



Anno 36, 2021 / Fascicolo 2 / p. 1-2 - www.rivista-incontri.nl - http://doi.org/10.18352/inc12855
© The author(s) - Content is licensed under a Creative Commons Attribution 3.0 Unported License -
Publisher: Werkgroep Italië Studies, supported by openjournals.nl

Editoriale

Una fine rimandata

Natalie Dupré & Inge Lanslots

Parole del tornare nell'addio.
(Elio Pecora, *Parole come gesti*)

La redazione di *Incontri* è lieta di presentare il secondo numero dell'annata 2021 che, come annunciato nel precedente numero, vede la luce sulla nuova piattaforma di Open Journals (openjournals.nl). Teniamo a ringraziare nuovamente Sasha Goldstein-Sabbah e Hans Spijker per l'imprescindibile supporto tecnico e morale durante la fase di transizione. Da quest'anno sarà Kay Pepping ad assumere il loro compito.

Per la realizzazione di questo nuovo numero di *Incontri* teniamo a ringraziare anche Linda Badan, Claudia Crocco e Alessandro Greco, i tre redattori ospiti dell'UGent e dell'ULiège che si sono assunti l'impegno di curare la sezione tematica dedicata all'italiano lingua seconda in Italia (L2) e lingua straniera all'estero (LS). Nell'introduzione ai sette contributi Pierangela Diadori dell'Università per Stranieri di Siena mette in evidenza la varietà di questi fenomeni di plurilinguismo, insistendo sull'importanza di un 'ampio strumentario di approcci, metodi e tecniche', ma anche di 'un'estesa gamma di quadri teorici di riferimento' (3). La sezione tematica approfondisce temi di ricerca quale l'insegnamento dell'italiano in Belgio, nella parte nederlandofona e in quella francofona, l'apprendimento dell'italiano nei contesti minoritari, il *code-switching*, il *code-mixing* e il *teacher talk*.

Oltre alla sezione tematica che si rivolge sia agli studiosi che agli insegnanti d'italiano questo numero di *Incontri* include le recensioni di Jan L. De Jong, di Veronica Vegna, di Ulla Musarra-Schrøder e di Luciano Parisi, rispettivamente di *Delitia Italiae. Een reis door het zeventiende-eeuwse Italië, A Cultural Symbiosis. Patrician Art Patronage and Medicean Cultural Politics in Florence (1530-1610)*, *Modelli educativi nella letteratura per le ragazze nell'Ottocento. 'Il lettore di provincia'*, *The Author in Criticism. Calvino's Authorial Image in Italy, the United States, and the United Kingdom* e *Representations of Lethal Gender-Based Violence in Italy between Journalism and Literature*.

Ora che sta per terminare il nostro mandato come caporedattrici, auguriamo a tutt* un piacevolissimo momento di lettura. Siamo convinte che i nostri successori sapranno raccogliere con successo la fiaccola e mantenere il carattere scientifico della rivista. Guardando al futuro vorremmo concludere il nostro lavoro rendendo omaggio a Laura Schram-Pighi (1930-2022), la fondatrice di *Incontri*; come ricorda Harald Hendrix nell'in memoriam, il suo lavoro nel campo dell'italianistica dei Paesi Bassi è stato fondamentale e non solo ha lasciato ma lascerà - attraverso la nostra rivista - il segno su generazioni di studenti, studiosi e appassionati di cultura italiana.

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

Inge Lanslots
KU Leuven
Campus Antwerpen
Sint-Jacobsmarkt 49
2000 Antwerpen (Belgio)
inge.lanslots@kuleuven.be

Introduzione

Pierangela Diadori

Riflettendo sull'evoluzione della società a livello mondiale negli ultimi cinquant'anni emerge - almeno agli occhi di chi scrive, visto che li ha vissuti, quegli anni - un elemento comune a più ambiti: quello della dissoluzione di confini un tempo reputati inderogabili. Non mi riferisco banalmente ai confini fisici e politici che, per varie ragioni, sono andati ora disintegrandosi ora ricostruendosi, ma piuttosto ad altri settori che toccano da vicino l'individuo con tutte le sue caratteristiche esperienziali, identitarie, valoriali, culturali. I confini individuali di un soggetto nato e vissuto cento anni fa, ovunque nel mondo non erano gli stessi di chi è nato alla metà del XX secolo, come me, né tanto meno all'inizio del XXI secolo, tanti e tali sono stati i cambiamenti che hanno influito sul generalizzato ampliamento delle conoscenze, delle esperienze (reali o virtuali) e di conseguenza sulle possibilità espressive delle persone. Se nel 1963 Tullio De Mauro, nel suo *Storia linguistica dell'Italia unita*¹, descriveva gli effetti di un secolo di espansione dell'italofonia in un'Italia precedentemente in buona parte dialettofona, ecco che oggi potremmo guardare con occhi altrettanto stupiti la crescente diffusione del plurilinguismo a livello mondiale, vuoi per alcuni degli stessi motivi individuati da De Mauro (mass media, mobilità delle persone, istruzione, tempo libero), vuoi per un diffuso riconoscimento del valore del possesso di più lingue da parte di ogni singolo individuo e della stessa società. Certo, regioni da tempo caratterizzate da un diffuso bilinguismo sociale sono sempre esistite nel mondo, ieri come oggi, ma mai, forse, come ora, la categoria del 'soggetto plurilingue che apprende una lingua straniera in ambiente guidato' è stata così ampiamente rappresentata, pur nelle sue innumerevoli differenziazioni per età, contesto, motivazioni all'apprendimento, lingue e culture coinvolte. Sì, perché parlare di lingue non basta: insieme ai memi linguistici, sono i memi culturali che si muovono e interagiscono, a volte più lentamente, altre addirittura vorticosamente, nel contatto fra persone, testi e canali di comunicazione diversi. E le classi di lingua straniera sono i luoghi privilegiati per favorire la circolazione di questi memi nelle diverse forme di mediazione linguistica, concettuale e comunicativa, così come sono descritte nel volume complementare del *Common European Framework of Reference*.² In questo documento che integra le linee guida programmatiche del 2001 per i docenti di lingue straniere,³ si ribadisce l'obiettivo di costruire un'Europa plurilingue anche a partire

¹ T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza, 1963.

² Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2020. Ed. it. "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare", *Italiano LinguaDue*, 2, 2020). Disponibile online: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/17187>.

³ Council of Europe, *CEFR - Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Ed. it. Consiglio d'Europa, *QCER* -

dai banchi di scuola, laddove si possono promuovere negli apprendenti delle competenze generali (sapere, saper fare, saper essere e saper apprendere) e delle competenze comunicative (linguistiche, ma anche sociolinguistiche e pragmatiche) attraverso una serie di attività di produzione, ricezione, interazione e mediazione, orali e scritte. La spendibilità sociale dei saperi, ma anche la capacità di “mediare” usando tutte le risorse a disposizione del parlante, rappresentano gli obiettivi fondamentali di ogni forma di insegnamento focalizzato su una lingua straniera. Lo sviluppo di una competenza plurilingue e pluriculturale ne è il naturale corollario.⁴

L’italiano - come lingua seconda in Italia (L2) e come lingua straniera all'estero (LS) - si inserisce appieno in questo scenario, e non solo in quanto ormai raramente appreso come prima lingua non materna, visto il ruolo dominante che ha assunto da questo punto di vista l’inglese, ma anche per la sua presenza, se non la sua primazia, nel mercato globale delle lingue, che vede le nuove generazioni sempre meno monolingui per ragioni di studio, lavoro, turismo, svago. Come dimostrano le ultime indagini motivazionali realizzate all'estero, infatti, l’italiano si conferma fra le lingue più studiate al mondo e sebbene non appaia fra quelle scelte per prime, tende a essere preferita come terza o quarta lingua:⁵ questo significa che chi insegna italiano fuori d’Italia avrà di norma apprendenti non solo già bilingui, ma spesso anche trilingui o quadrilingui. D’altra parte, anche in Italia l’italiano appreso come lingua di contatto dagli immigrati e dai loro figli è caratterizzato in molti casi da forme di bilinguismo individuale, maturate sia in patria (basti pensare a chi proviene da paesi africani o asiatici dove le lingue locali coesistono con una lingua di più ampia diffusione), sia sul posto, quando il contesto di immigrazione è una regione bilingue e/o un’area in cui il dialetto è ancora ampiamente usato.

Per tutte queste ragioni è di grande attualità una riflessione aggiornata e basata sull’osservazione di dati concreti, come quella che si propone in questo volume dedicato all’interazione nella classe di italiano come lingua non materna, con docenti nativi e non nativi, in contesto multilingue.

Se è vero che, a partire dall’affermazione dell’approccio comunicativo negli anni Settanta del secolo scorso, il centro dell’atto didattico si è spostato sull’apprendente, con i suoi bisogni, le sue caratteristiche e le sue motivazioni, è anche vero che il docente continua ad avere un ruolo cruciale, sia come regista delle attività, sia come facilitatore e promotore dell’acquisizione della lingua straniera. I prossimi capitoli si concentrano dunque sulle sue competenze nel gestire in classe alcuni fenomeni di ‘superdiversità’ linguistica⁶ che si ripercuotono sulle scelte didattiche e sugli esiti dell’apprendimento:

- I contributi ‘Fenomeni di transfer nell’italiano L3 di nederlandofoni: conseguenze per la didattica’ (Linda Badan, Irene Cenni e Giuliano Izzo) e ‘L’uso delle costruzioni marcate nel teacher talk dell’insegnante di italiano L2 del Belgio francofono’ (Alessandro Greco) affrontano due aspetti dell’insegnamento dell’italiano in Belgio: l’apprendimento dell’italiano come

Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, Firenze, La Nuova Italia, 2002.

⁴ Cfr. Council of Europe, *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*, 2016. Trad. it. “Guida per lo sviluppo e l’attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale”, *Italiano LinguaDue*, 2. 2016. Disponibile online: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882>.

⁵ Cfr. T. De Mauro, M. Vedovelli, M. Barni & L. Miraglia, *Italiano 2000*, Roma, Bulzoni 2002, p. 238; C. Giovanardi & P. Trifone, *L’italiano nel mondo*, Roma, Carocci, 2012, pp. 41-50; B. Coccia, M. Vedovelli, M. Barni, F. De Renzo, S. Ferreri & A. Villarini, *Italiano 2020*, Roma, Apes, 2021, pp. 118-132.

⁶ Cfr. A. Creese & A. Blackledge, *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*, London, Routledge, 2018.

terza lingua da parte di studenti universitari nederlandofoni che già conoscono lo spagnolo e il francese, e l'insegnamento dell'italiano da parte di docenti francofoni di origine italiana;

- ‘Acquisire e insegnare l’italiano in un contesto minoritario: l’esempio delle valli ladine’ (**Ruth Videsott**) e ‘Lingue di eredità a Napoli. Percorsi di inclusione sociale tra scuola e SPRAR’ (**Margherita Di Salvo**) considerano due contesti di insegnamento dell’italiano in Italia molto diversi fra loro - una regione bilingue e una regione dialettofona - illustrando due studi di caso: l’italiano appreso a fianco del tedesco nella scuola materna in due valli altoatesine da parte di bambini che in famiglia usano il ladino, e l’italiano appreso da adolescenti e giovani adulti immigrati a Napoli, inseriti in un liceo scientifico e in un centro SPRAR;⁷
- In ‘Elicitazioni plurilingui nella classe d’italiano LS a Malta’ (**Sandro Caruana & Krystle Fenech**), ‘L’uso delle strategie di trasparenza nella comunicazione dei docenti plurilingui’ (**Elena Monami**) e ‘Parole e gesti dell’insegnante nell’ora di italiano a stranieri (e non solo). La nozione di continuum contestuale’ (**Claudio Nobili**) si mettono a fuoco le strategie interazionali dei docenti, in particolare il ricorso mediante *code-switching* e *code-mixing* ad altre lingue conosciute sia dal docente che dagli alunni (come nel caso dell’inglese e del maltese nel contesto classe a Malta), le varie strategie di trasparenza di cui dispone il docente plurilingue per adattare il *teacher talk* alle competenze degli studenti e i codici non verbali che può utilizzare allo stesso scopo, *in primis* i gesti e il linguaggio del corpo.

Quello che emerge da queste originali sintesi di ricerche di più ampio respiro è l'estrema eterogeneità di problematiche che il docente di italiano L2/LS deve affrontare, in cui è possibile destreggiarsi solo ricorrendo a un ampio strumentario di approcci, metodi e tecniche, ma anche a un'estesa gamma di quadri teorici di riferimento. Come interpretare gli errori in italiano da parte di studenti che conoscono un'altra lingua romanza o gli stadi che emergono nelle produzioni orali dei bambini che frequentano una scuola bilingue, se non facendo riferimento agli studi di linguistica acquisizionale? Come spiegare lo scarso uso dei tratti tipici dell’italiano neostandard da parte dei docenti non nativi, se non confrontando le grammatiche di italiano per stranieri con gli studi sulla sociolinguistica dell’italiano contemporaneo in una prospettiva variazionista? Analogamente, non è possibile indagare sul ruolo dell’acquisizione dell’italiano in contesto migratorio se non si considerano, oltre alle variabili linguistiche, anche quelle psicolinguistiche e culturali, specialmente quando si tratta di adolescenti e giovani adulti inseriti nelle scuole in aree dialettofone, così come, per approfondire le competenze interazionali dei docenti di italiano, saranno indispensabili gli studi sulla comunicazione asimmetrica in contesti istituzionali, tipici dell’analisi conversazionale di ambito etnometodologico e sociale. Oggi ancora più che in passato il docente di italiano a stranieri è chiamato a fare ‘ricerca-azione’, a formulare domande di ricerca e ipotesi, partendo dai problemi che emergono nell’interazione con gli studenti. E se questi sono sempre più spesso (per non dire sempre) soggetti almeno bilingui, di certo dovrà esserlo il docente, non tanto per ricorrere alla loro lingua madre per spiegare o tradurre - un intervento, come suggeriscono Caruana e Fenech nel loro capitolo dedicato a Malta, che non è certo

⁷ *Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati*. Alcune indicazioni e buone pratiche orientate a una didattica plurilingue nella scuola italiana sono presentate in C. Zanzottera, A. Cuciniello & B. D’Annunzio, *Plurilinguismo nella scuola che (s)cambia*, Milano, ISMU, 2021.

l'unica strategia di facilitazione e sicuramente non la più efficace. Al contrario, il plurilinguismo del docente va inteso come consapevolezza linguistica, sia della propria lingua madre, se questa è l'italiano, sia delle altre lingue che conosce più o meno approfonditamente. E se l'ipotesi interazionista vale per gli studenti, come condizione indispensabile per sviluppare la loro capacità di "notare" e quindi di apprendere i tratti della lingua obiettivo, questa stessa ipotesi vale sicuramente anche per il docente. Solo nell'interazione con gli studenti, nella loro L1, in italiano o in una lingua ponte, questi sarà in grado di notare i fenomeni di interferenza positiva o negativa, di ipergeneralizzazione, di fossilizzazione, mettendoli in relazione alla biografia linguistica degli apprendenti ma anche al proprio intervento didattico. Magari rendendo partecipi - perché no - gli stessi studenti delle scoperte e delle possibili soluzioni, in un circolo ermeneutico che sarà tanto più ricco e stimolante quanto più ampio è il repertorio linguistico e culturale del gruppo classe in cui si realizza.

Pierangela Diadori è Professore Ordinario di Linguistica Italiana (L-FIL-LET/12) e Direttore del Centro DITALS (Certificazione di Competenza in Didattica dell'Italiano per Stranieri) dell'Università per Stranieri di Siena. È titolare degli insegnamenti di "Didattica dell'italiano L2" (nella laurea triennale in "Lingua e Cultura italiana per l'Insegnamento agli Stranieri e per la Scuola" e nella laurea magistrale "Scienze Linguistiche e Comunicazione Interculturale") e "Teoria e tecnica della traduzione" (nella laurea triennale in Mediazione Linguistica e Culturale). Presiede il Master DITALS e il corso di perfezionamento CLIL dell'Università per Stranieri di Siena.

Università per Stranieri di Siena
Piazzale Fratelli Rosselli 28
53100 Siena (Italia)
diadori@unistrasi.it

Fenomeni di transfer nell’italiano L3 di nederlandofoni

Conseguenze per la didattica

Linda Badan, Irene Cenni & Giuliano Izzo

Introduzione

Gli ultimi anni hanno visto una crescita esponenziale dell’interesse verso il multilinguismo, definibile come ‘la presenza di più di due lingue in un individuo o nella società’.¹ Il multilinguismo rappresenta indubbiamente un fenomeno complesso e sfaccettato, che si presta a essere studiato in varie discipline e applicando diverse metodologie. In particolare, la crescente attenzione verso l’educazione e l’insegnamento plurilingue è stata fortemente sostenuta dall’operato della Commissione Europea, intenta da svariati anni in un’operazione di promozione del multilinguismo in tutta Europa.² Oggi il plurilinguismo viene infatti percepito non solo come uno strumento essenziale per avvicinare persone con background linguistici e culturali diversi, ma viene anche riconosciuto come arricchimento intellettuale per il singolo individuo. In tale contesto, si è cominciato a interrogarsi su come si sviluppi l’apprendimento di molteplici lingue in un solo parlante, e soprattutto sul ruolo delle conoscenze linguistiche previe nel processo di apprendimento di una nuova lingua. In riferimento all’acquisizione di lingue straniere (L2), si è così assistito a uno spostamento nella visione dell’apprendente tipo, tradizionalmente identificato con il parlante monolingue che si avvicina alla lingua straniera partendo solo dalla conoscenza della propria L1, verso un modello bilingue o plurilingue, in cui il parlante possiede cioè conoscenze in una (o più) L2. Sembra davvero lontano il tempo in cui i pionieri di questa disciplina lamentavano l’assenza di un riconoscimento della specificità dell’acquisizione di una terza lingua (*Third Language Acquisition, TLA*) rispetto all’acquisizione di una seconda lingua (*Second Language Acquisition, SLA*): ‘La TLA non è una variante della SLA. L’acquisizione di una terza lingua differisce chiaramente dall’acquisizione di una seconda lingua perché l’esperienza di apprendimento linguistico previa cambia la qualità dell’apprendimento linguistico’.³

Come si illustrerà in dettaglio sotto, i maggiori passi in avanti sono stati fatti nella comprensione del transfer linguistico e degli effetti del bilinguismo sull’acquisizione di una terza lingua (L3). Gli obiettivi che gli studiosi si pongono sono

¹ A. Stavans & C. Hoffmann, *Multilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press, 2015, p. 2. La traduzione è nostra.

² B. Hofer & U. Jessner, ‘Multilingualism at the primary level in South Tyrol: how does multilingual education affect young learners’ metalinguistic awareness and proficiency in L1, L2 and L3?’, in: *The Language Learning Journal*, 47, 1 (2019), pp. 76-87; E. Cognini, *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Pisa, ETS.

³ U. Jessner, ‘Metalinguistic awareness in multilinguals: cognitive aspects of third language learning’, in: *Language awareness*, 8, 3-4 (1999), p. 207. La traduzione della citazione è nostra.

sia di ordine descrittivo che di ordine esplicativo: ci si chiede come funziona l'acquisizione di una L3, ma si cerca anche di effettuare predizioni che, se applicate al caso specifico di un determinato apprendente, possono offrire spunti utili a chi insegna le lingue straniere in contesti multilingui.

Quando si concentra l'attenzione sull'apprendente plurilingue, è inevitabile osservare innanzitutto che gli apprendenti plurilingui, a differenza dei monolingui, hanno una diversa conoscenza della propria L1, un diverso tipo di consapevolezza linguistica e un diverso sistema di *processing* linguistico.⁴ Come illustreremo in dettaglio più sotto, parallelamente al dibattito sul multilinguismo, ha assunto in tempi recenti un ruolo sempre maggiore nel campo della ricerca in linguistica acquisizionale anche il concetto di consapevolezza linguistica, ossia quella capacità di riflettere sulla lingua e sulle lingue. Essa si sviluppa in modo spontaneo quando si è esposti a più di una lingua, e rappresenta del resto uno degli elementi più visibili in quel "salto di qualità" individuabile nel passaggio da monolinguismo a bilinguismo. Potendosi avvalere di un maggior numero di risorse, il parlante bilingue può infatti contare su un'abilità superiore nel differenziare e trovare punti di concordanza, nonché nel tenere conto del rapporto tra forma e significato.⁵

È chiaro allora che focalizzarsi sull'apprendente plurilingue significa anche riflettere sulle conseguenze per la didattica delle lingue straniere, e in particolare sulla funzione svolta dall'insegnante in questo contesto. Se in passato l'insegnante aveva come ruolo principale quello di preservare la lingua straniera dal contatto con la L1, oggi è invece colui che ha esperienza nei processi di apprendimento di svariate lingue straniere e sa indirizzare gli apprendenti verso atteggiamenti che facilitino l'emergenza di processi di apprendimento efficaci. Infatti, l'insegnante di lingua straniera è spesso egli stesso un parlante plurilingue che conosce i vantaggi di cui i suoi studenti plurilingui godono e sa anticipare i loro percorsi perché possiede una sviluppata consapevolezza plurilingue. Tale consapevolezza gli permette di fare riferimento ad altre lingue conosciute dall'apprendente in classe e attirare l'attenzione degli apprendenti sulle somiglianze interlinguistiche. Non bisogna infatti dare per scontato che l'apprendente di una L3, per quanto esperto, abbia automaticamente gli strumenti per osservare, comprendere e controllare i processi cognitivi alla base del proprio itinerario di acquisizione linguistica. Questa è del resto una delle conclusioni principali cui siamo arrivati grazie a questo studio esplorativo, in cui abbiamo analizzato la produzione semi-spontanea di dieci apprendenti nederlandofoni di italiano L3 che padroneggiano già, oltre alla L1, due L2 a livello avanzato e due L2 a livello intermedio o basico. Partendo dall'accurata analisi dei loro transfer linguistici, ci siamo chiesti quali conclusioni dobbiamo trarre noi insegnanti dai dati ottenuti. Riteniamo che, al di là dell'importanza teorica dei risultati, dal nostro studio emergano aspetti che hanno ripercussioni notevoli per la nostra pratica didattica e indicazioni che possono essere utilmente applicate anche in altri contesti.

L'acquisizione della L3 e il transfer linguistico

Con *acquisizione della L3* ci riferiamo generalmente all'acquisizione di una lingua oltre la L2, ossia pensiamo a un apprendente che ha già acquisito due o più lingue, tra cui almeno una lingua straniera.⁶ Il termine L3 è dunque usato per indicare una lingua

⁴ U. Jessner, 'Teaching third languages: Findings, trends and challenges', in: *Language Teaching*, 41, 1 (2008), pp. 15-56.

⁵ U. Jessner, *Linguistic Awareness in Multilinguals*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 2006.

⁶ B. Hammarberg, 'Third Language Acquisition', in: P. Robinson (a cura di), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*, London, Routledge, 2013, pp. 644-648.

appresa dopo l'acquisizione di almeno una seconda lingua (L2),⁷ senza tener conto del numero di lingue che compongono il preesistente repertorio linguistico dell'apprendente.⁸

I motivi che hanno portato alla nascita di questa nuova area di ricerca nascono dalla constatazione empirica che l'acquisizione di una L3 si sviluppa seguendo un percorso diverso da quello di una L2. Sempre più studi testimoniano infatti come le competenze messe in atto nel processo di apprendimento degli apprendenti multilingui siano cognitivamente e strategicamente diverse da quelle dei bilingui.⁹ Mentre nell'apprendimento di una L2 l'apprendente può sfruttare solo le conoscenze di un'altra lingua (la propria L1), nel caso di una L3 è possibile fare affidamento su più di un sistema linguistico già presente nel proprio repertorio.¹⁰ Non sorprende, quindi, che una porzione sostanziale di studi concernenti l'acquisizione della L3 si siano focalizzati sull'investigazione dei fattori che determinano quali lingue precedentemente acquisite esercitino l'influenza maggiore nel processo di apprendimento della L3. Di conseguenza, un aspetto fondamentale della ricerca in questo campo è rappresentato dallo studio del transfer linguistico, con particolare risalto dato all'investigazione delle varie condizioni che possono determinare fenomeni di transfer. Combinando i fattori principali menzionati da varie autorità in questo campo¹¹ possiamo riassumere i seguenti fattori: la (psico)tipologia (la distanza, reale o percepita, tra lingue diverse); l'uso recente di una lingua; il livello di competenza sia nella lingua fonte che nella lingua destinataria; lo status L1/L2; la durata di permanenza o esposizione in un ambiente in cui la lingua straniera viene parlata; l'ordine di acquisizione; la formalità del contesto di apprendimento.

Da un punto di vista teorico, troviamo cinque modelli principali che tentano di cogliere le dinamiche dell'influenza interlinguistica tra lingue fonte e lingue destinatarie negli stadi iniziali di acquisizione di una L3: il *Cumulative Enhancement*

⁷ J. Cenoz, 'The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review', in: *International Journal of Bilingualism*, 7 (2003), pp. 71-88.

⁸ B. Hammarberg, 'Roles of L1 and L2 in L3 production', in: J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (a cura di), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters, 2001, pp. 21-41; G. De Angelis, *Third or Additional Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters, 2007.

⁹ S. Williams & B. Hammarberg, 'Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model', in: *Applied Linguistics*, 19, 3 (1998), pp. 295-333; De Angelis, *Third or Additional Language Acquisition*, cit.; C. Bardel, C. & Y. Falk, 'The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax', in: *Second Language Research*, 23, 4 (2007), pp. 459-484; Y. Falk & C. Bardel, 'The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art', in: *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48, 2-3 (2010), pp. 185-219; J. González Alonso, J. Rothman, D. Berndt, T. Castro, & M. Westergaard, 'Broad scope and narrow focus: On the contemporary linguistic and psycholinguistic study of third language acquisition', in: *International Journal of Bilingualism*, 21, 6 (2017), pp. 639-650; Jessner, *Linguistic Awareness in Multilinguals*, cit.

¹⁰ J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (a cura di), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon UK, Multilingual Matters, 2001; per una visione d'insieme ragionata degli studi precedenti sull'argomento si veda: E. Puig-Mayenco, J. González Alonso, & J. Rothman, 'A systematic review of transfer studies in third language acquisition', in: *Second Language Research*, 36, 1 (2020), pp. 31-64.

¹¹ S. Williams & B. Hammarberg, 'Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model', in: *Applied Linguistics*, 19, 3 (1998), pp. 295-333; C. Bardel & C. Lindqvist, 'The role of proficiency and psychotypology in lexical cross-linguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3', in: M. Chini, P. Desideri, M.E. Favilla & G. Pallotti (a cura di), *Atti del VI Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Perugia, Guerra Editore, 2007, pp. 123-145; C. Bardel, 'Lexical cross-linguistic influence in third language development', in: H. Peukert (a cura di), *Transfer Effects in Multilingual Language Development*, Amsterdam, John Benjamins, 2015, pp. 111-128; G. De Angelis, 'Interlanguage transfer of function words', in: *Language Learning*, 55, 3 (2005), pp. 379-414; De Angelis, *Third or Additional Language Acquisition*, cit.; J. Rothman, J.G. Alonso, & E. Puig-Mayenco, *Third language acquisition and linguistic transfer*, Cambridge, Cambridge University Press, 2019, volume 163.

Model (CEM), il *L2 Status Factor Model* (L2SF), il *Typological Primacy Model* (TPM), lo *Scalpel Model* e il *Linguistic Proximity Model* (LPM).

Secondo il CEM,¹² il transfer morfosintattico può derivare da L1 o da L2 e si applica selettivamente, per ogni singola proprietà linguistica. Qualsiasi lingua precedentemente acquisita può avere un'influenza positiva o neutrale sulla lingua destinataria. Il CEM ipotizza infatti che il transfer abbia luogo solo quando possiede un effetto facilitante, mentre i transfer non facilitanti vengono neutralizzati.

Secondo il L2SF,¹³ invece, lo status della L2, durante l'acquisizione della L3, è più forte rispetto al fattore tipologico: rispetto alla L1, la L2 tende ad avere un'influenza maggiore nell'acquisizione della L3 a causa della somiglianza cognitiva tra L2 e L3, essendo entrambe lingue non native che come tali si appoggiano sulla memoria dichiarativa.¹⁴ Questa ipotesi è poi stata parzialmente riveduta:¹⁵ è possibile osservare il transfer dalla L1 se l'apprendente, ad esempio in seguito a una formazione esplicita, possiede una sviluppata competenza metalinguistica in essa.

Nel TPM¹⁶ il fattore determinante nel transfer linguistico è costituito dalla '(psico)tipologia': Rothman sostiene infatti che lo sviluppo iniziale della L3 venga condizionato dalle somiglianze strutturali, reali o percepite, tra i diversi sistemi linguistici. Con somiglianza strutturale ci si riferisce a proprietà linguistiche coincidenti in diverse lingue a livello di rappresentazione mentale, sia sul piano lessicale che su quello grammaticale. Il TPM suppone che una delle grammatiche disponibili (L1 o L2) venga trasferita sulla L3 interamente e il più presto possibile nel processo di apprendimento, cioè non appena siano state raccolte informazioni sufficienti per effettuare la scelta.

Diversamente dal TPM, il LP¹⁷ afferma che tutte le lingue apprese in precedenza rimangono attive nel processo di apprendimento della L3, e che la fonte del transfer dipende dal tratto linguistico in questione. Oltre alla somiglianza tipologica, bisognerebbe considerare anche la somiglianza strutturale a livello astratto per poter cogliere le dinamiche del transfer. A differenza del CEM, secondo il LPM il transfer può essere anche non facilitante quando l'apprendente analizza l'input in L3 in modo erroneo.

¹² S. Flynn, C. Foley & I. Vinnitskaya, 'The Cumulative-Enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses', in: *International Journal of Multilingualism*, 1, 1 (2004), pp. 3-16; É. Berkes & S. Flynn, 'Multilingualism: New Perspectives on Syntactic Development', in: W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (a cura di), *The handbook of bilingualism and multilingualism*, 2nd edition, Chichester, John Wiley and Sons, 2012, pp. 137-67.

¹³ C. Bardel & Y. Falk, 'The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax', in: *Second Language Research*, 23, 4 (2007), pp. 459-484; Falk & Bardel, 'The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art', cit.

¹⁴ C. Bardel & Y. Falk, 'The L2 status factor and the declarative/procedural distinction', in: J. Cabrelli Amaro, S. Flynn & J. Rothman (a cura di), *Third language acquisition in adulthood*, Amsterdam, John Benjamins, 2012, pp. 61-78.

¹⁵ Y. Falk et al., 'The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state', in: *Bilingualism: Language and Cognition*, 18 (2015), pp. 227-235; C. Bardel & Y. Sánchez, 'The L2 status factor hypothesis revisited: The role of metalinguistic knowledge, working memory, attention and noticing in third language learning', in: T. Angelovska & A. Hahn (a cura di), *L3 syntactic transfer: Models, new developments and implications*, Amsterdam, John Benjamins, 2017, pp. 85-102; Falk et al., 'The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state', cit.

¹⁶ J. Rothman, 'L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The Typological Primacy Model', in: *Second Language Research*, 27 (2011), pp. 107-127; J. Rothman, 'Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered', in: *Bilingualism: Language and Cognition*, 18 (2015), pp. 179-190.

¹⁷ M. Westergaard et al., 'Crosslinguistic influence in the acquisition of a third language: The Linguistic Proximity Model', in: *International Journal of Bilingualism*, 21, 6 (2017), pp. 666-682; M. Westergaard, 'Microvariation in multilingual situations: The importance of property-by-property acquisition', in: *Second Language Research*, 37, 3 (2019), pp. 379-407.

Lo Scalpel Model¹⁸ è in sostanziale accordo con il LPM. Anche qui si sostiene che il trasferimento completo di una delle lingue acquisite in precedenza nella L3 non sia plausibile, e che le possibilità attivate dalla grammatica combinata di L1 e L2 agiscano con la precisione chirurgica di uno *scalpel* (bisturi) a seconda del tratto linguistico considerato. Come per il LPM, anche secondo lo *Scalpel Model* il transfer può non essere sempre facilitante, ad esempio a causa della complessità di elaborazione, di un input ingannevole o della frequenza di una certa costruzione.

Il dibattito nell'ambito della *Third Language Acquisition*, negli ultimi anni, è sempre più incentrato sulla domanda se il transfer nella L3 si realizzi “in blocco” da una sola lingua o piuttosto “caso per caso” potenzialmente da tutte le lingue note all'apprendente.¹⁹

La consapevolezza linguistica

La Association for Language Awareness definisce la consapevolezza linguistica come

la conoscenza esplicita della lingua, percezione e sensibilità cosciente nell'apprendimento, insegnamento e uso delle lingue. Essa copre un'ampia gamma di settori. I temi della consapevolezza linguistica includono, ad esempio, l'esplorazione dei benefici che possono derivare dallo sviluppo di una buona conoscenza della lingua, una comprensione cosciente di come funzionano le lingue, di come le persone le imparano e le usano.²⁰

Nel presente lavoro si adotterà tale definizione di massima.

Il riconoscimento della centralità del multilinguismo nella società odierna ha dato vita a un rinnovato interesse nei confronti del fenomeno della consapevolezza linguistica. Sviluppatesi separatamente, le nozioni di consapevolezza linguistica e multilinguismo sono diventate concetti reciprocamente rilevanti per la ricerca interdisciplinare.²¹ Gli sforzi si concentrano ad esempio sull'individuazione di predisposizioni, talenti e competenze che permettono di distinguere qualitativamente il parlante monolingue da quello plurilingue, in particolare rispetto alla capacità di riflettere coscientemente sulla lingua, le sue regole e il suo uso, i rapporti tra forma e funzione, il processo e le strategie di apprendimento. Il concetto di consapevolezza, del resto, non è nuovo in ambito educativo: nel modello di Schmidt,²² tra i più citati negli studi sull'apprendimento linguistico, la consapevolezza occupa un ruolo centrale, in quanto elemento fondamentale per l'elaborazione di strategie di apprendimento. Le quattro dimensioni di tale processo sono l'*attenzione*, la *consapevolezza vera e propria*, suddivisa in un livello inferiore (*noticing*) e uno superiore (*comprendere*), l'*intenzione* e il *controllo*.

¹⁸ R. Slabakova, The scalpel model of third language acquisition, in: *International Journal of Bilingualism*, 21 (2017), pp. 651-666.

¹⁹ J. Gonzalez Alonso & J. Rothman, ‘Avoiding the cum hoc ergo propter hoc fallacy: Comments and questions regarding Full Transfer Potential’, in: *Second Language Research*, 37, 3 (2020); J. Cabrelli & E. Puig-Mayenco, ‘Theoretical and methodological considerations for a robust evaluation of the Linguistic Proximity Model’, in: *Second Language Research*, 37, 3 (2021); B.D. Schwartz & R.A. Sprouse, ‘The Full Transfer/Full Access model and L3 cognitive states’, in: *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 11, 1 (2021), pp. 1-29; C. Bardel & Y. Falk, ‘L1, L2, and L3: Same or differente?’, in: *Second Language Research*, 37, 3 (2021), pp. 459-464; R. Slabakova, ‘Does Full Transfer endure in L3A?’, in: *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 11 (2021), pp. 96-102.

²⁰ Da ALA, https://www.languageawareness.org/?page_id=48, traduzione nostra (24 agosto 2022).

²¹ C. Finkbeiner & J. White, ‘Language Awareness and Multilingualism: A Historical Overview’, in: J. Cenoz, D. Gorter & S. May (a cura di), *Language Awareness and Multilingualism*, Amsterdam, Springer, 2017, pp. 3-17.

²² R. Schmidt, *Attention and awareness in foreign language learning*, Hawaii, National Foreign Language Resource Center, 1995.

Sempre nel settore della linguistica educativa e della psicolinguistica²³ si sottolinea la centralità, dal punto di vista evolutivo, dello sviluppo delle abilità metalinguistiche come ‘passaggio significativo dalla utilizzazione del linguaggio come esclusivo *strumento* di comunicazione, ad una utilizzazione di esso come *oggetto di riflessione*’.²⁴ La differenza tra *conoscenza* linguistica e *consapevolezza* linguistica sta proprio nel fatto che quest’ultima si relaziona con la capacità di riflettere sulle caratteristiche strutturali della lingua, monitorarle e spiegarle.

Uno spartiacque nel campo dell’esplorazione del ruolo della consapevolezza linguistica nell’apprendimento e nella competenza plurilingue è costituito dal lavoro di Jessner.²⁵ Jessner sostiene una visione dinamica del plurilinguismo, sottolineando i vantaggi cognitivi che il contatto con più lingue può offrire e le conseguenze di ciò su insegnamento e apprendimento linguistico. Basandosi tra gli altri sugli studi di Bialystok,²⁶ in cui si afferma il cosiddetto *vantaggio bilingue*, Jessner²⁷ nota come, nell’apprendente plurilingue, le varie lingue che compongono il suo repertorio interagiscano e competano nel processo di produzione nella L3. Sarebbe quindi inutile, o persino dannoso, cercare di separare le lingue trattandole “in isolamento”, dal momento che gli studi sul plurilinguismo indicano che la ricerca di somiglianze è una caratteristica naturale dell’apprendimento e del comportamento linguistico degli apprendenti plurilingui. Questa spontanea esplorazione interlinguistica non dovrebbe allora essere ignorata né relegata tra i fattori che esercitano un’influenza negativa, ma anzi attivamente integrata nell’approccio pedagogico. Il rilevamento di analogie da parte dell’apprendente plurilingue dovrebbe insomma essere attivamente sfruttato e guidato dall’insegnante, tramite attività didattiche intese a stimolare e canalizzare la consapevolezza dell’apprendente stesso. Il riconoscimento della propria conoscenza metacognitiva attrezza il discente all’apprendimento autonomo, e costituisce un necessario prerequisito per un apprendimento linguistico efficace. Da questo punto di vista, la consapevolezza metalinguistica dovrebbe costituire il cardine attorno al quale ruota ogni tipologia di apprendimento formale, poiché permette all’apprendente di strutturare conoscenze e strategie già presenti in nuce.

Tra gli autori che più si sono occupati della promozione di strategie di apprendimento linguistico va menzionata Oxford,²⁸ secondo cui una certa strategia di apprendimento attraverso la pratica diventa nel tempo un tipo di conoscenza procedurale, automatica, favorendo la creazione di azioni deliberate da parte dell’apprendente e liberando spazio nella sua memoria di lavoro. Dmitrenko²⁹ ha cercato di ampliare la tassonomia di strategie di apprendimento di Oxford, identificando e classificando le strategie specifiche che contraddistinguono gli apprendenti plurilingui. Sulla base dei risultati ottenuti nel suo studio empirico, l’autrice osserva come il numero di lingue conosciute, l’esperienza acquisita nell’apprendimento e il grado di consapevolezza metalinguistica portino con più frequenza i plurilingui a ‘stabilire relazioni tra lingue simili e trarre beneficio dai punti

²³ M.A. Pinto, *La consapevolezza metalinguistica, teoria, sviluppo, strumenti di misurazione*, Bulzoni, Roma, 1995.

²⁴ M.A. Pinto & G. Candilera, *La valutazione del primo sviluppo metalinguistico*, FrancoAngeli, Milano, 2000, p. 9.

²⁵ Jessner, *Linguistic Awareness in Multilinguals*, cit.

²⁶ E. Bialystok, ‘Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency’, in: E. Bialystok (a cura di), *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge, Cambridge University, 1991, pp. 113-140; E. Bialystok, ‘Metalinguistic aspects of bilingual processing’, in: *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, (2001), pp. 169-81.

²⁷ Jessner, *Linguistic Awareness in Multilinguals*, cit.

²⁸ R.L. Oxford, *Teaching and researching language learning strategies. Self-regulation in context*, New York and London, Routledge, 2017.

²⁹ V. Dmitrenko, ‘Language learning strategies of multilingual adults learning additional languages’, in: *International Journal of Multilingualism*, 14, 1 (2017), pp. 6-22.

in comune' e a 'controllare più spesso il transfer negativo'.³⁰ Anche Hofer e Jessner³¹ arrivano a conclusioni simili sulla base dei loro studi sulla scolarizzazione plurilingue in Alto Adige. Secondo le autrici, gli apprendenti plurilingui si rivelano particolarmente abili nell'agire intenzionalmente in direzione contrastiva, attingendo ampiamente dalle proprie conoscenze ed esperienze al fine di compensare le carenze linguistiche. I risultati dello studio di Hofer e Jessner mostrano che una solida padronanza della L1 e della L2 può essere in sé considerata come un buon predittore di risultati positivi nella L3: l'interazione dinamica dei diversi sistemi linguistici a livello mentale produrrebbe infatti un effetto facilitante sul *processing* linguistico e cognitivo, da cui deriverebbero vantaggi significativi rispetto ai monolingui, in termini di efficienza e complessità.

Sempre più spesso si nota una convergenza tra studi che si occupano del ruolo della consapevolezza nell'apprendimento linguistico e quelli riguardanti il multilinguismo. Un esempio è il volume curato da Cenoz, Gorter e May,³² in cui le intersezioni tra le due aree vengono attivamente esplorate in tutti i loro aspetti. In questo contesto risulta del resto inevitabile prendere in esame le conseguenti applicazioni pedagogiche, e in generale sfruttare le nozioni provenienti dal prolifico incontro tra multilinguismo e consapevolezza linguistica per apportare miglioramenti qualitativi all'insegnamento delle lingue.

Il ruolo dell'insegnante

Se l'assunto preliminare è che esista un legame tra la conoscenza degli aspetti formali della lingua e le prestazioni in quella lingua, e che quindi favorire la capacità degli studenti di analizzarla e descriverla accuratamente possa aiutarli ad apprenderla più efficacemente, risulta fondamentale prendere in esame il ruolo dell'insegnante in quanto mediatore di tale progetto. Perché possa svolgere con successo il proprio compito, all'insegnante di lingua è infatti richiesta una profonda comprensione del funzionamento della lingua e un'elevata capacità di analizzarla.³³ Resta valida insomma la classica tripartizione, proposta da Edge,³⁴ delle competenze di cui si deve disporre per poter istruire gli apprendenti in una lingua: da una parte si deve offrire un modello a chi sta imparando, e quindi fungere da *utente*, e dall'altra deve saper attirare l'attenzione dell'apprendente, motivare e organizzare la pratica e l'uso della lingua stessa in accordo a procedure definite, ovvero essere *insegnante* in senso stretto. Oltre a queste due componenti, in cui la lingua ricopre un ruolo funzionale, ne esiste però una terza: si deve infatti essere in grado di parlare *della* lingua, analizzarla, capire come funziona e formulare giudizi di accettabilità in casi dubbi, fungendo così da *analista* della lingua.

Negli ultimi anni sono apparsi studi e monografie che trattano il ruolo rivestito dall'insegnante in questo contesto, anche se sembra esserci ancora un gap nella ricerca accademica, e le pubblicazioni impostate esplicitamente sulla consapevolezza linguistica dell'insegnante sono rare.³⁵ I lavori in merito auspicano spesso un cambio di mentalità da parte delle istituzioni scolastiche a ogni livello. Kirsch e Duarte,³⁶ ad

³⁰ Ivi, pp. 17-18, traduzione nostra.

³¹ Hofer & Jessner, 'Multilingualism at the primary level in South Tyrol', cit.

³² J. Cenoz, D. Gorter & S. May (a cura di), *Language Awareness and Multilingualism*. Springer, 2017.

³³ S. Andrews & A. Svalberg, 'Teacher Language Awareness', in Cenoz, Gorter & May, *Language Awareness and Multilingualism*, cit., pp. 292-304.

³⁴ J. Edge, 'Applying linguistics in English language teacher training for speakers of other languages', in: *ELT Journal*, 42, 1 (1988), pp. 9-13.

³⁵ Finkbeiner & White, 'Language Awareness and Multilingualism', cit.

³⁶ J. Kirsch & C. Duarte, 'Introduction: Multilingual approaches for teaching and learning', in: J. Kirsch & C. Duarte (a cura di), *Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to*

esempio, ricordano che troppo spesso nelle scuole europee le potenzialità del plurilinguismo vanno spurate a causa delle ‘ideologie monoglottiche alla base dei piani di studio’,³⁷ eredità dei movimenti nazionali ottocenteschi. Il contesto educativo è centrale anche in Haukås et al.,³⁸ dove gli autori sottolineano l’importanza della metacognizione (intesa come ‘una consapevolezza e una riflessione sulle proprie conoscenze, esperienze, emozioni e acquisizioni nei contesti dell’apprendimento e dell’insegnamento linguistico’)³⁹ come strumento essenziale in una società multilingue e multiculturale, rammaricandosi per la sua mancata integrazione nella realtà scolastica.

Il nostro studio: i partecipanti

Il nostro lavoro offre un esperimento esplorativo che mira i transfer linguistici in studenti plurilingue. In particolare il nostro contributo mira a individuare le irregolarità linguistiche nella produzione dell’italiano L3 e ad analizzarne la natura, per poi offrire una riflessione sulle possibili implicazioni che riguardano l’insegnamento di una lingua straniera a studenti plurilingui.

Il numero ridotto di partecipanti è dovuto alla difficoltà di trovare un campione di informanti omogeneo, che siano studenti di italiano L3, che studino le stesse lingue, di cui abbiano un grado di competenza analogo, e che siano nella stessa fascia d’età. Riteniamo quindi che, nonostante il piccolo campione di partecipanti, questo contributo offre un primo sguardo esplorativo dei fenomeni di transfer negli studenti di italiano L3.

Hanno partecipato al nostro studio 10 studenti di italiano L3 tra i 20 e i 25 anni, che hanno come L1 il nederlandese (NL) parlato nelle Fiandre (Belgio), e studiano italiano L3 come corso intensivo opzionale del master in Linguistica Applicata dell’università di Gand. I partecipanti sono stati divisi in due gruppi sulla base della combinazione di lingue studiate in ambito accademico. Il gruppo A è formato da 5 studenti (2 maschi e 3 femmine) che studiano italiano come L3 e spagnolo (SP) e francese (FR) come L2; il gruppo B è anch’esso composto da 5 studenti (2 maschi e 3 femmine) che studiano italiano come L3 e hanno spagnolo (SP) e inglese (IN) come L2.

Tutti gli studenti hanno partecipato su base volontaria. Le informazioni raccolte riguardo il background linguistico e l’età sono state completamente anonimizzate e codificate nelle Tabelle 1 e 2: ogni partecipante è codificato dalla lettera A (per il primo gruppo) o dalla lettera B (per il secondo gruppo) seguito da un numero. I livelli di competenza delle varie lingue sono indicati nelle tabelle e si basano sui livelli attesi dagli obiettivi didattici dei corsi universitari nonché sul Quadro Comune Europeo di Riferimento per la Conoscenza delle Lingue (QCER).⁴⁰

³⁷ *capitalising on multilingualism in European mainstream education*, New York, Routledge, 2020, pp. 17-27.

³⁸ Ivi, p. 3, traduzione nostra.

³⁹ A. Haukås, C. Bjørke & M. Dypedahl, *Metacognition in Language Learning and Teaching*, New York, Routledge, 2018.

⁴⁰ Ivi, p. 1, traduzione nostra.

⁴⁰ Per una descrizione dettagliata dei livelli di competenza si veda: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home> (24 agosto 2022).

Tabella 1. Background linguistico dei partecipanti del gruppo A che studiano italiano L3, spagnolo L2 e francese L2

GRUPPO A SP-FR							
IN GENERALE		LIVELLI DI COMPETENZA DELLE LINGUE DEI PARTECIPANTI					
STUDENTE	FORMAZIONE	C2	C1	B2	B1	A2	A1
A1	SP-FR	NL	SP -FR	IN		TE	
A2	SP-FR	NL	SP -FR		IN		TE
A3	SP-FR	NL	SP -FR		IN		TE
A4	SP-FR	NL	FR	SP-IN			TE
A5	SP-FR	NL	SP -FR	IN		TE	

Tabella 2. Background linguistico dei partecipanti del gruppo B che studiano italiano L3, spagnolo L2 e inglese L2

GRUPPO B SP-IN							
IN GENERALE		LIVELLI DI COMPETENZA DELLE LINGUE DEI PARTECIPANTI					
STUDENTE	FORMAZIONE	C2	C1	B2	B1	A2	A1
B1	SP-IN	NL	SP-IN				FR-TE
B2	SP-IN	NL	SP-IN				FR-TE
B3	SP-IN	NL	SP-IN			FR	TE
B4	SP-IN	NL	SP-IN			FR	TE
B5	SP-IN	NL	IN	SP		FR	TE

Come illustrato nelle tabelle sopra, indipendentemente dalle lingue studiate all'università, ogni studente ha acquisito altre lingue a diversi livelli di competenza. Tuttavia, per il nostro studio, gli studenti sono stati selezionati sulla base di due criteri principali: (i) tutti i partecipanti di entrambi i gruppi hanno una competenza in spagnolo L2, a livello intermedio/avanzato (B2/C1 secondo il QCER); (ii) i due gruppi mostrano differenze per quanto riguarda la loro competenza attiva del francese L2: tutti gli studenti del gruppo A hanno acquisito il francese a livello avanzato (C1), mentre gli studenti del gruppo B conoscono il francese a livello elementare (A1/A2).

I dati

Per il presente studio abbiamo composto un corpus originale di produzione linguistica orale in italiano L3. In totale il corpus consiste di tre registrazioni di conversazioni tra i singoli partecipanti e un parlante madrelingua di italiano. Le conversazioni vertono principalmente su argomenti riguardanti esperienze personali o familiari. Ogni registrazione ha una lunghezza media di 10 minuti. In totale abbiamo raccolto circa 5 ore di produzione orale. Le registrazioni sono state trascritte secondo le convenzioni usate nel corpus CLIPS.⁴¹

Il corpus di dati raccolto è stato analizzato per individuare diversi tipi di errori sulla base delle regole grammaticali normative dell'italiano standard. Gli errori sono

⁴¹ Corpora e Lessici dell'Italiano Parlato e Scritto: www.clips.unina.it (24 agosto 2022).

stati selezionati e classificati nel modo seguente: (i) come prima fase, abbiamo individuato tutte le irregolarità, indipendentemente dalla loro natura (sintattica o lessicale); (ii) in un secondo momento, abbiamo separato le irregolarità spiegabili come fenomeni di transfer da tutte le altre, distinguendo poi i transfer lessicali da quelli grammaticali; (iii) successivamente, abbiamo suddiviso i transfer a seconda delle presunte provenienze linguistiche (spagnolo, francese, nederlandese, inglese), creando inoltre una categoria *varia*, per i casi in cui il transfer potrebbe provenire da più di una lingua; (iv) infine, abbiamo verificato la nostra tassonomia considerando nuovamente ogni singolo caso selezionato, discutendo la categorizzazione di alcuni casi dubbi. Per una esemplificazione del nostro approccio di categorizzazione si vedano alcuni esempi di interferenze dallo spagnolo (1)-(2) e dal francese (3)-(4). L'esempio in (5) mostra invece un caso in cui potrebbe esservi più di una lingua all'origine del transfer (quindi categorizzato come *varia*).

- 1) siamo nello stesso compartimento quindi *empesiamo...empesiamo* a parlare
 → il partecipante intendeva *cominciamo*
 → transfer dallo **spagnolo L2**: *empezar*⁴²
- 2) Sì, mi piace fare cose con mia sorella *porque* mio fratello ha...ha minori anni
 → il partecipante intendeva *perché*
 → transfer dallo **spagnolo L2**: *porque*
- 3) Sì, “The english patient”. Una amica lo aveva *donnato*
 → il partecipante intendeva *dato*
 → transfer dal **francese L2**: *donner* ‘dare’⁴³
- 4) Mio padre ho un ho una *vriendin* no amiche amica *mais* ma spo- no
 → il partecipante intendeva *ma*
 → transfer dal **francese L2**: *mais*
- 5) No capisce una *cossa* y *es* difficile *esplicare*
 → il partecipante intendeva *spiegare*
 → transfer **vario**: (FR) *expliquer*, (SP) *explicar*

Analisi: i transfer

La prima fase dell'analisi consiste nella comparazione in successione delle registrazioni, allo scopo di verificare se e come i due gruppi si differenzino rispetto all'attivazione delle L2 tipologicamente affini (spagnolo e francese) in italiano L3. Come illustrato sopra, i due gruppi differiscono principalmente per il fatto che i partecipanti del gruppo A hanno una padronanza avanzata del francese L2, laddove quelli del gruppo B lo conoscono a livello elementare.

Il gruppo B è già stato analizzato in Izzo, Cenni, De Smet,⁴⁴ dove si è osservato che gli studenti di tale gruppo attingono il più possibile dal loro spagnolo L2, una lingua tipologicamente vicina all'italiano L3 e di cui possiedono una competenza avanzata. È stato inoltre notato come questa sorta di trasferimento completo dello spagnolo arrivi

⁴² In questo caso il parlante parte dal verbo spagnolo *empezar* “cominciare”, che italianizza in **empesare*, a cui applica la morfologia dell’italiano (prima persona plurale -*iamo*).

⁴³ In questo caso il parlante usa la parola francese *donner* “dare”, italianizzandola in **donnare*, a cui applica la morfologia dell’italiano (participio passato in -*ato*).

⁴⁴ G. Izzo, I. Cenni & J. De Smet, ‘Third Language Acquisition and Its Consequences for Foreign Language Didactics: the Case of Italian in Flanders’, in: S. Lindenburg & D. Smakman (a cura di), *Van Schools Tot Scriptie III: Een Colloquium over Universitair Taalvaardigheidsonderwijs*, 2017, pp. 61-72.

persino a inibire la disponibilità del francese. Di tale fatto sono state date le seguenti possibili spiegazioni: innanzitutto, lo spagnolo L2 potrebbe essere percepito come più simile all’italiano L3 rispetto al francese L2, in particolare dal punto di vista fonetico. Inoltre, nel gruppo B lo spagnolo gode di vari vantaggi: rispetto al francese è padroneggiato molto meglio dagli studenti, che lo usano più spesso nella loro vita quotidiana (frequenza d’uso) e l’hanno appreso per ultimo.

In questo lavoro, gli apprendenti del gruppo B vengono confrontati con studenti che hanno caratteristiche simili per quanto riguarda la conoscenza avanzata dello spagnolo, ma possiedono una competenza avanzata anche in francese (gruppo A).

La Figura 1 illustra in dettaglio le percentuali di interferenze calcolate sul numero totale di parole prodotte dai due gruppi apprendenti di italiano L3 registrati in tre sessioni distinte e distanti nel tempo: ‘1’ indica il momento di registrazione in cui i partecipanti hanno una competenza dell’italiano L3 a livello A1; ‘2’ indica invece il momento di registrazione dei partecipanti a un livello A2; ‘3’ indica il terzo e ultimo momento di registrazione, in cui gli studenti sono ad un livello B1.⁴⁵

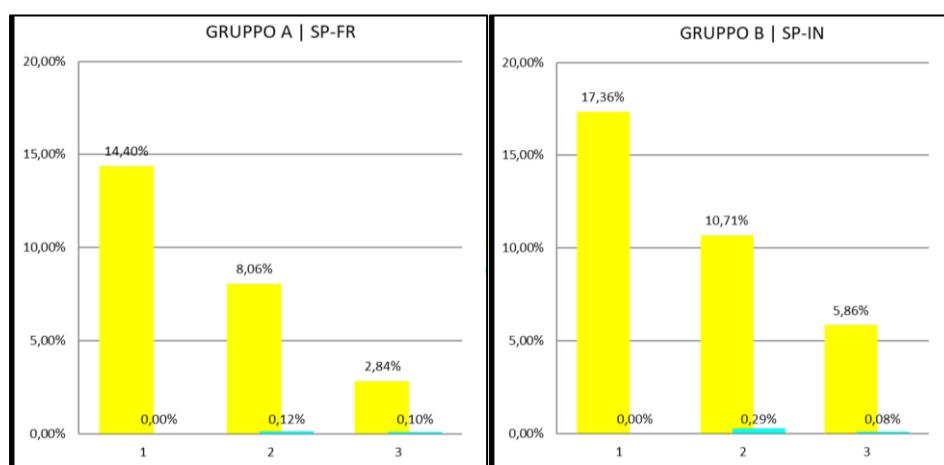


Figura 1. Percentuali di transfer linguistici nei due gruppi.
(In giallo: trasfer dallo spagnolo L2; in azzurro: transfer dal francese L2)

Dall’analisi risulta chiaro che il livello di competenza in francese L2 non costituisce un fattore determinante per determinare la provenienza del transfer. Dai nostri dati emerge infatti che nel gruppo A le interferenze dal francese L2 sono in una percentuale estremamente bassa, nonostante la prossimità tipologica con l’italiano, l’alto livello di competenza e l’elevata esposizione. Sembra quindi che, nel corpus qui analizzato, il fattore (psico)tipologia, ovvero la distanza (percepita) fra due lingue, giochi un ruolo decisivo nella provenienza del transfer linguistico indipendentemente dal livello di competenza in francese; se gli apprendenti possiedono un’elevata padronanza dello spagnolo, quest’ultima lingua funge in un certo senso da filtro, bloccando la disponibilità del francese. Si consideri il seguente estratto dal gruppo B, per illustrare tale fenomeno:

- 6) Ho uno *broer...hermano*, no, *y ha diciotto anno...anni*

In (6) l’apprendente in questione cerca la parola *fratello* (in cui si è già imbattuto a lezione), ma per farlo non si appoggia al francese, neppure in modo consapevole. Se

⁴⁵ I vari livelli sono stati verificati con test appositi sulla base del QCER.

qui si poteva comunque supporre una mancanza di familiarità con il francese (competenza ed esposizione basse), ciò non può valere per gli apprendenti del gruppo A, che padroneggiano il francese a livello C1 e lo usano quotidianamente. Eppure, casi analoghi a quello sopra sono stati rilevati anche tra i membri del Gruppo A.

- 7) Studia... è difficile dirlo in italiano. Le personi che me- *medire*? Esiste *medire*?
- 8) Abito *in Rekem*. *Es* è un... no una città ma un *pueblo*, no, *pueblo*. Sì, ho due fratelli, sono più piccoli che io
- 9) Era una persona che diceva "io *tengo* un apartamente, ma per me è troppo grande, e cerco *altra* persona.
- 10) Abbiamo fatto, abbiamo fatto *el shopping*, il shopping y y anche *abbiamo* usci-, no, *abbiamo* uscito, sì.

Da questi esempi, tratti dalle trascrizioni del gruppo A, emerge con evidenza il ruolo predominante dello spagnolo L2, sia sul nederlandese L1 che sul francese L2. In (7), l'apprendente si basa sul verbo spagnolo *medir* per trovare *misurare*, senza provare a sfruttare il francese *mesurer*, più simile. Lo stesso discorso vale per l'esempio in (8), dove adattare la parola francese *village* avrebbe dato un risultato migliore rispetto all'equivalente spagnolo *pueblo*. Sempre in (8) si nota l'uso della preposizione *in* con il nome di una cittadina (in analogia con spagnolo, nederlandese e inglese) al posto di *a* (come in francese). Anche dal punto di vista sintattico, del resto, si nota la netta preferenza accordata allo spagnolo: in (9) si ha l'omissione dell'articolo indeterminativo con l'indefinito *altro/a*, sempre in analogia con lo spagnolo (*busco Ø otra persona*) e diversamente dal francese (*je cherche un'autre personne*); in (10) si ravvisa invece l'uso dell'ausiliare *avere* (in analogia con lo spagnolo *haber*) con il verbo *uscire*, anziché *essere* (come si fa in francese con *être*).

Si tratta di risultati particolarmente interessanti per quanto riguarda le caratteristiche dell'apprendimento di una L3, anche dal punto di vista teorico, perché si evidenzia come la presenza di numerosi fattori che dovrebbero facilitare l'appoggio su una certa lingua come fonte di trasferimento linguistico non risulti determinante. Il francese, infatti, godrebbe qui di almeno quattro fattori considerati come decisivi per l'attribuzione del ruolo di lingua fonte: è una L2, è tipologicamente vicina all'italiano L3, gli apprendenti ne hanno una competenza avanzata e la usano frequentemente. Eppure, nel nostro corpus il numero di interferenze basate sul francese è trascurabile, perché nel repertorio degli apprendenti è presente anche un'altra L2 di cui hanno una padronanza avanzata, cioè lo spagnolo, che evidentemente viene percepito come maggiormente affine all'italiano L3. Pare insomma che gli apprendenti del gruppo A "decidano" (le virgolette sono d'obbligo perché non si tratta di scelte coscienti) di inibire quasi completamente una L2 che pure potrebbe fornire una base utile per sviluppare la propria capacità comunicativa in italiano L3. Perché fattori così rilevanti per l'attribuzione del ruolo di lingua fonte, come la somiglianza tipologica e l'elevata padronanza, vengono accantonati in modo così drastico? La spiegazione deve forse essere trovata nel modello di Rothman (2011, 2013, 2015),⁴⁶ che riguarda la scelta tra L1 e L2 (mentre qui si tratta di due L2) ma rimane applicabile anche in questo caso. Il

⁴⁶ J. Rothman, 'L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy', cit.; J. Rothman, 'Cognitive economy, non-redundancy and typological primacy in L3 acquisition: Evidence from initial stages of L3 Romance', in: idem, *Romance languages and linguistic theory 2011*, Amsterdam, John Benjamins, 2013, pp. 217-247; J. Rothman, 'Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer', cit., pp. 179-190.

TPM, infatti, nelle fasi iniziali dell'apprendimento prevede sempre un trasferimento (morfosintattico) completo da un'unica lingua fonte, proprio come quello che in generale si suppone avvenga da L1 a L2, per ragioni di economia cognitiva:

il TPM fa riferimento alla predisposizione della mente a impiegare il minor sforzo possibile in un compito cognitivo. [...] il TPM propone che questa predisposizione naturale si manifesti in schemi di trasferimento per scopi legati alla riduzione dei costi di elaborazione.⁴⁷

Discussione dei risultati

I risultati del nostro studio sembrano confermare l'idea secondo cui il transfer linguistico inconscio è determinato dalla prossimità tipologica. Come previsto da Rothman (2013, 2015),⁴⁸ i trasferimenti linguistici completi avvengono nelle fasi iniziali dopo che lo studente ha determinato quale delle due (o più) lingue è probabile che sia tipologicamente (somiglianza reale) o psico-tipologicamente (somiglianza percepita) più vicina alla L3 (nel nostro caso l'italiano). Nel presente studio, il ruolo predominante dello spagnolo L2 sembra indurre all'inibizione dei transfer dal francese L2, anche quando quest'ultima è padroneggiata a un livello avanzato. Riteniamo che tale risultato sia determinato da due fattori: (i) lo spagnolo L2 viene percepito come più simile all'italiano L3 rispetto al francese L2, in quanto foneticamente più vicino all'italiano; (ii) ipotizziamo che mantenere attivati contemporaneamente sia lo spagnolo che il francese, al fine di sfruttarne le conoscenze lessicali e morfosintattiche applicandole all'italiano L3, sia cognitivamente troppo dispendioso, almeno nella produzione orale e nelle prime fasi dell'apprendimento, e quindi si trasferisce solo lo spagnolo, arrestando l'innesto del francese anche quando sarebbe vantaggioso appoggiarsi su di esso. È chiaro infatti che la pressoché totale assenza di transfer negativo dal francese L2 nel gruppo A non può essere vista (solamente) come un aspetto positivo: si deve infatti presumere che il francese rimanga "bloccato" anche quando fornirebbe un prezioso contributo alla capacità comunicativa dell'apprendente di italiano L3, cioè in un gran numero di casi, vista la stretta affinità lessicale tra le due lingue. Eloquenti sono gli esempi 7, 8 e 10 presi in esame sopra, in cui gli apprendenti non approfittano della loro elevata padronanza del francese L2, neppure nel momento in cui si fermano ad analizzare consapevolmente la loro produzione intuendo che lo spagnolo L2 in quel caso non costituisce un modello affidabile.

Per quanto riguarda lo sviluppo dei transfer nel corso del tempo, il nostro lavoro conferma i risultati ottenuti in studi precedenti:⁴⁹ l'aumento del livello di competenza nella L3 induce a una costante diminuzione dei transfer. Dalle percentuali illustrate in Figura 1 infatti, emerge che ambedue i gruppi presentano la stessa tendenza, mostrando una sempre minore dipendenza dal modello di riferimento (lo spagnolo L2): aumentando la padronanza attiva in italiano L3, il transfer decresce. Questi dati confermano quindi l'esistenza di una correlazione tra il livello di padronanza nella L3

⁴⁷ J. Rothman, 'Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered', in: *Bilingualism: Language and Cognition*, 18, 2 (2015), pp. 180, traduzione nostra.

⁴⁸ J. Rothman, 'Cognitive economy, non-redundancy and typological primacy in L3 acquisition: Evidence from initial stages of L3 Romance', in: S. Baauw, F. Drijkoningen & M. Pinto (a cura di), *Romance languages and linguistic theory 2011*, Amsterdam, John Benjamins, 2013, pp. 217-247; J. Rothman, 'Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered', cit.

⁴⁹ Williams & Hammarberg, 'Language Switches in L3 Production', cit., pp. 295-333; Y-K. Leung, 'Full transfer vs. partial transfer in L2 and L3 acquisition', in R. Slabakova, S.A. Montrul & P. Prevost (a cura di), *Inquiries in Linguistic Development. In Honor of Lydia White*, Amsterdam, John Benjamins, 2006, pp. 157-188; Falk & Bardel, 'The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art', cit.

e l'influenza esercitata dalle lingue precedentemente acquisite nella produzione comunicativa nella L3.

Implicazioni per la didattica di una lingua straniera a studenti plurilingui

I risultati del presente studio hanno interessanti implicazioni che riguardano l'insegnamento di una lingua straniera a studenti plurilingui. Dal nostro lavoro risulta infatti evidente che il percorso di apprendimento può essere determinato in modo decisivo a seconda del repertorio linguistico dell'apprendente. Le diversità del background linguistico degli studenti riguardano la tipologia delle lingue conosciute, i vari livelli di competenza, il grado di esposizione e anche l'ordine cronologico con cui le L2 sono state studiate o acquisite. In questo lavoro si è dimostrato decisivo il fattore tipologico (legato comunque a un alto livello di competenza), e probabilmente l'aspetto di economia cognitiva, il cui peso non può essere sottovalutato, sia dal punto di vista teorico che sotto l'aspetto delle ripercussioni per la didattica.

Riteniamo che una profonda comprensione della natura della competenza plurilingue e delle condizioni che influenzano i fenomeni di transfer linguistico sia necessaria sia per gli insegnanti di lingue straniere che per gli autori di materiali didattici. Ciò non significa naturalmente che gli insegnanti di lingue debbano conoscere tutte le lingue facenti parte del background dei propri studenti, ma sarebbe senz'altro altamente consigliabile facilitare il trasferimento “positivo” e sensibilizzare riguardo al trasferimento “negativo” attraverso un esplicito confronto interlinguistico.⁵⁰ In questo senso, risulta necessario fornire ai docenti in formazione gli strumenti adeguati per affrontare tutte le problematiche legate al multilinguismo degli studenti, ma anche e soprattutto i punti di forza che ne conseguono. Infatti, un insegnante di lingue dovrebbe essere in grado di promuovere attivamente lo sviluppo della consapevolezza metalinguistica e delle abilità metacognitive nei suoi studenti, nel tentativo di stimolare strategie di apprendimento che consentano loro di trasferire le conoscenze già acquisite in altre lingue.

Per esemplificare questo discorso, è utile analizzare alcune delle conseguenze didattiche che emergono dai risultati del presente studio. Chi insegna italiano nelle Fiandre sa che gli apprendenti fiamminghi hanno una certa conoscenza del francese L2, che ovviamente nelle prime fasi del processo di apprendimento offre numerosi vantaggi, soprattutto in termini di conoscenza lessicale. È chiaro che anche il nederlandese L1 può svolgere un ruolo importante come lingua fonte, soprattutto se la conoscenza del francese è medio-bassa.⁵¹ Tuttavia, nei due gruppi al centro della nostra ricerca, che si caratterizzano per l'elevata competenza in spagnolo L2, le interferenze da francese e nederlandese sono pressoché assenti, poiché tutti gli apprendenti sfruttano quasi esclusivamente lo spagnolo, perdendo così la possibilità di valorizzare al massimo le proprie competenze linguistiche. Da questo punto di vista, il compito dell'insegnante è molto diverso a seconda delle caratteristiche dell'apprendente: (i) al nederlandofono che si avvicina all'italiano L3 partendo da una conoscenza ridotta del francese L2, sarà necessario far notare le somiglianze tra tale lingua e l'italiano negli aspetti lessicali e morfosintattici di base (non si possono trasferire nella L3 competenze che non si possiedono nella L2) ed evidenziare le “trappole” più frequenti (ivi incluse quelle ortografiche, come il caso di *c'est* in francese, che non corrisponde a *c'è* in italiano), insistendo piuttosto sul lavoro contrastivo nei confronti del nederlandese; (ii) con il nederlandofono che si avvia allo

⁵⁰ S. Jarvis & A. Pavlenko, *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*, London, Routledge, 2008.

⁵¹ Izzo, Cenni & De Smet, ‘Third Language Acquisition and Its Consequences for Foreign Language Didactics’, cit.; T. Deraedt, L. Badan, G. Izzo, ‘Divertente o amusante? Interferenze nell’italiano L3 di apprendenti nederlandofoni: analisi e confronto tra produzione orale e scritta’, in: *Italiano LinguaDue*, 13, 1 (2021), pp. 260-281.

studio dell’italiano L3 con una solida conoscenza dello spagnolo e una competenza ridotta del francese converrebbe invece lavorare partendo dalle numerose somiglianze tra le due lingue, per accelerare le prime fasi dell’apprendimento, concentrandosi allo stesso tempo sulle insidie: se è vero, infatti, che la conoscenza di una lingua tipologicamente molto affine a quella che si intende imparare può favorire l’apprendente a raggiungere rapidamente una soddisfacente competenza della nuova lingua di studio, l’affinità tipologica può essere anche un’arma a doppio taglio, dato il rischio di contaminazione e fossilizzazione degli errori nelle fasi successive.⁵² (iii) Per il nederlandofono che comincia a studiare l’italiano L3 potendosi avvalere di una competenza avanzata sia in spagnolo che in francese, il percorso di apprendimento sarebbe, di nuovo, diverso, e in questo caso l’insegnante avrebbe un ruolo se possibile ancor più decisivo nell’attirare l’attenzione su determinati meccanismi cognitivi che potrebbero essere facilmente sottovalutati. Infatti, nonostante il carattere ancora esplorativo del presente studio, i risultati emersi suggeriscono in modo inequivocabile che lo spagnolo, oltre a offrire un gran numero di vantaggi per l’acquisizione dell’italiano L3, funge allo stesso tempo da dispositivo di schermatura, che nella comunicazione orale impedisce l’attivazione delle altre lingue di background per evitare il sovraccarico della memoria di lavoro dell’apprendente. L’insegnante dovrebbe perciò intervenire in modo mirato esplicitando, guidando e integrando nell’approccio pedagogico il rilevamento di analogie e differenze anche con le altre lingue di background dell’apprendente (in particolare il francese L2, che, pur così diverso fonologicamente, presenta forti somiglianze sotto svariati altri aspetti), in modo da stimolare e canalizzare la sua consapevolezza metalinguistica, e così in un certo senso rivelare all’apprendente il suo stesso processo di apprendimento, favorendone l’attuazione di strategie intenzionali efficaci e lo sviluppo di autonomia.

Parole chiave

Italiano L3, didattica dell’italiano L3, classe multilingue, multilinguismo, consapevolezza linguistica, transfer linguistico

Linda Badan è professore associata in linguistica presso il Dipartimento di Interpretariato, Traduzione e Comunicazione dell’Università di Gent (Belgio) ed è coordinatrice della sezione di italiano nello stesso dipartimento. Ha conseguito il dottorato di ricerca in linguistica generale presso l’università di Padova ed è stata ricercatrice presso vari istituti internazionali. È inoltre coordinatrice dell’unità di Gent del Centro Interuniversitario “LinE - Language in Education”. I suoi interessi di ricerca includono la linguistica comparativa, la sintassi teorica e all’interfaccia con prosodia e pragmatica, l’acquisizione dell’italiano L2 e l’italiano come lingua *heritage*.

Irene Cenni è ricercatrice e insegnante presso il Dipartimento di Interpretariato, Traduzione e Comunicazione dell’Università di Gent (Belgio). Ha conseguito un dottorato di ricerca in Linguistica presso lo stesso Istituto. È inoltre membro del Centro Interuniversitario “LinE - Language in Education”, unità di Gent. I suoi interessi di ricerca includono la comunicazione digitale e interculturale, l’analisi del discorso, e l’apprendimento e didattica dell’italiano come L2/L3. I suoi lavori sono apparsi in riviste scientifiche internazionali quali *Journal of Pragmatics*, *Discourse, Context & Media* e *Intercultural Pragmatics*.

⁵² E. Ceruti, ‘Linguistica contrastiva e didattica di lingue affini: l’insegnamento dell’italiano ad un pubblico ispanofono’, in: *Romanitas, revista de lenguas y literaturas romances*, 4, 1 (2009), pp. 1-14.

Giuliano Izzo è lettore di italiano presso il dipartimento di Interpretariato, Traduzione e Comunicazione dell’Università di Gent (Belgio), dove è titolare e collaboratore di numerose materie, da quelle di base alle materie specialistiche per la formazione di traduttori e interpreti. È inoltre membro del Centro Interuniversitario “LinE - Language in Education”, unità di Gent. I suoi interessi di ricerca riguardano l’apprendimento e la didattica delle lingue straniere, e in particolare le conseguenze del plurilinguismo individuale su strategie e percorsi di acquisizione dell’italiano come lingua straniera.

UGent
Groot-Brittanniëlaan 45, geb. B
9000 Gent (Belgio)
linda.badan@ugent.be
irene.cenni@ugent.be
giuliano.izzo@ugent.be

SUMMARY

Transfer phenomena in Italian L3 by Dutch-speaking learners Consequences for didactics

The present study investigates some aspects of the learning process of Italian as an L3 by two groups of multilingual learners. In particular, through the examination of the learners’ cross-linguistic transfer occurrences we reflect on the didactic consequences of working with learners mastering several L2s. The results suggest that the learning process can be influenced by and adapted to the learners’ linguistic repertoire. Specifically, teachers can play an essential role facilitating the learning process of an L3: through actively promoting the development of metalinguistic awareness and metacognitive skills in their students, knowledge already acquired in other languages can be used to assist the learning of an L3.

L'uso delle costruzioni marcate nel *teacher talk* dell'insegnante di italiano L2 del Belgio francofono

Alessandro Greco

Introduzione

La presenza di corsi di italiano L2/LS (da qui in avanti IL2) in Belgio ha radici antiche. Le ragioni vanno innanzitutto ricercate nelle forme assunte dalla presenza italiana nelle aree del paese, soprattutto dopo l'ondata migratoria seguita agli accordi bilaterali Italia-Belgio del 1946.¹ La questione del mantenimento della lingua d'origine diventò quindi di fondamentale importanza per la comunità immigrata, che poté usufruire di corsi erogati dallo Stato italiano attraverso la rete consolare.

Queste esperienze didattiche si conclusero negli anni '80 per ragioni diverse.² Oggi i corsi di IL2 sono soprattutto organizzati dai ministeri dell'educazione delle due comunità maggiori del Belgio: la Federazione Vallonia-Bruxelles (FVB), francofona, e la Comunità Fiamminga (CF), neerlandofona. L'offerta educativa della CF presenta l'IL2 unicamente negli istituti di formazione per adulti, mentre nella FVB l'IL2 trova spazio anche nelle scuole secondarie. Le differenze in materia di politiche scolastiche delle due comunità sono da ricercarsi nella storia della migrazione italiana, che per ragioni economiche e culturali ha preferito la Vallonia francofona. Dati ufficiali del *Centre fédéral Migration* del 2015 mostrano infatti che dei 273.183 italiani residenti in Belgio, l'85% vive nella FVB a fronte del 15% nella CF.³

I corsi d'IL2 presenti nella formazione ordinaria di FVB e CF sono destinati ad apprendenti giovani e adulti, appartenenti a due profili diversi: uno, principalmente nella FVB, per il quale l'italiano è un *heritage language*,⁴ patrimonio della comunità emigrata; l'altro, rintracciabile prevalentemente nella CF, per cui l'italiano è una lingua straniera di cultura.⁵ Non è quindi infrequente che in una stessa classe, specie nella FVB, coesistano entrambi i profili di allievi. Il docente d'IL2 agisce quindi quotidianamente entro un quadro in cui l'eterogeneità è la caratteristica principale degli apprendenti, nel quale ognuno apporta il proprio contributo diversamente, a seconda delle proprie conoscenze e abilità. È necessario che l'insegnante analizzi le

¹ Cfr. MYRIA - Centre fédéral Migration, '70 ans d'immigration italienne... et plus!', <https://www.myria.be/fr/publications/myriatics-5-70-ans-dimmigration-italienne> (15 luglio 2021), p. 2.

² Cfr. S. Vanvolsem, 'Lingua e educazione scolastica tra la collettività di origine italiana in Belgio', in: *Studi Emigrazione*, 160 (2005), pp. 867-893.

³ MYRIA - Centre fédéral Migration, '70 ans d'immigration italienne... et plus!', cit., p. 8.

⁴ Per *heritage language* si intende una lingua non dominante in un certo contesto sociale, parlata da chi ha un rapporto culturale con tale lingua. Cfr. A. Kelleher, 'Who is a heritage language learner', *Heritage briefs*, <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/Who-is-a-Heritage-Language-Learner.pdf>, pp. 1-3 (18 luglio 2021).

⁵ Per comodità espositiva, non consideriamo un terzo profilo di apprendenti che coniuga entrambi: studenti di origine italiana motivati sia dal mantenimento della lingua d'origine, che dalla (ri)scoperta della lingua e della cultura italiana per ragioni culturali.

differenze esistenti nel gruppo classe⁶ allo scopo di valorizzarle, affinché tutti gli allievi partecipino al processo di apprendimento e acquisiscano competenze. Per comunicare con gli allievi il docente adotta strategie orali precise, che prevedono l'uso di una lingua con caratteristiche calibrate sulle competenze reali o presunte, per natura eterogenee, degli apprendenti.

In questo articolo ci proponiamo di presentare i primi risultati di una ricerca che verte sull'analisi del parlato interazionale degli insegnanti di IL2 nel Belgio francofono e neerlandofono, che raccoglie materiale audiovisivo tratto da lezioni tenute da docenti attivi nella CF e nella FVB.⁷ L'obiettivo globale del progetto è quello di indagare la parola plurilingue⁸ del docente, ovvero documentare e descrivere, da un lato, le strategie comunicative verbali, non verbali e paraverbali messe in atto dall'insegnante per favorire la comprensibilità del suo messaggio orale; dall'altro, comprendere la posizione assunta da questi nei confronti della norma linguistica,⁹ verificando in che misura la varietà di lingua utilizzata dal docente in classe tiene conto dei processi di rinnovamento in corso nell'italiano attuale, che stanno ridefinendo le caratteristiche della "buona lingua" della tradizione accogliendo forme e costrutti nuovi o già esistenti, ma per lungo tempo censurati o ignorati. Una varietà che in letteratura prende il nome di neostandard.¹⁰

Nell'ambito del presente lavoro ci focalizziamo sul secondo tema, quello concernente la presenza di tratti neostandard nel parlato dell'insegnante, esaminando dati raccolti nell'area francofona del paese, la FVB, durante la fase pilota della ricerca. Nello specifico, analizzeremo la lingua dell'insegnante da un punto di vista morfosintattico, al fine di registrare la presenza o l'assenza nel TT di alcuni tratti tipici del parlato propri del neostandard: i costrutti marcati, ovvero quelle strutture che presentano modifiche dell'ordine canonico degli elementi soggetto-verbo-oggetto (SVO) per rispondere a obiettivi pragmatici della comunicazione.

Il contributo è strutturato nel modo seguente: il secondo paragrafo pone le basi teoriche relative al concetto di TT; il terzo tratta delle oggettive difficoltà cui è confrontato il docente d'IL2 del Belgio nella sua pratica didattica orale, sospeso costantemente tra l'osservanza della norma prescrittiva, più ancorata alla varietà standard tradizionale di italiano appreso nel corso della formazione universitaria, e

⁶ In letteratura, si parla di classe ad abilità differenziate, intendendo 'un sistema dinamico e aperto che dipende dalla natura e dall'apporto di ogni persona che lo compone e che agisce in esso [...] nel quale il parametro della "differenza" [...] [è] la chiave di lettura]. Cfr. F. Caon, *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Torino, Loescher, 2016, pp. 9-10.

⁷ La ricerca si basa su un corpus di videolezioni di IL2 tenute da insegnanti di madrelingua italiana e non italiana (ricerca dottorale in corso presso le Università di Liegi e di Gent, Belgio).

⁸ 'Il plurilinguismo si identifica con una dimensione propria della semiosi umana, che permette a ciascuno di variare codici e modi di comunicazione in rapporto ai bisogni, ai destinatari, agli scopi e ai contesti'. Cfr. M. Voghera, 'Modalità parlata e scritta in classe', in: B. Moretti, A. Kunz, S. Natale & E. Krakenberger (a cura di), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana* (Berna, 6-8 settembre 2018), Milano, Officinaventuno, 2019, pp. 417-432.

⁹ La norma può essere intesa come: prescrittiva, ovvero codificata dalle grammatiche, un modello a cui ci si deve conformare e in base al quale ogni comportamento deviante è errato; descrittiva, cioè basata su ciò che è linguisticamente meno marcato; statistica o sociale, corrispondente a ciò che è più frequente/praticato nell'uso concreto dai parlanti. Cfr. G. Berruto, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci, 2012, p. 72.

¹⁰ Questa nuova varietà d'italiano è stata definita in vari modi a partire dagli anni '80. Il termine neostandard è stato usato per la prima volta da G. Berruto, intendendo una varietà di lingua che coincide con un allargamento della base sociale dello standard tradizionale letterario e che determina 'un abbassamento e un consolidamento della nuova norma, leggermente variata in dialetto, più vicina al parlato in dialesia, e più prossima agli stili non aulico-burocratici in diafasia'. Cfr. G. Berruto, 'What is changing in Italian today', in: M. Cerruti, C. Crocco & S. Marzo (a cura di), *Towards a New Standard. Theoretical and Empirical Studies on the Restandardization of Italian*, Berlin, De Gruyter, 2017, pp. 32-33.

l'adozione di un approccio varietistico all'insegnamento della lingua italiana, che accolga anche i tratti tipici del neostandard; il quarto tratta delle strutture sintattiche marcate dell'italiano parlato e della sua specificità rispetto al francese, L1 dei docenti; il quinto presenta la metodologia adottata per la raccolta e l'analisi dei dati; nel sesto si mostrano e commentano i risultati ottenuti; nell'ultimo si traggono alcune conclusioni.

Il teacher talk

Il parlato dell'insegnante o *teacher talk* (TT) nella classe di lingua straniera è spesso l'unico input orale al quale sono esposti gli apprendenti o, nella maggior parte dei casi, il più accessibile rispetto ad altri input disponibili in lingua target al di fuori dei contesti d'apprendimento formale. La lingua dell'insegnante costituisce quindi un modello di parlato cui gli studenti tendono progressivamente. Tuttavia, il solo contatto tramite la semplice esposizione al TT non è sufficiente per lo sviluppo delle competenze di produzione orale:¹¹ perché l'input diventi *intake*¹² e quindi output è indispensabile che il parlato del docente sia comprensibile,¹³ ma anche e soprattutto apprendibile.¹⁴ Da un lato, è quindi necessario favorire il *noticing*,¹⁵ ovvero potenziare l'input in maniera tale da indurre gli studenti a notarne alcune caratteristiche peculiari; dall'altro, è altrettanto necessario strutturare l'input mediante esercizi e attività mirate.¹⁶

In altri termini, il docente fornisce input in un registro linguistico semplificato¹⁷ adottando strategie che consentano agli studenti di registrarlo cognitivamente, di trasferirlo nella memoria di lavoro e di elaborarlo.¹⁸ Tra queste distinguiamo quelle dette di *input enhancement*,¹⁹ che incrementano al massimo il valore comunicativo di alcune specifiche forme linguistiche,²⁰ per esempio attraverso la modulazione della voce, con enfasi, picchi intonativi e gesti; oppure tecniche, dette di *focus on form*,²¹ che consentono di focalizzare l'attenzione su alcuni elementi target come

¹¹ P. Diadòri, 'Teacher talk/foreigner talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca', in: L. Maddii (a cura di), *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2*, Firenze, Irre Toscana, 2004, p. 71.

¹² 'The simple fact of presenting a certain linguistic form to a learner [...] does not necessarily qualify it for the status of input, for the reason that input is "what goes in", not what is available for going in, and we may reasonably suppose that it is the learner who controls this input or more properly his intake'. Cfr. S.P. Corder, 'The significance of learner's errors', *International review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5 (1967), pp. 161-170.

¹³ S. Krashen, *The input hypothesis: Issues and implications*, London, Longman, 1985.

¹⁴ S.E. Carroll, *Input and evidence: The Raw material of second language acquisition*, Amsterdam, Benjamins, 2001.

¹⁵ R. Schmidt, 'Attention', in: P. Robinson (a cura di), *Cognition and second language instruction*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, pp. 3-32.

¹⁶ J.F. Lee, B. VanPatten, *Making communicative language teaching happen*, New York, McGraw-Hill, 2003.

¹⁷ M. Long, 'The role of the linguistic environment in second language acquisition', in: W.C. Ritchie, T.K. Bhatia (a cura di), *Handbook of second language acquisition*, New York, Academic Press, 1996.

¹⁸ Cfr. A. Valentini, 'Strutturazione, percezione, elaborazione dell'input per la L2: un'introduzione', in: A. Valentini (a cura di), *L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione*, Firenze, Cesati, 2016, p. 14.

¹⁹ M.S. Smith, 'Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases', in: *Studies in second language acquisition*, 15, 2 (1993), pp. 165-179.

²⁰ Per valore comunicativo intendiamo l'insieme di valore semantico intrinseco e di ridondanza di una data forma linguistica. Una forma linguistica ha il massimo valore comunicativo se combina un alto valore semantico con l'assenza di ridondanza o, di converso, basso valore semantico con ampia ridondanza. Cfr. E. Nuzzo & R. Grassi, *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Torino, Loescher Editore, 2016.

²¹ M. Long, 'Focus on form: a design feature in language teaching methodology', in: K. de Bot, R.B. Ginsberg & C. Kramsch (a cura di), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Amsterdam, John Benjamins, 1991, p. 39.

l'inondazione (*input flood*), o per superare problemi di comprensione, come la riformulazione (o *recast*).²²

Quale/i italiano/i? Modelli di lingua parlata per la classe d'IL2

Gli insegnanti di IL2 belgi francofoni sono spesso disorientati sul modo di applicare la norma dell'italiano standard, appresa all'università, al contesto dell'interazione orale e sembrano legati a una prospettiva normativa e scritto-centrica.²³ Ciò è innanzitutto dovuto alla storia della lingua italiana: la varietà standard “della tradizione letteraria”, o oggi quella “scolastica”,²⁴ ovvero quella descritta e regolata della grammatica normativa, è basata sull'uso scritto formale. La semplice trasposizione dallo scritto, ‘fisso e imbalsamato nelle sue strutture prescritte dalla norma’²⁵, al parlato ha portato a trascurare in aula alcuni tratti molto frequenti nelle produzioni orali, dove i meccanismi pragmatici della comunicazione richiedono il ricorso a risorse linguistiche non completamente sovrapponibili a quelle utilizzate nello scritto.

La difficoltà di proporre un modello di lingua italiana parlata è da imputare altresì alla tradizione pedagogica. Per molto tempo, infatti, gli approcci didattici hanno lasciato poco spazio alla variabilità linguistica, presentando l'italiano come monolitico.²⁶ Secondo questi metodi, l'insegnamento-apprendimento della lingua orale si basava - e in parte si basa ancora oggi - sulla lingua scritta standard normativa “custodita” in opere letterarie, grammatiche e manuali scolastici,²⁷ dunque libresca e artificiale.

Le incertezze degli insegnanti trovano spiegazione anche in una mancanza fondamentale nell'offerta formativa in didattica dell'IL2 rivolta ai (futuri) docenti. Benché il parlato interazionale nella classe di italiano sia oggetto di interesse scientifico sin dagli anni settanta,²⁸ le ricadute di tali ricerche per la didattica applicata rimangono in realtà molto ridotte, come dimostra ancor oggi, nelle università, il non utilizzo (se non l'assenza) di laboratori linguistici, la mancanza di corsi dedicati allo sviluppo di competenze discorsive e interazionali multimodali, o ancora la scarsità di corsi di formazione continua post-laurea in grado di garantire l'accesso ai nuovi strumenti e metodi nel campo della pratica orale dell'IL2.

Secondo molti insegnanti, inoltre, l'attenzione che si può accordare al parlato nella classe di IL2 è fortemente limitata anche dai programmi ministeriali della FVB, che non tengono esplicitamente conto delle esigenze comunicative e della molteplicità di orizzonti di vita, lavoro e studio che possono aprirsi agli studenti;²⁹ questo si riflette

²² Aumento del numero di occorrenze di una determinata forma linguistica.

²³ Cfr. A. Greco, ‘L'insegnamento dell'italiano in Belgio: quadro normativo e pratiche individuali in contesto francofono e neerlandofono’, in: *Lid'O*, 16 (2021), Roma, Bulzoni, pp. 183-187.

²⁴ Il processo di prima standardizzazione della lingua italiana avvenuto nel XV e XVI secolo prendeva a modello gli scritti di letterati e intellettuali, per cui è definito ‘letterario’. Cfr. Berruto, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, cit. Nella seconda standardizzazione (o ristandardizzazione), dalla seconda metà del XX secolo, un ruolo importante è stato giocato dalla scuola e dagli insegnanti, per cui oggi l'italiano ‘scolastico’ svolge un importante ruolo normativo. Cfr. G. Antonelli, ‘Lingua’, in: A. Fribo & E. Zinato (a cura di), *Modernità italiana*, Roma, Carocci, 2011, pp. 15-52.

²⁵ A.A. Sobrero & A. Miglietta, ‘Per un approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano a stranieri. Parte prima’, in: *Italiano LinguaDue*, 1 (2011), p. 248.

²⁶ Cfr. M. Santipolo, ‘Sociolinguistica’, in M. Daloiso (a cura di), *Scienze del linguaggio e educazione linguistica*, Torino, Loescher, 2015, pp. 81-104.

²⁷ Cfr. M. Vedovelli, *L'italiano parlato dagli italiani e l'italiano appreso dai non italiani*, in T. De Mauro (a cura di), *Come parlano gli italiani*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, pp. 87-98.

²⁸ Si considerino, ad esempio, in ambito italiano, gli studi di F. Orletti, *Dall'etnografia della comunicazione in classe all'educazione linguistica*, in: *LEND*, 10 (1974), Torino, Petrini, pp. 8-17; R. Titone, *Il linguaggio dell'interazione in classe. Teorie e modelli di analisi*, Roma, Bulzoni, 1988; G. Fele & I. Paoletti, *L'interazione in classe*, Bologna, Il Mulino, 2003.

²⁹ Cfr. Greco, ‘L'insegnamento dell'italiano in Belgio, cit., pp. 180-183; si veda il programma di italiano per le scuole secondarie del Ministero dell'educazione della FVB: *Ministère de la Communauté française*,

anche nei manuali d'IL2 disponibili, che forniscono esempi perlopiù stereotipati dell'IL2 parlato.³⁰ A causa di questi limiti, sia a livello normativo che a livello degli strumenti didattici, gli insegnanti si rivolgono ad altri aspetti dell'apprendimento, spesso concentrandosi sulla competenza scritta.

Eppure, oltre alle oggettive difficoltà menzionate, gli insegnanti d'IL2 della FVB sono in contatto con l'italiano attuale. Negli ultimi decenni, le opportunità di accedere a produzioni scritte e parlate, nonché di praticare la lingua scritta e parlata sono aumentate. Si pensi alle possibilità offerte da internet, tramite social network, applicazioni di messaggistica istantanea e telefonia VoIP, nonché al notevole incremento della frequenza dei viaggi da e per l'Italia grazie alle compagnie aeree low cost.³¹ I docenti sono dunque consapevoli che esistono delle differenze sia in diacronia tra l'italiano scritto (IS) di ieri e di oggi, sia in diamesia tra IS e italiano parlato (IP) contemporanei; sono quindi coscienti che esempi di questa nuova "buona lingua" panitaliana neostandard possono essere individuati nei documenti accessibili attraverso i media tradizionali e digitali. Quanto allo scritto, oggi è idea oramai consolidata che gli esempi di uso debbano essere attinti dalle opere letterarie contemporanee e dalla stampa.³² Per il parlato, altrettanto radicata è l'opinione che siano rintracciabili nei documenti audiovisivi disponibili in rete.³³

Malgrado la molteplicità di risorse in lingua autentica - didattizzabili e non - e la frequenza dei contatti con l'Italia e l'italiano, gli insegnanti francofoni non sembrano tuttavia sempre ugualmente in grado di destreggiarsi nella notevole variabilità della lingua italiana e di gestire dal punto di vista variazionale i tratti linguistici presenti nel loro repertorio.³⁴

Le peculiarità dell'italiano contemporaneo non si riducono infatti ai soli elementi di variazione riscontrabili sull'asse diamesico. Le notevoli differenze individuabili sugli assi diatopico, diastratico e diafasico rendono il quadro più complesso.

Nel caso dell'IP in particolare, i docenti francofoni potrebbero legittimamente non cogliere, da un lato, le specificità esistenti a tutti i livelli di lingua negli italiani parlati nelle diverse aree della Penisola - ovvero gli italiani regionali³⁵ e considerarle caratteristiche proprie del neostandard parlato unitario; dall'altro, escludere dagli usi parlati oggetto di possibile didattizzazione anche l'italiano parlato colloquiale o della conversazione quotidiana. Inoltre, nel TT degli insegnanti francofoni potrebbero emergere tracce della L1 nonché, nel caso di docenti di origini italiane, anche elementi dialettali.

Programme d'études de l'option de base simple et de l'activité au choix: langue romane italien, langue moderne II et III, 59-2/2000/240, Bruxelles, 2000.

³⁰ Attualmente, in commercio non sono disponibili manuali d'IL2 per il pubblico belga francofono. Cfr. Greco, 'L'insegnamento dell'italiano in Belgio, cit., pp. 184-187.

³¹ Cfr. P. Moreno, 'Premiers résultats d'une recherche socio-linguistique sur les dialects de la Campanie en région liégeoise', in : A. Morelli (a cura di), *Recherches nouvelles sur l'immigration italienne en Belgique*, Mons, Couleur livres, 2016, pp. 133-146.

³² Secondo alcuni studiosi, quali G. Antonelli, l'italiano neostandard si identificherebbe in particolare con l'italiano di un buon articolo di giornale. I giornalisti avrebbero un ruolo cruciale nella ristandardizzazione dell'italiano. Cfr. G. Antonelli, 'Lingua', cit., pp. 15-52, citato in G. Berruto, 'What is changing in Italian today', cit., p. 36.

³³ Cfr. S. Spina, 'Web 2.0 e didattica dell'italiano L2: reperire testi in rete', in: *L'insegnamento dell'italiano lingua non materna*, <http://clizia.unistrapg.it:8080/xmlui/handle/123456789/10> (15 gennaio 2022).

³⁴ Cfr. Greco, 'L'insegnamento dell'italiano in Belgio', cit.

³⁵ A rigore, sarebbe necessaria una distinzione tra 'italiano standard regionale' e 'italiano regionale popolare'. La prima etichetta è quasi un sinonimo di 'italiano neostandard', poiché identifica la stessa varietà, mettendo l'accento sul carattere locale della lingua; la seconda, invece, identifica una varietà d'italiano marcata diastraticamente e diatopicamente verso il basso, variamente interferita con il dialetto. Cfr. G. Berruto, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, cit., pp. 27-29.

Le caratteristiche presenti nel discorso orale dei docenti d'IL2 potrebbero quindi essere un indicatore della struttura e delle specificità del loro repertorio IP, e allo stesso tempo fornire informazioni sulla loro identità linguistica e culturale. Le ragioni sono due: innanzitutto, perché l'IP presenta dei tratti peculiari,³⁶ spesso assenti nelle grammatiche e nei manuali di apprendimento destinati agli studenti d'IL2.³⁷ Inoltre, perché i docenti d'IL2 del Belgio francofono sono prevalentemente di origine italiana: nati in Belgio, educati in francese, talvolta in varietà italo-romanze e formati in IL2 presso un'università belga. Ciò suggerisce che il loro TT possa essere influenzato dal loro profilo socio-biografico, nonché dal loro repertorio linguistico.³⁸

Questo contributo presenta un primo studio sulla presenza nel TT dell'insegnante francofono di strutture con ordine delle parole marcato tipiche dell'IP. Da una parte, si esamina il parlato per riscontrare la presenza di tali strutture, e quindi per verificare se l'insegnante di fatto utilizzi elementi sintattici del neostandard quando parla italiano nel corso di un'interazione in classe; dall'altra, si tenta di capire se le eventuali strutture marcate presenti possano essere in qualche modo influenzate da o riconducibili alla L1.

Ci si domanda quindi se il parlato dell'insegnante d'IL2 possa arricchirsi di strutture proprie di varietà diverse dallo standard letterario/scolastico normativo appreso in contesto universitario, che richiedono la manipolazione dell'ordine canonico soggetto-verbo-oggetto (SVO). Attraverso l'esame di alcune registrazioni, si vuole gettare un primo sguardo sul ricorso, da parte dell'insegnante, a costruzioni con anteposizione e postposizione di un argomento del verbo, come dislocazioni a sinistra e a destra, ecc. Data l'aura di "non-standard" che ancora aleggia su queste costruzioni nella pratica scolastica, inclusa quella a cui sono stati esposti gli insegnanti durante la loro formazione, ci si può aspettare che questi non siano sempre consapevoli che, in alcuni casi, l'uso di questi costrutti è indispensabile.

Come evidenziato dagli studi linguistici, sia da una prospettiva informativo-pragmatica, sia da un punto di vista variazionale, la manipolazione dell'ordine canonico della frase costituisce un'importante risorsa comunicativa. Nel parlato, ricorrere a costrutti marcati consente di separare le diverse componenti informative di un enunciato, rendendole trasparenti: da un lato, ciò permette all'emittente una costruzione graduale del testo, aperta anche a cambiamenti di progetto in itinere, per esempio nel caso di costruzioni come quelle con "ripensamento";³⁹ dall'altro, offre vantaggi interpretativi al ricevente, poiché tali costruzioni sono di fatto finalizzate a topicalizzare o focalizzare un elemento della frase, mettendone in evidenza la specifica funzione informativa. Nello scritto, topicalizzazioni e focalizzazioni sono ottenute con strategie diverse, che necessariamente, ad esempio, possono fare ricorso solo molto limitatamente alla prosodia. Se presenti nello scritto, le ragioni del loro uso sono varie: stilistiche, ovvero la ricerca di uno stile brillante, che permetta di intrecciare vari registri; di verosimiglianza, cioè di mimesi del parlato da riprodurre nei dialoghi; oppure ancora di funzionalità testuale, che prediligono questi costrutti per definire meglio l'architettura semantica del testo.⁴⁰ È noto inoltre che, per quanto stigmatizzate nella tradizione grammaticale, alcune costruzioni marcate siano

³⁶ V. nota 11.

³⁷ Cfr. S. Rastelli, *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Roma, Carocci, 2016, pp. 86-87.

³⁸ Cfr. Greco, 'L'insegnamento dell'italiano in Belgio', cit.

³⁹ Cfr. K. Lambrecht, *Topic, antitopic and verb agreement in non-standard French*, Amsterdam, John Benjamins B.V., 1981; Idem, *Information Structure and Sentence Form: Topic, Focus, and the Mental Representations of Discourse Referents*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994; G. Berruto, 'Le dislocazioni a destra in italiano', in: H. Stammerjohann (a cura di), *Tema-Rema in italiano. Theme-Rheme in Italian. Thema-Rhema im italienischen*, Tübingen, Narr, 1986, pp. 55-70 ; C. Crocco & L. Badan, 'Le costruzioni con dislocazioni a destra', in *Lid'O*, 14 (2017), Roma, Bulzoni, pp. 245-255.

⁴⁰ Cfr. A. Ferrari, *Tipi di frase e ordine delle parole*, Roma, Carocci, 2016, pp. 81-97.

presenti in grandi testi letterari italiani, dove possono essere impiegati per un effetto di realismo nel parlato.⁴¹

Nell’italiano neostandard, simili effetti di avvicinamento al parlato sono all’ordine del giorno. Si consideri nella tabella la scrittura giornalistica, in cui le strutture marcate sono utilizzatissime:

Dislocazione a sinistra dell’OD (con ripresa pronominale)	<i>L’antipasto, l’aveva servito il giorno prima al Giornale con un’intervista [...].</i> ⁴²
Dislocazione a sinistra dell’OI (con ripresa pronominale)	<i>A voi garantisti, i vostri avversari vi imputano di seguire solo gli argomenti inerenti la giustizia.</i> ⁴³
Dislocazione a destra dell’OD (con ripresa pronominale)	<i>Non ne avevo mai sentito parlare prima di questi albanesi.</i> ⁴⁴
Frase scissa	<i>È sul web che si organizzano le campagne elettorali vincenti.</i> ⁴⁵

Tabella 1: Esempi di costrutti sintattici marcati nella scrittura giornalistica

Il documento descrittivo redatto dal Consiglio d’Europa per la valutazione delle competenze linguistiche, il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per la Conoscenza delle Lingue* (QCERL),⁴⁶ tuttavia, non dà alcuna esplicita indicazione relativamente all’uso di queste strutture. Nelle ‘scale dei descrittori esemplificativi’ dei vari livelli di competenza orale (A1, A2, B1, B2, C1, C2)⁴⁷ del *Quadro*, nulla è detto chiaramente circa l’uso di varietà della lingua che contemplino costrutti sintattici marcati. Se si esclude un solo rapido accenno a una varietà non standard della lingua rilevato per un descrittore del livello C1,⁴⁸ non vi sono altri riferimenti alle varietà della lingua. Generalmente, dal livello B2 in poi l’accento è posto sulla spontaneità e sulla fluidità nella comunicazione/interazione, nonché sulla comprensione e sull’uso di espressioni gergali, colloquiali, idiomatiche e regionali, ma non sulle risorse grammaticali necessarie a supportare la capacità di gestire una tipica interazione orale.

Strutture sintattiche marcate: italiano e francese a confronto

L’italiano e il francese ammettono entrambi possibilità di modifica dell’ordine canonico SVO. L’italiano è tuttavia generalmente una lingua più flessibile del francese in termini di possibilità combinatorie dei costituenti, in quanto dispone di un più ampio paradigma di manipolazioni sintattiche. Si consideri a tal proposito la frase seguente con ordine canonico dei costituenti:⁴⁹

1. Ti porterò il libro domani

⁴¹ Si pensi, ad esempio, all’italiano letterario di Alessandro Manzoni, che già nel Fermo e Lucia e, in seguito, nelle due edizioni del ’27 e del ’40 dei Promessi sposi presenta spesso costrutti marcati.

⁴² A. Ferrari & A.M. De Cesare, (a cura di), *Il parlato nella scrittura italiana odierna. Riflessioni in prospettiva testuale*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2010, p. 38.

⁴³ I. Bonomi & S. Morgana (a cura di), *La lingua italiana e i mass media*, Roma, Carocci, 2016, p. 154.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ A. Ferrari & A.M. De Cesare, (a cura di), *Il parlato nella scrittura italiana odierna*, cit., p. 174.

⁴⁶ Consiglio d’Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, Council of Europe Publishing, Strasburgo, 2020.

⁴⁷ Ivi, pp. 49-131.

⁴⁸ Ivi, p. 55.

⁴⁹ Gli esempi in lingua italiana sono tratti da P. Benincà, ‘Sintassi’, in: A.A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all’italiano contemporaneo. Le strutture*, Roma-Bari, Laterza, 1993, p. 255.

E la si compari con le frasi di seguito, che presentano strutture marcate:

2. Il libro te lo porterò domani (dislocazione a sinistra)
3. Te lo porterò domani, il libro (dislocazione a destra)
4. Il libro ti porterò domani (focalizzazione contrastiva)

La messa in rilievo dell'informazione è resa in 2 e 4 tramite anteposizione dell'oggetto diretto *il libro*. Tuttavia, mentre nella frase 2 è presente anche un pronome diretto di ripresa del complemento anticipato a sinistra, *lo*, nella 4 non vi è nessun altro elemento anaforico co-referente con l'oggetto anteposto. Sebbene le due frasi abbiano una struttura simile poiché comportano l'oggetto in posizione iniziale, hanno in realtà un valore pragmatico differente. Se nella prima con oggetto dislocato a sinistra e ripresa pronominale, 2, il costrutto è utilizzato per mettere in evidenza un elemento già noto, nella seconda senza il pronome clitico di ripresa, 4, l'obiettivo è tipicamente quello di porre in rilievo un elemento nuovo, pronunciato con enfasi prosodica per metterlo in contrasto con altri detti in precedenza o in contrasto con le aspettative dell'interlocutore, come indicato dal maiuscolo in 5:⁵⁰

5. IL LIBRO ti porterò domani (non altre cose)

Nella frase 3 l'oggetto post-verbale ripreso da un clitico è generalmente ritenuto un elemento dato e topicale.⁵¹ Nell'IP contemporaneo le costruzioni 2-4 sono ritenute di notevole frequenza.⁵² Nel francese parlato (FP) contemporaneo, invece, se le strutture di messa in rilievo realizzate mediante l'uso di strumenti sintattici - quali la ripresa pronominale per le dislocazioni a sinistra e a destra - sono anch'esse frequenti, i costrutti che prevedono il solo spostamento dei costituenti sull'asse sintagmatico sono solo marginalmente possibili:⁵³

6. TROIS POMMES il a mangé⁵⁴ au dessert (et non pas d'autres choses)
(it. TRE MELE ha mangiato per dessert [e non altre cose])

Nel FP, infatti,⁵⁵ nella maggioranza dei casi la focalizzazione è resa mediante la frase scissa.⁵⁶ Malgrado la prossimità di italiano e francese, le strategie di messa in rilievo dei costituenti non seguono quindi sempre le stesse logiche. Due enunciati equivalenti dal punto di vista informativo in entrambe le lingue possono essere diversi

⁵⁰ C. Andorno, *La grammatica italiana*, Milano, Mondadori, 2003, p. 137.

⁵¹ L. Renzi, G. Salvi & A. Cardinaletti (a cura di), *Grande Grammatica italiana di consultazione*, Bologna, Il Mulino, 2001, volume 1, pp. 159-162.

⁵² M. Berretta, 'Ordini marcati dei costituenti maggiori di frase: una rassegna', in: M. Berretta, *Temi e percorsi della linguistica. Scritti scelti*, a cura di S. Dal Negro & B. Mortara Garavelli, Vercelli, Mercurio, 2002, pp. 149-199.

⁵³ L'esempio è tratto da S. Prévost, 'Déplacement et topicalisation: des niveaux d'analyse différents', journals.openedition.org, <http://journals.openedition.org/praxematique/2707> (8 dicembre 2021).

⁵⁴ Poiché l'oggetto anteposto, *trois pommes*, è femminile plurale, era necessario l'accordo del partiticio passato del verbo *manger*: TROIS POMMES il a mangées au dessert.

⁵⁵ C. Blanche-Benveniste, 'Trois remarques sur l'ordre des mots dans la langue parlée', in: *Langue française*, 111 (1996), Paris, Larousse, pp. 111-112.

⁵⁶ Si ritiene un esempio di gallicismo, entrato in italiano nel Settecento. Questo giudizio riflette, da un lato, il clima puristico di inizio Ottocento, che condannava il costrutto; dall'altro, si giustificava con la difficoltà di inserire questa struttura all'interno della grammatica italiana, poiché si faticava a definire lo statuto della subordinata introdotta da "che". Ancora oggi si parla infatti di frase pseudorelativa. Cfr. C.E. Roggia, *Frasi scisse (e altre costruzioni marcate) nella storia dell'italiano: alcune osservazioni*, in: *Cenobio*, 55, 3 (2006), p. 271.

dal punto di vista morfosintattico. Di conseguenza, la trasposizione di una struttura marcata da una lingua all'altra può rivelarsi insufficiente.

Nell'indagine condotta in questo studio esplorativo, ci siamo proposti di rintracciare le strutture sopra descritte. Le domande di ricerca formulate sono state le seguenti:

1. Quali strutture marcate adotta l'insegnante belga francofono d'IL2 nel suo TT?
2. Ci sono indizi di possibili interferenze nell'uso di costrutti marcati dovuti all'influsso del francese L1 o di un'altra lingua del repertorio dell'insegnante?

Materiali

Attraverso l'esame delle costruzioni marcate, il presente studio ha per obiettivo di contribuire al dibattito in corso in ambito glottodidattico sulla definizione dei tratti specifici della varietà di italiano orale del docente di IL2,⁵⁷ individuando aree di interesse per ricerche successive, a partire dal contesto classe d'IL2 per adulti nella FVB francofona. Abbiamo costituito un corpus audiovisivo di interazioni nell'aula d'IL2, in seguito trascritto e analizzato. A questo è stato affiancato un questionario sociolinguistico, sottoposto ai docenti.

I partecipanti

Gli insegnanti considerati per questo lavoro sono tre, che chiameremo Lucia, Marco e Valerio. I primi due con il medesimo profilo sociolinguistico: belgi di madrelingua francese, con origini italiane e appartenenti alla seconda generazione; il terzo, belga di madrelingua francese. Formati in un'università della FVB, hanno un titolo abilitante all'insegnamento del francese L1 e dell'italiano L2, *l'Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur en langues et littératures françaises et romanes*.⁵⁸ Svolgono la professione di insegnante d'IL2 da almeno cinque anni.

Per gli apprendenti, si è optato per gruppi classe di istituti per adulti di livello B1 (utenti indipendenti).

Il criterio di selezione dei docenti si giustifica con la volontà di cogliere se (e in quale misura) il loro repertorio linguistico influenzi le loro produzioni orali nell'interazione con gli apprendenti. Quanto agli studenti, la nostra scelta è ricaduta su classi di livello B1 per garantire un certo grado di spontaneità negli scambi con il docente. Pur sapendo che i contesti di IL2 indagati presentano una forte disomogeneità in termini di abilità linguistico-comunicative degli apprendenti, secondo il *Quadro*, il B1 è il livello di competenza interazionale minimo per

interv[enire], senza bisogno di una precedente preparazione, in una conversazione su questioni familiari, esprime[re] opinioni personali e scambia[re] informazioni su argomenti tratta[ti] abitualmente, di interesse personale o riferiti alla vita di tutti i giorni (ad es. famiglia, hobby, lavoro, viaggi e fatti d'attualità).⁵⁹

⁵⁷ P. Diadori definisce questa varietà di lingua come fortemente condizionata dalle variabili diafasiche della comunicazione, legate al contesto comunicativo e ai ruoli degli interlocutori: docente-apprendente, esperto-inesperto. Si può dunque parlare di combinazione di *teacher talk* (la lingua usata dal docente verso l'apprendente) e *foreigner talk* (la lingua usata dal parlante più competente verso il parlante straniero, meno esperto linguisticamente). Cfr. P. Diadori, “Teacher talk/foreigner talk” nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca’, cit., p. 71.

⁵⁸ L'AESS è un percorso abilitante in didattica generale e specifica organizzato dalle università nella FVB.

⁵⁹ Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, cit., p. 79.

Il corpus

Dopo aver inviato una lettera di presentazione del progetto alla direzione delle scuole, abbiamo informato i docenti e le classi degli obiettivi dello studio, chiedendo la loro adesione tramite liberatoria. Il documento, approvato dalla commissione etica dell’Università di Liegi, ha assicurato a tutti i partecipanti l’anonimato dei dati raccolti nonché l’uso per soli scopi scientifici.

Il corpus pilota, costituito da sei lezioni, due per gruppo classe, ha una durata totale di otto ore e quarantacinque minuti. È stato trascritto con sistema Jefferson,⁶⁰ scelto perché ‘tenta di rispecchiare [fedelmente] la modalità con cui la produzione viene percepita a livello acustico’.⁶¹

Il questionario

Ogni docente ha risposto a un questionario con domande a risposta chiusa. Il questionario è stato redatto in francese, la L1 degli informanti. Comporta quattro sezioni:

1. La prima verte sui dati sociobiografici, quali il sesso, l’età, il luogo di nascita e di residenza, la LM;
2. La seconda concerne dati riguardanti il percorso di formazione e la carriera professionale in IL2. Si chiede di specificare il titolo di studio e gli eventuali certificati di formazione abilitanti, il tipo di istituzione per la quale si inseagna, il ruolo svolto per quest’ultima e gli anni di esperienza nel campo;
3. La terza mira a raccogliere dati sociolinguistici ed è divisa in due parti:
 - a. la prima, con domande generali sul comportamento linguistico del docente negli ambiti della vita pubblica e privata con familiari, amici, estranei, colleghi insegnanti, apprendenti, ecc.
 - b. la seconda, con domande specifiche sulla frequenza dei contatti con l’Italia e con ambienti italiani in Belgio, nonché quelle riguardanti l’uso della lingua italiana o di uno o più dialetti della penisola nella quotidianità.
4. La quarta riguarda un’autovalutazione delle competenze linguistiche.

Risultati

Dall’analisi del corpus pilota, emerge che i docenti ricorrono a due soli tipi di costrutti marcati - dislocazioni a sinistra (DS) e a destra (DD) e molto di rado. Le occorrenze infatti sono solo 11. Inoltre, queste strutture sono più presenti nel TT di Lucia (6, di cui 3 DS e 3 DD) che in quello di Marco (2, di cui 1 DS e 1 DD) e Valerio (3, di cui 1 DS e 2 DD). Il primo dato che si rileva riguarda quindi la scarsità di strutture marcate nelle ore di TT esaminate. In italiano L1, per contro, l’uso di DS e DD è molto frequente, come evidenziato da studi effettuati sui vari corpora di italiano.⁶² Pur con la necessaria

⁶⁰ J. Atkinson & J. Heritage (a cura di), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984; G. Jefferson, ‘Glossary of transcript symbols with an introduction’, in: G. Lerner (a cura di), *Conversation analysis: Studies from the first generation*, Amsterdam, John Benjamins Publishing, 2004, pp. 13-31.

⁶¹ M. Fatigante, ‘Teoria e pratica della trascrizione in analisi conversazionale. L’irriducibilità interpretativa del sistema notazionale’, in: Y. Bürki, Y. & F. De Stefani (a cura di), *Trascrivere la lingua. Dalla filologia all’analisi conversazionale*, Bern, Peter Lang, 2006, p. 228.

⁶² Si vedano, ad esempio, gli studi di C. Crocco, ‘La dislocazione a destra tra italiano comune e variazione regionale’, in: M. Pettorino, A. Giannini & F.M. Dovetto (a cura di), *La Comunicazione Parlata 3*, Napoli, Università degli studi di Napoli l’Orientale, 2010, pp. 191-210; F. Rossi, ‘Dislocazione a destra/a sinistra

cautela, la scarsità di DS e DD nel parlato degli insegnanti esaminati può essere collegata ai dati ottenuti attraverso i questionari. Le risposte date al questionario, nonché i dialoghi informali avuti con gli insegnanti, mostrano infatti che Lucia, nel cui parlato l'uso delle costruzioni marcate appare più frequente rispetto ai colleghi, usa quotidianamente l'italiano, soprattutto al di fuori del contesto scolastico. Ha dichiarato di utilizzarlo per servirsi dei social network per comunicare con familiari e amici in Italia e di recarsi almeno due volte all'anno per periodi compresi tra i dieci e i venti giorni nel paese d'origine del compagno, un italiano di prima generazione. Marco e Valerio hanno invece affermato di non usare l'italiano se non in aula e/o in contesti legati alla loro professione (corsi di formazione, ecc.) e di recarsi in Italia relativamente poco, meno di una volta all'anno.

Ferme restando queste differenze di repertorio relative all'italiano dei tre docenti, la poca frequenza di DS e DD nel loro parlato può essere (anche) dovuta alla mancanza di condizioni per l'impiego. Si può ipotizzare infatti che le modalità contestuali specifiche della comunicazione orale asimmetrica nell'aula di IL2 tra insegnante e studenti possano aver determinato un ricorso limitato a tali costruzioni. Elementi di riflessione circa la frequenza d'uso di strutture marcate in contesti di insegnamento possono essere tratti operando un confronto tra i nostri e altri dati tratti da corpora similari di italiano L1.⁶³ Non disponendo tuttavia di corpora didattici specifici per l'italiano L1, per ricavare dati comparabili abbiamo interrogato il corpus KIParla, che include diversi tipi di parlato tra cui lezioni universitarie.⁶⁴ Abbiamo quindi creato un sotto-corpus di interazioni orali asimmetriche tra docente e studenti universitari della durata di sette ore circa. Dalle analisi effettuate emerge che, contrariamente a quanto rilevato nelle interazioni nella classe di IL2, i docenti di IL1 ricorrono spesso alle strutture marcate indagate: si contano infatti, rispettivamente, 110 occorrenze per la DS e 21 per la DD. Si noti, tuttavia, che in italiano L1 DS e DD sembrano essere ancor più frequenti nelle interazioni simmetriche, come per esempio nelle interazioni bidirezionali faccia-a-faccia o telefoniche.⁶⁵ Possiamo dunque desumerne che il contesto dell'interazione asimmetrica nelle classi di IL1 e di IL2 non sembra in generale quello più favorevole per l'uso di DS e DD nel parlato.

Per tutti e tre gli insegnanti, l'uso di DS e DD è limitato ai pochi momenti di interazione presenti nel corso della lezione: nella fase di apertura (o *discourse structuring phase*),⁶⁶ in Marco e Valerio, e in quella di correzione degli esercizi (o

in due corpora di italiano scritto: tra grammaticalizzazione, ammiccamento e coesione', in: G. Ruffino & M. Castiglione (a cura di), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei*, Firenze, Cesati, 2016, pp. 847-859.

⁶³ Cogliamo qui il suggerimento di uno dei revisori, che ringraziamo.

⁶⁴ Il corpus KIParla raccoglie più di 100 ore di conversazioni in italiano, registrate a Bologna e Torino, trascritte e allineate con l'audio. L'interfaccia di ricerca permette di filtrare i risultati in base a parametri sociodemografici, come età, genere, città di provenienza e titolo di studio. Il corpus può essere interrogato tramite l'interfaccia NoSketchEngine, intuitiva e senza limitazioni di accesso e di utilizzo. Le trascrizioni sono anonimizzate e i metadati dei parlanti e delle situazioni sono accessibili come filtri di ricerca. Cfr. C. Mauri, S. Ballarè, E. Goria, M. Cerruti, F. Suriano, 'KIParla corpus: a new resource for spoken Italian', in: R. Bernardi, R. Navigli & G. Semeraro (a cura di), *Proceedings of the 6th Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-it*, 2019, <https://dblp.org/db/conf/clic-it/clic-it2019.html> (24 agosto 2022).

⁶⁵ Nelle interazioni bidirezionali del LIP la DD occorre 142 volte in 12 ore e mezza di parlato. Cfr. C. Crocco, 'La dislocazione a destra tra italiano comune e variazione regionale', cit. Secondo lo studio di C. Nauwelaerts, in sole due ore di parlato bidirezionale di tipo *Map task* tratto da CLIPS si trovano ben 93 DS. Cfr. C. Nauwelaerts, *Dislocazione a sinistra e tema sospeso in un campione di italiano parlato*, tesi di master Università di Gent, 2007-2008.

⁶⁶ Riprendiamo l'etichetta *discourse structuring phase* dal modello di L. Young sulla struttura della lezione universitaria, adattato alla lezione scolastica da F. Bosc e F. Minuz. Cfr. F. Bosc & F. Minuz, 'La lezione', *Italiano LinguaDue*, 2 (2012), pp. 105-106. Rinviiamo anche a L. Young, 'University lectures-macro-

evaluation phase),⁶⁷ in Lucia. Se è vero, tuttavia, che nelle lezioni di Lucia queste strutture compaiono più frequentemente, benché restino rare, è altrettanto vero che uno spazio più ampio è lasciato dalla docente alle interazioni spontanee tra lei e gli studenti; in quelle di Marco e Valerio, invece, queste sono pressoché assenti, e sostituite, nel solo caso di Marco, da lunghi momenti di dialogo non pianificato tra pari. Se ne può quindi dedurre che anche lo stile individuale dell'insegnante sia rilevante nel creare le condizioni per l'uso delle costruzioni marcate.

Di seguito illustriamo alcuni estratti tratti dal corpus di Lucia. I costrutti marcati appaiono in un momento preciso della lezione: la correzione degli esercizi (o *evaluation phase*),⁶⁸ ovvero nei commenti esplicativi dati dall'insegnante alle domande degli studenti.

Nello stralcio analizzato si richiedeva agli studenti di rispondere a delle domande usando i pronomi personali oggetto diretto di terza persona, accordando il participio passato del verbo coniugato laddove necessario. Ad esempio:

\INS\	<i>hai già visto questo film signorina?</i>
\STUD1\	<i>sì l'ho già visto.</i>

Si consideri il primo estratto:

\STUD1\	<i>dove ha comprato quella sciarpa? (.) l'ho comprata in un piccolo negozio</i>
\INS\	<i>sì l'ho comprata (.) va bene</i>
\STUD4\	<i>non arriva mai il la?</i>
\INS\	<i>sì la compro per esempio però non deve essere qui (.) con il passato prossimo c'è l'ausiliare avere (.) dove compri quella sciarpa? la compro in un piccolo negozio (.) anche se non è corretto (.) la frase</i>

Alla domanda dello studente 4 relativa al possibile uso della forma piena del pronomo oggetto femminile singolare *la*, l'insegnante risponde che l'impiego è possibile purché il pronomo non sia seguito da un verbo che inizi per vocale, e che richieda perciò l'elisione (qui l'ausiliare *avere* del passato prossimo del verbo *comprare*). Per dimostrarlo, trasforma il verbo al presente: *la compro*. Aggiunge tuttavia che nel contesto dell'esercizio quella risposta non sarebbe corretta:

1. anche se non è corretto (.) la frase

L'insegnante fa qui uso di una dislocazione a destra (del soggetto), dove compare un errore di concordanza di genere: dell'aggettivo *corretto* con il sostantivo *frase*. La forma target avrebbe dovuto essere *corretta*. Tuttavia, si nota che, tra il sintagma verbale *non è corretto* e il sintagma nominale dislocato a destra *la frase*, l'insegnante ha un'esitazione, espressa da una breve pausa (.). Potrebbe quindi trattarsi di un ripensamento o *afterthought*⁶⁹ risultante nell'aggiunta di un'informazione ritenuta necessaria ai fini della comprensione dell'enunciato.

Osserviamo il secondo estratto:

\STUD4\	<i>si può dire la scrivania è in ordine?</i>
\INS\	<i>la scrivania è in ordine sì (.) qualcos'altro?</i>

structure and micro-features', in: J. Flowerdew (a cura di), *Academic listening: Research perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994, pp. 159-176.

⁶⁷ v. nota precedente.

⁶⁸ v. nota precedente.

⁶⁹ Lambrecht, *Information structure and sentence form*, cit.

\STUD3\	me piage el <i>casino</i>
\INS\	sì se vuoi >è vero l'abbiamo pure visto quella parola<

L'insegnante risponde qui a una domanda dello studente 4, relativa all'uso del sostantivo *ordine*. Invita anche il gruppo classe a esprimersi con osservazioni di tipo lessicale, a cui lo studente 3 risponde facendo riferimento a un sostantivo contrario a *ordine*, proprio del registro informale, *casino*. Benché l'insegnante disapprovi l'uso della parola nel contesto classe, riconosce di averla trattata:

1. l'abbiamo pure visto quella parola

Anche in questo caso l'insegnante ricorre a una struttura marcata: una dislocazione a destra dell'oggetto con ripresa pronominale. Compare un errore di concordanza di genere del participio passato del verbo *visto* con il pronomo clitico *l'* (COD) che anticipa il complemento oggetto dislocato *quella parola*. La forma da utilizzare avrebbe dovuto essere *vista*.

Esaminiamo il terzo estratto:

\STUD4\	<i>hanno mangiato la torta (.) ne hanno mangia<ta> (.) to °mangiato° una parte</i>
\INS\	<i>ne hanno mangiata= ((W scrive alla lavagna))</i>
\STUD4\	<i>=una parte</i>
\INS\	<i>sì œ: un pezzo (.) io direi ne hanno mangiata un pezzo</i>

In questo caso, l'insegnante completa la frase dello studente 4 consigliandogli l'uso della parola *pezzo* per riferirsi a una porzione di torta, anziché *parte*:

1. io direi ne hanno mangiata un pezzo [di torta]

Il participio passato del verbo *mangiare* avrebbe dovuto essere accordato con la testa dell'elemento dislocato a destra, ovvero con *un pezzo*, e non con il complemento del nome dello stesso gruppo nominale, *di torta*, peraltro sottointeso: *ne hanno mangiato un pezzo [di torta]*.

Infine, il quarto estratto:

\STUD4\	<i>Hai scritto delle cartoline? sì ne ho scritte poche</i>
\INS\	<i>ne ho scritte sì</i>
\STUD5\	<i>e poche?</i>
\INS\	<i>poche va bene sì (.) andava bene anche senza il poche</i>
\STUD3\	<i>“il faut toujours une quantité?”</i>
\INS\	<i>se dici non ne scrivo “je n'en écris pas” (.) o per esempio:œ sì ne scrivo (.) “si, j'en écris” (.) non c'è bisogno (.) io sinceramente delle cartoline non ne scrivo più</i>

L'insegnante risponde alla domanda dello studente 3 circa la necessità di un pronomo indefinito in presenza di un pronomo *ne* con valore partitivo. Anche qui si serve di esempi, sia in italiano che in francese. Nel farlo, usa anche un costrutto marcato: una dislocazione a sinistra dell'oggetto con ripresa pronominale:

1. io sinceramente delle cartoline non ne scrivo più

È presente un errore di concordanza di numero nella scelta del partitivo, che avrebbe dovuto essere reso con la preposizione semplice *di* (o con l'articolo zero): *io sinceramente (di) cartoline non ne scrivo più*.

Nei quattro casi discussi, nel TT del docente sono stati rilevati degli errori di concordanza di genere e di numero in enunciati con ordine marcato. Non essendo presenti altri errori nel suo parlato, si può avanzare l'ipotesi che il ricorso a questi costrutti abbia influito anche sulla morfosintassi. In particolare, ha portato a errori di concordanza di genere nei primi due enunciati e nel quarto, e di numero nel terzo. Le modifiche alla struttura informativa degli enunciati possono generare errori anche nei parlanti italofoni, ma in questo caso si può ipotizzare un'interferenza con il francese, che costituirebbe una fonte di errore specifica. Se l'ipotesi dell'interferenza fosse verificata su un corpus più ampio, ne risulterebbe che gli errori negli enunciati in italiano L2 di Lucia sono commessi per effetto di un transfer negativo da attribuire agli effetti dell'interferenza della L1 sulla L2.

Conclusione

Le analisi hanno permesso di osservare concretamente la presenza di strutture sintattiche marcate. È possibile dedurne che, in talune fasi della lezione, gli scambi interazionali insegnante-allievi che denotino una certa spontaneità possono indurre il docente a ricorrere a frasi con ordine marcato dei costituenti. Si nota nondimeno che l'uso di tali costruzioni nel TT è molto poco frequente rispetto a quanto avviene nel parlato di nativi. Inoltre, un confronto con dati di italiano tratti dalla letteratura e dal corpus KIParla suggerisce che, in generale, il contesto classe con interazione asimmetrica non sia quello che maggiormente ne favorisce l'impiego. Se ne può desumere che gli insegnanti di L2, oltre a non essere spinti in tale contesto all'uso di costrutti marcati, siano stati anch'essi, come discenti, relativamente poco esposti a queste strutture durante l'apprendimento formale.⁷⁰

Nei pochi casi in cui avviene, l'uso delle strutture marcate può dare anche luogo a errori morfosintattici, forse riconducibili all'influenza del francese L1. Tali difficoltà sono anche riscontrabili nei dati emersi dagli studi sui bilingui adulti nel quadro della cosiddetta *interface hypothesis*. La gestione delle interfacce, nel caso ad esempio di costruzioni che coinvolgono diversi livelli dell'organizzazione linguistica (qui: sintassi, prosodia e struttura informativa), è infatti uno dei punti critici per i parlanti bilingui anche con competenza nella L2 molto avanzata.⁷¹

In questo quadro si innesta la tradizione normativa a causa della quale l'uso delle costruzioni marcate non è trattato ancora in modo sistematico nei programmi e nei materiali di studio per l'IL2. La scarsa frequenza d'uso nel TT di frasi con ordine marcato dei costituenti sembra quindi il risultato di un concorso di fattori: l'interazione asimmetrica, l'impatto della tradizione normativa sulla didattica, i fenomeni di interferenza e le difficoltà intrinseche poste da strutture che coinvolgono le interfacce.

I dati preliminari presentati in questo lavoro suggeriscono che lo studio delle costruzioni marcate nel TT possa rivelare criticità non altrimenti visibili nel parlato

⁷⁰ Come osserva uno dei revisori, per sapere se la mancanza di un modello descrittivo di italiano parlato abbia una qualche incidenza sul TT, l'osservazione dovrebbe focalizzarsi anche sui casi in cui il docente non usa costrutti marcati, ovvero laddove invece un italofono, o lo stesso parlante nella sua L1, probabilmente li userebbe. Accogliamo il suggerimento, riservandoci di effettuare queste considerazioni in una fase più avanzata dello studio.

⁷¹ A. Sorace, ‘Pinning down the concept of “interface” in bilingualism’, in: *Linguistic Approaches to Bilingualism*, I, 1 (2011), pp. 1-33.

dell'insegnante. I fattori che sembrano maggiormente influire sull'uso di tali strutture indicano la necessità di una maggiore attenzione alla dimensione variazionale nella formazione degli insegnanti, per conciliare l'esigenza prescrittiva dell'insegnamento dell'IL2 (in quali contesti l'uso di determinate costruzioni è stilisticamente appropriato) con la necessità di includere forme comunemente accettate dai parlanti italofoni.⁷²

Parole chiave

Didattica dell'italiano L2 in Belgio, teacher talk, italiano parlato, ordini marcati, contatto linguistico

Alessandro Greco è dottorando presso le università di Liegi e di Gent. Ha svolto attività di insegnamento in qualità di assistente pedagogico in linguistica e lingua italiana all'università di Gent e di docente di lingua italiana e francese presso scuole secondarie e per adulti di Liegi e Bruxelles. È membro del Centro Interuniversitario “LinE - Language in Education”, unità di Gent. I suoi interessi di ricerca vertono sull'analisi delle interazioni verbali nella classe di italiano LS/L2. Su questo tema, prepara una tesi di dottorato sotto la direzione congiunta di Paola Moreno e Claudia Crocco.

Université de Liège
Langue et littérature italiennes
Dép. de Langues et Lettres françaises et romanes
Place Cockerill 3-5, Bât. A2
4000 Liège (Belgio)
alessandro.greco@uliege.be

Universiteit Gent
Faculteit Letteren en Wijsbegeerte
Vakgroep Taalkunde
Blandijnberg 2
9000 Gent (Belgio)
alessandro.greco@ugent.be

⁷² Da ormai un ventennio circa, sono diversi i manuali d'IL2 editi in Italia e all'estero che propongono dei percorsi didattici che includono anche le costruzioni marcate. Tra questi, ricordiamo le collane *Al Dente* (Casa delle lingue), *Nuovo Espresso* (Alma Edizioni), T. Marin, *Nuovissimo progetto* (Edilingua), T. Marin & P. Diadori, *Via del corso* (Edilingua), e il manuale *L'italiano, a me mi piace* (Editum).

SUMMARY

The use of marked structures in the teacher talk of the Italian as L2 teacher in Francophone Belgium

The aim of this article is to present and discuss the first results of a research study on the teacher talk (TT) for Italian as foreign language (IL2) teachers in Belgium. In particular, data from the pilot corpus of the study, conducted in the French-speaking area of the country, are analysed. The TT is examined from a morphosyntactic point of view, in order to track the presence or absence of some spoken features typical of neo-standard Italian: the marked constructions, i.e. structures that present modifications of the canonical order of the subject-verb-object (SVO) elements, to respond to pragmatic communication goals. TT features could be an indicator of the structure and specificity of the teachers' spoken Italian, and at the same time provide information on their linguistic and cultural identity. IL2 teachers in Francophone Belgium are in fact mostly of Italian origin. This suggests that their TT is probably influenced by their socio-biographic profile as well as their linguistic repertoire.

Acquisire e insegnare l’italiano in un contesto minoritario

L’esempio delle valli ladine

Ruth Videsott

Introduzione

Questo contributo intende offrire una riflessione sulle caratteristiche dell’italiano L2 nel contesto sociolinguistico delle vallate ladine, in cui una grande parte della popolazione condivide per L1 una lingua minoritaria. Muovendo dal progetto AcuiLad,¹ il cui obiettivo principale è l’analisi dei processi di acquisizione di bambini ladini in età prescolare, si vogliono fornire dei primi risultati sull’apprendimento dell’italiano, come una delle lingue a stretto contatto con il ladino, e le ricadute didattiche che ne conseguono. In effetti, l’area ladina si dimostra particolarmente interessante per l’indagine di aspetti sociolinguistici, acquisizionali e glottodidattici nell’ambito di una situazione plurilingue come il territorio dell’Alto Adige.² Le due valli ladine atesine prese in considerazione, che in questa sede chiameremo varietà ladine settentrionali, sono la Val Badia e la Val Gardena, con le rispettive varietà ladino della Val Badia (lvb.) e gardenese (gar.).³

Le riflessioni e i risultati proposti in questo testo hanno lo scopo di sollecitare una discussione scientifica relativa alla posizione dell’italiano nel contesto minoritario appena menzionato. Da un lato, sono pochi gli studi incentrati sui processi di acquisizione spontanea/naturale dell’italiano come lingua seconda (e in parte anche come L1) dei parlanti ladini.⁴ Tuttavia, questo vale in generale per la ricerca sull’italiano nel territorio altoatesino, come dichiara Ciccolone:

¹ Il progetto è stato finanziato dalla Libera Università di Bolzano.

² Cfr. a tale proposito, S. Ciccolone, ‘Italiano e tedesco in contatto: alcune osservazioni macro- e microsociolinguistiche in Alto Adige’, in: *Quaderns d’Italià*, 21 (2016), pp. 27-44.

³ Della “Ladinia” fanno anche parte le varietà ladine meridionali: il fassano (provincia di Trento, regione Trentino-Südtirol), il fodom e l’ampezzano, entrambe situate nel Veneto, in provincia di Belluno. Per una presentazione e descrizione dei vari aspetti di linguistica interna e esterna relativi alle cinque varietà ladine rimandiamo a P. Videsott, R. Videsott & J. Casalicchio (a cura di), *Manuale di linguistica ladina*, Berlin-Boston, de Gruyter, 2020.

⁴ Ne fanno eccezione tra gli altri i vari studi sul contatto linguistico e sul parlato bilingue nell’area della Bassa Atesina, emersi dalle analisi del corpus *Kontatti* (cfr. tra gli altri S. Ciccolone & S. Dal Negro, *Comunità bilingui e lingue in contatto. Uno studio sul parlato bilingue in Alto Adige*, Cesena-Bologna, Caissa Italia, 2022; S. Dal Negro & S. Ciccolone, ‘KONTATTO: A laboratory for the study of language contact in South Tyrol’, in: *Sociolinguistica*, 34 (2020), pp. 241-247; S. Dal Negro, ‘Bilinguismo asimmetrico in Alto Adige: lo spazio sociolinguistico dell’italiano’, in: R. Bombi (a cura di), *Dinamiche dell’interazione: testo, dialogo, applicazioni educative*, Udine, Forum, 2017, pp. 59-67).

Rispetto al fervore della ricerca scientifica sul tedesco sudtirolese e sul ladino, l’italiano sembra considerato meno interessante, forse, inevitabilmente, per via della (presunta) mancanza di varietà basilettali locali e della conseguente (presunta) vicinanza allo standard.⁵

Dall’altro lato, gli studi dedicati alla didattica ed educazione linguistica delle scuole ladine (solitamente di livello primario), si occupano maggiormente di ladino e del suo rapporto con le altre lingue d’insegnamento. La presente indagine desidera, quindi, avanzare un ragionamento sulle caratteristiche dell’acquisizione dell’italiano L2, per determinarne una definizione adeguata. Visti i vari scenari sociolinguistici molto eterogenei all’interno della comunità linguistica, si rende difficile definire *tout court* l’italiano come lingua seconda per il territorio ladino. A tal fine, si indagherà sulle conversazioni (spontanee e semi-controllate) in italiano tratte dal corpus AcuiLad, partendo dall’analisi di quattro casi studio. In particolare, verranno affrontati alcuni fenomeni concernenti la morfologia legata e libera. Per comprendere le dinamiche di un contesto sociolinguistico al quanto complesso, si dedicherà uno spazio rilevante all’inquadramento dell’area interessata e alla presentazione del corpus. In aggiunta a ciò, alla parte analitica verrà affiancata una riflessione in ottica didattica, su come valorizzare i risultati esposti per l’insegnamento dell’italiano nelle scuole ladine.

L’italiano tra L1 e L2

Con lingua seconda (L2) intendiamo la lingua (o le lingue) acquisita(e) in maniera naturale/spontanea dopo la prima lingua in contesti in cui è parlata da una parte della popolazione autoctona. La delimitazione tra una L1 e una L2 non sempre segue dei criteri ben definiti. Specialmente in ambiti di lingue minoritarie come il ladino, dove le lingue maggioritarie, quali ‘l’italiano e il tedesco standard godono di elevato prestigio sociale, mentre la varietà diatopica del tedesco [...] e del ladino si attestano a un livello assai più basso della scala della prestigiosità’,⁶ una definizione complessivamente valida di italiano L2 (e tedesco L2) non è scontata. Ciononostante, possiamo mettere in luce tre aspetti fondamentali per l’individualizzazione di una L2 in contrasto a una L1: i) l’età all’inizio dell’acquisizione; ii) i risultati dei processi di acquisizione; iii) il processo vero e proprio di acquisizione linguistica.⁷ Wolfgang Klein⁸ illustra delle componenti essenziali per acquisire una seconda lingua, riassunte da Ciliberti in *Verlaufsstruktur* (come il processo è strutturato), *Tempo* (quanto tempo viene impiegato per lo svilupparsi di una L2 e *Endzustand* (il risultato raggiunto, quando ‘l’interlingua si è oramai stabilizzata, spesso dando luogo a processi di fossilizzazione, e non sembra esservi ulteriore apprendimento’).⁹

Nella sostanza, la distinzione tra L1 e L2 si manifesta in maniera evidente soprattutto sulla base di come è strutturato il processo di acquisizione. In effetti, acquisire una L1 va di pari passo con lo sviluppo cognitivo che influisce sul processo linguistico del bambino. Questo decorso parallelo incide molto sulla capacità (o non) di acquisire specifici concetti della lingua, siano essi concreti o astratti. È quindi evidente che determinate ‘sequenze tipiche’ dell’acquisizione di una o più L1 non siano presenti nei processi di acquisizione della L2. Si pensi, per esempio, alla classica esplosione del vocabolario (*vocabulary spurt*)¹⁰ o al frequente uso di singole parole legate a contesti e eventi particolari e, di conseguenza, non facilmente definibili in

⁵ S. Ciccolone, *Italiano e tedesco in contatto*, cit., p. 36.

⁶ A. Carli, ‘La situazione sociolinguistica della Ladina dolomitica’, in: A. Pasinato (a cura di), *Heimat. Identità regionali nel processo storico*, Roma, Donzelli, 2000, p. 353.

⁷ R. Tracy, *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*, Tübingen, Narr, 2008, pp. 127-128.

⁸ W. Klein, *Zweitspracherwerb*, Frankfurt am Main, Athenäum, 1986.

⁹ A Ciliberti, *Glottodidattica. Per una cultura dell’insegnamento linguistico*, Roma, Carocci, 2018, p. 29.

¹⁰ L. D’Odorico, *Lo sviluppo linguistico*, Roma-Bari, Laterza, 2005, pp. 46-47.

categorie grammaticali specifiche, chiamate anche ‘parole evento’.¹¹ Oppure l’uso di queste singole parole associate a diverse funzioni comunicative. Tutti questi fenomeni sono tipici dell’acquisizione di una L1. Per l’italiano è sicuramente il livello morfologico a rappresentare uno degli aspetti di maggiore rilevanza nel processo di acquisizione. È infatti stato osservato come gli apprendenti di italiano L1 acquisiscano molto presto i fenomeni della morfologia legata (e anche libera), in quanto sono ‘esposti a un maggior numero di informazioni morfologiche rispetto a quelle, ad esempio, presenti nella lingua inglese’.¹²

Nell’acquisizione della seconda lingua, invece, le sequenze sono generalmente definite secondo tre aree linguistiche principali: i) la temporalità e la modalità delle forme verbali; ii) l’accordo di genere; iii) i vari tipi di subordinate avverbiali.¹³ Per quanto riguarda la temporalità e la modalità, l’apprendente inizierà a comunicare attraverso una forma unica del verbo,¹⁴ per procedere in un secondo momento con la distinzione morfologica tra azioni passate e presenti che si estenderanno a una opposizione più netta tra i concetti temporali di tipo durativo e puntuale. Inizialmente, le nozioni modali sono rappresentate implicitamente attraverso segnali non verbali, seguite da elementi lessicali, per poi concretizzarsi in una terza fase in unità grammaticali. Nella seconda area linguistica, il focus è incentrato non tanto sul riconoscimento del genere, ma sui vari fenomeni di accordo che ne conseguono, quando si formano sintagmi e frasi semplici. Di conseguenza, errori del tipo *La cucina è piccolo* o *Siena è troppo bello* sono molto comuni nell’interlingua.¹⁵ L’acquisizione dell’accordo del genere diventa ancora più difficile quando non ci troviamo all’interno di un semplice sintagma, ma quando il genere (e il numero) del nome influisce su tutto il gruppo sintattico, come per esempio in *Le mie care bambine sono tornate*.¹⁶

Alla luce di quanto osservato finora, è auspicabile chiedersi in che misura la descrizione dell’italiano come L2 coincida con la situazione dell’italiano di parlanti delle località ladine settentrionali. Una prima osservazione da avanzare è il fatto che non ci troviamo in contesti di migrazione, dove i parlanti acquisiscono la lingua del paese ospite. Si tratta perlopiù di una minoranza linguistica con una situazione di plurilinguismo storico e quindi con un contatto secolare con l’italiano (e con il tedesco).¹⁷ Inoltre, possiamo affermare che i parlanti ladini acquisiscono quasi parallelamente al ladino L1 anche l’italiano, benché si tratti in questo caso generalmente di un’acquisizione più ricettiva che produttiva, almeno fino all’entrata nella scuola di primo grado. L’input, tuttavia, è presente, come vedremo *infra*, già nei primi anni di vita e accompagna il bambino anche durante l’acquisizione del ladino.

Da queste osservazioni emergono due quesiti su cui ci si propone di gettare luce: come si debba definire l’acquisizione dell’italiano nel contesto di minoranza ladina e quali ricadute didattiche possa avere l’analisi acquisizionale che ne conseguirà.

Contesto sociolinguistico e corpus

¹¹ Ivi, p. 59.

¹² Ivi, p. 97.

¹³ M. Chini, ‘Elementi utili per una didattica dell’italiano L2 alla luce della ricerca acquisizionale’, in: *Italiano LinguaDue*, 8, 2 (2016), p. 6. Cfr. anche G. Pallotti, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 2006, pp. 49-59.

¹⁴ G. Pallotti, *La seconda lingua*, cit., p. 50. Tale forma corrisponde maggiormente alla radice verbale.

¹⁵ Ivi, p. 58.

¹⁶ Ivi, p. 59.

¹⁷ Bisogna precisare, infatti, che le popolazioni ladine delle valli qui discusse hanno avuto da sempre un maggior contatto con la lingua e la cultura germanica, cfr. a questo proposito I. Fiorentini, ‘Il plurilinguismo dei ladini e le *languages in contact* nell’area ladina’, in: idem, *Manuale di linguistica ladina*, Berlin-Boston, de Gruyter, 2020, pp. 452-469.

Il contesto sociolinguistico del corpus qui analizzato può essere definito come elevatamente eterogeneo. Com'è stato ribadito nella parte introduttiva, la presente analisi indaga l'area ladina dell'Alto Adige, quindi le valli di Badia e Gardena. Secondo l'ultimo censimento effettuato nel 2011, il gruppo linguistico ladino rappresenta il 4,53% dei parlanti alto-atesini, corrispondente a 20.548 parlanti.¹⁸ Essendo un'area *de jure* e storicamente plurilingue, possiamo configurare il repertorio linguistico dei parlanti gardenesi e della Val Badia sintetizzando che il tedesco e l'italiano sono tuttora le lingue dominanti nei gradini alti (H), mentre è maggiormente presente il ladino nei poli più bassi (L).¹⁹ Berruto parla di un 'repertorio trilingue e dilalico, coi gradini di un rapporto diglottico H e L entrambi triplicemente occupati',²⁰ dove oltre al tedesco standard è anche presente il dialetto sudtirolese. Seguendo le tipologie di minoranze linguistiche proposte da Dal Negro,²¹ possiamo definire il ladino atesino come varietà romanza autonoma, ma con la presenza di un trilinguismo abbastanza stabile.²²

A oggi possiamo affermare che non esistano parlanti ladini adulti monolingui.²³ Tuttavia, se consideriamo il plurilinguismo come concetto più ampio, integrando l'idea di un uso funzionale delle abilità linguistiche e distinguendo quindi tra plurilinguismo ricettivo e plurilinguismo produttivo,²⁴ parlare di plurilinguismo con riferimento alla sola comunità linguistica adulta, non rispecchia in maniera soddisfacente la realtà in termini di repertori linguistici dei piccoli parlanti. Tra le varie biografie linguistiche abbiamo infatti situazioni di monolinguismo in contesto familiare, fino ad arrivare a contesti di bi- o plurilinguismo simultaneo precoce, dove dell'ambiente familiare fanno parte due o tre lingue, una delle quali è frequentemente il ladino. Oltre a ciò, la trasmissione dell'italiano e del tedesco - laddove non presente attivamente in famiglia - avviene comunque in maniera indiretta attraverso fattori extra-familiari. Annoveriamo in questa categoria i mass-media, sia tradizionali che moderni, poco rappresentati dalla lingua ladina e di conseguenza frutti in lingua italiana o tedesca dai bambini. Un'ulteriore fonte di input rilevante è la forte presenza del turismo italiano nelle aree ladine. Infine, sta tendenzialmente aumentando la presenza di lingue migratorie nel territorio ladino. Di conseguenza, altre lingue oltre alle tre ufficiali, arricchiscono il contesto sociolinguistico nel quale crescono i piccoli parlanti e contribuiscono parallelamente all'affermarsi del ladino come L2 o L3 e come LS.

Mentre, dunque, il plurilinguismo individuale è chiaramente "individuale" anche nella sua concretizzazione, rimane più omogeneo il plurilinguismo istituzionale nelle valli ladine. Oltre all'uso linguistico che varia a seconda dei diversi domini sociali e familiari, le istituzioni scolastiche ladine (dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di secondo grado) vivono anch'esse un plurilinguismo quotidiano, benché sia relativamente molto più strutturato. Per una descrizione più approfondita sugli

¹⁸ Astat, *Censimento della popolazione 2011. Determinazione della consistenza dei tre gruppi linguistici della provincia autonoma di Bolzano-Alto Adige*, in: Astatinfo, 38 (2012), https://astat.provincia.bz.it/downloads/mit38_2012.pdf (30 giugno 2021). Nel 2022 ha avuto luogo il nuovo censimento, i cui risultati non sono ancora stati pubblicati.

¹⁹ I. Fiorentini, 'Il plurilinguismo dei ladini: aspetti sociolinguistici', in: idem, *Manuale di linguistica ladina*, Berlin-Boston, de Gruyter, 2020, pp. 480-502.

²⁰ G. Berruto, 'Situazioni sociolinguistiche e tutela delle lingue minoritarie. Considerazioni alla luce della Survey Ladins', in: *Mondo ladino*, 31 (2007), p. 42.

²¹ S. Dal Negro, 'Minority languages between nationalism and new localism: the case of Italy', in: *International Journal of the Sociology of Language*, 174 (2005), pp. 113-124.

²² In effetti, il ladino è la terza lingua ufficiale dell'Alto Adige dal 1989. L'importanza di questo aspetto è data soprattutto dal fatto che il ladino è di conseguenza lingua di amministrazione.

²³ I. Fiorentini, 'Il plurilinguismo dei ladini', cit., p. 480.

²⁴ E. Cognigni, *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Pisa, Edizioni ETS, 2020, p. 35.

approcci linguistici adottati nelle scuole ladine rimandiamo al paragrafo successivo. In questo ci limitiamo a dare alcune informazioni di base.

Il modello delle scuole ladine in Alto Adige è paritetico, basato sull'equa distribuzione della lingua italiana e tedesca per l'insegnamento di tutte le materie.²⁵ In quanto lingue veicolari e curriculari, l'italiano e il tedesco sono chiaramente dominanti nel contesto scolastico, lasciando poco spazio al ladino come L1, che resta una lingua curriculare con due ore settimanali di 'Lingua e cultura ladina'. Nelle scuole dell'infanzia, invece, 'pur nel rispetto del "carattere ladino della scuola dell'infanzia"',²⁶ il modello educativo è principalmente plurilingue, dove a seconda del contesto sociolinguistico, oltre alla lingua di base scelta per la comunicazione, le attività programmate vengono effettuate a turno nelle tre lingue ufficiali.

In questo quadro di plurilinguismo molto differenziato si posiziona il progetto *AcuiLad* (First and multilingual acquisition processes at kindergarten age: the example of the Ladin valleys in South Tyrol). Il fine primario di tale progetto consiste nell'individualizzare i vari processi di acquisizione che si manifestano per le tre lingue ufficiali ladino, italiano e tedesco come L1 e L2 in situazioni di plurilinguismo. La ricerca si basa su una raccolta di registrazioni audio di 41 bambini/bambine tra i 3 e i 6 anni delle due valli ladine menzionate *supra* (24 della Val Badia, 17 della Val Gardena), per un totale di circa 37 ore di registrazione. Le interviste condotte con i piccoli parlanti comprendono conversazioni spontanee e semi-controllate in ladino, italiano e tedesco. Nel caso delle conversazioni semi-controllate l'interazione con i bambini/le bambine è supportata dalla visione di libri e video-clip, come anche da vari giochi e attività più strutturate. I piccoli parlanti sono stati intervistati due volte, in ambito puramente familiare, nell'autunno 2019 e nell'estate 2020. La parte più spontanea di ogni intervista si svolge nella lingua materna o, in caso di due L1, nella lingua scelta dal bambino/dalla bambina, mentre per la sezione più controllata si includono le due lingue restanti. In aggiunta a queste registrazioni, sono state effettuate interviste con i genitori concernenti le biografie linguistiche dei loro figli, con un totale di 12 ore e 20 minuti. Le registrazioni sono state trascritte tramite il software EXMARaLDA.²⁷

Per questo contributo è stato creato un sotto-corpus contenente 4 ore e 13 minuti di conversazioni con quattro parlanti, per ognuno dei quali il ladino rappresenta la prima lingua, mentre l'italiano viene acquisito nell'istituzione e grazie all'input che i bambini ricevono nel loro ambiente familiare e sociale. Data la struttura dell'intervista illustrata *supra*, l'intervistatrice ha dedicato più spazio al ladino durante le interviste, mentre le parti in italiano contano in tutto 1 ora e 32 minuti. Il sotto-corpus è composto dai seguenti parlanti (Tab. 1):

parlante	provenienza	L1	età autunno	età estate
B1	Val Badia	ladino Val Badia	3;6	4;3
B2	Val Gardena	gardenese	3;2	3;10
B3	Val Badia	ladino Val Badia	5;9	6;6
B4	Val Gardena	gardenese	5;5	6;1

Tabella 1: Composizione del sotto-corpus

²⁵ Tale modello è regolamentato dal paragrafo 2 dell'articolo 19 del 2º Statuto di autonomia della Provincia di Bolzano, 'La lingua ladina è usata nelle scuole materne ed è insegnata nelle scuole elementari delle località ladine. Tale lingua è altresì usata quale strumento di insegnamento nelle scuole di ogni ordine e grado delle località stesse. In tali scuole l'insegnamento è impartito su base paritetica di ore e di esito finale, in italiano e tedesco' (Giunta Provinciale di Bolzano, *Manuale dell'Alto Adige con lo Statuto di autonomia*, <https://www.provincia.bz.it/politica-diritto-relazioni-estere/autonomia/downloads/manuale-alto-adige.pdf> (08 giugno 2021)).

²⁶ R. Verra, 'L'insegnamento e l'uso ladino nelle scuole delle valli ladine', in: idem, *Manuale di linguistica ladina*, Berlin-Boston, de Gruyter, 2020, pp. 394-423.

²⁷ Per ulteriori informazioni si consulti: <https://exmaralda.org/de/> (8 luglio 2021).

In alcuni pochi casi, per completare l’analisi attraverso il confronto con situazioni di tedesco L1, si faranno dei riferimenti a ulteriori parlanti del corpus generale, denominati B5 e B6.

Analisi dei quattro casi studio

In questa sezione ci proponiamo di analizzare alcuni fenomeni relativi soprattutto alla realizzazione dell’accordo del predicato con il soggetto nelle conversazioni in italiano del sotto-corpus. Alla discussione di questo aspetto morfologico si aggiungeranno considerazioni sull’uso dei clitici e su alcune strategie lessicali adottate dai parlanti. Vista la medesima importanza del tedesco come codice fondamentale per il repertorio linguistico dei parlanti ladini, presupponiamo che per l’acquisizione del tedesco come L2 valgano le stesse riflessioni teoriche e pratiche che presentiamo in questa sede per l’italiano. A differenza del tedesco, l’italiano verte innanzitutto sull’acquisizione di caratteristiche morfologiche e morfo-sintattiche della lingua,²⁸ com’è già stato ribadito da più parti. Nel tedesco, invece, l’acquisizione della lingua è sostanzialmente data dall’importanza delle “tappe” sintattiche legate alla posizione del verbo. Pertanto, laddove un apprendente di italiano L1 produrrà già nelle prime fasi dell’acquisizione verbi nelle loro forme coniugate, un bambino con tedesco L1 acquisisce molto presto la caratteristica del verbo in seconda posizione.²⁹ Inoltre, vista la sua natura di lingua *pro-drop*, il soggetto può essere “sottointeso” nell’italiano, perché rappresentato morfologicamente dalle desinenze del verbo, mentre viene obbligatoriamente espresso nel tedesco. Il ladino settentrionale, infine, anch’esso lingua V2 e con l’accordo in genere e numero, implica quindi un’acquisizione precoce sia del posizionamento in seconda posizione del verbo (1, *âvn*), come anche della realizzazione morfologica dell’accordo (1, *inculá*). Tuttavia, a differenza dell’italiano, nel ladino il soggetto deve essere realizzato morfologicamente, specialmente per le terze persone, in quanto i morfemi possono rappresentare più di una sola informazione di genere e numero.³⁰

(1)

- B1 *datrai inc cioèz*
 ‘qualche volta anche cuori’
I *fora d’cartun i fajôs?*
 ‘con un cartoncino li facevi?’³¹
B1 *e*
 ‘sì’
B1 *po i âvn inculá són na plata*
 ‘poi li avevamo CLIT1PPL³² incollati su un foglio’

Per quanto riguarda la categoria verbale, dallo spoglio delle conversazioni con B1 e B2 (3;6 e 3;2 anni), osserviamo maggiormente forme infinite quando il verbo designa un’azione, generalmente come risposta alla domanda ‘Cosa succede...?’, Cosa fa/fanno ...?’, come illustrato in (2) e (3). L’analisi del corpus completo ha reso

²⁸ Cfr. a questo proposito K. Salzmann & R. Videsott, ‘Tappe diverse per L1 diverse? Processi di acquisizione plurilingue nelle valli ladine’, in: M. Castagneto & M. Ravetto (a cura di), *Atti del convegno sulla comunicazione parlata*, Roma, Aracne, in print.

²⁹ Cfr. R. Tracy, *Wie Kinder Sprachen lernen*, cit., p. 77-85.

³⁰ Per una descrizione sulla morfologia verbale (tuttavia non da un punto di vista acquisizionale) nel ladino rimandiamo a R. Videsott, ‘Aspekte der Verbalflexion im Gadertalischen im Spannungsfeld zwischen Norm und Varietät’, in: *Ladinia*, XLIV (2020), pp. 97-121.

³¹ Al fine di rendere la struttura linguistica e l’ordine delle parole del ladino (e del tedesco) si adotta una traduzione interlineare.

³² Legenda delle abbreviazioni: CLIT = clitico, P = persona, PL = plurale, SG = singolare.

evidente che questo fenomeno è da considerarsi generalmente tipico per il tedesco (4) e in parte anche per il ladino (5), proprio nei contesti di interazione, dove l'adulto è intenzionato a elicitare delle risposte da parte del bambino/della bambina nei contesti di coppie adiacenti del tipo domanda-risposta.³³

(2)

- I *e pimpa cosa fa?*
B1 **dormire**

(3)

- I *e cosa fai in piscina?*
B2 **nuotare**

(4) B5 (3;4, italiano e tedesco L1)

- I *und wos macht denn die mami?*
‘e cosa fa la mamma?’
B *libro schauen*
‘libro guardare’

(5) B6 (3;1, ladino L1, gar.)

- I *po cie fej pa Nadia for?*
‘allora cosa fa Nadia sempre?’
B **durmi for!**
‘dormire sempre’

La produzione di forme verbali non finite in enunciati che designano un’azione non è una caratteristica dell’interlingua durante l’acquisizione dell’italiano L2.³⁴ In effetti, negli apprendenti dell’italiano L2 è stato osservato che è proprio la produzione di forme verbali flesse a essere molto più frequente già nelle prime tappe acquisizionali, rispetto ad altre lingue, come il tedesco e l’inglese.³⁵ Il motivo principale si trova per l’appunto nella struttura morfologica dell’italiano, come già visto per l’acquisizione dell’italiano come L1. In quanto lingua morfologicamente ricca, è caratterizzata da morfemi grammaticali chiaramente riconducibili al genere e al numero. Inoltre, esplicita Pallotti, ‘non capita cioè spesso che lo stesso morfema grammaticale esprima molte diverse nozioni, e questo facilita l’acquisizione’.³⁶

Accanto alle forme infinite nelle conversazioni di B1 e B2, troviamo anche alcuni passaggi con forme flesse, sia nei medesimi contesti di azione (6) sia in altre situazioni comunicative (7). Infine, è presente la realizzazione dell’accordo nelle forme di participio, come illustrato in (8) a titolo d’esempio.

(6)

- I *che cosa succede colla barca rotta?*
B2 äh (.) **va dentro l’acqua**

(7)

- B2 **guarda cosa face questo**

³³ Cfr. anche Salzmann & Videsott, ‘Tappe diverse per L1 diverse? Processi di acquisizione plurilingue nelle valli ladine’, cit.

³⁴ Cfr. Pallotti, *La seconda lingua*, cit., p. 50. L’uso dell’infinito da parte di apprendenti di italiano L2 pare essere presente solamente quando l’input è molto limitato.

³⁵ Ivi, p. 36.

³⁶ Ibidem.

(8)

- B2 *sci colla barca va dentro l'acqua sci è rottà*
‘sì’ ‘sì’

Se andiamo a esaminare le conversazioni di B3 e B4, notiamo una differenza netta proprio a partire dall'accordo del predicato. Le differenze sono da osservare non solo nella categoria del verbo, ma anche nell'uso dei clitici e nella produzione di frasi sintatticamente più complesse. Casi di forme non flesse, generalmente tipiche negli enunciati di B1 e B2, sono completamente assenti in B3 e B4, anche perché gli enunciati non si limitano alla produzione di una sola unità linguistica come in (2) e (3), ma appaiono veri e propri sintagmi e subordinate. A titolo di esempio riportiamo due passaggi di B4 (9) e B3 (10), nei quali assistiamo alla narrazione di vicende illustrate in un libro. In questi due esempi notiamo anche la realizzazione della sintassi dell'accordo, dove quindi il sostantivo influisce sull'accordo degli ulteriori elementi che ne dipendono (si veda 10, *sono stati legati*), anche se non sempre l'accordo nel numero è correttamente realizzato (si veda 9, *è arrivato nonno e nonna pig*). In questo caso ci si può chiedere se tale aspetto sia riconducibile al fenomeno di accordo al singolare in presenza di soggetti postverbali (tipico tra l'altro del fiorentino), dove ‘i soggetti congiunti al primo sono sentiti come aggiunti in un secondo tempo, come una precisazione, un ripensamento, e a maggior ragione se uno dei soggetti aggiunti è plurale’.³⁷ Tuttavia, il fatto che l'elemento *pig* riferendosi a entrambi i soggetti appare dopo il solo sostantivo femminile (*nonna pig*) non fa pensare a una aggiunta in un secondo momento di tale soggetto. La non realizzazione dell'accordo al plurale sembrerebbe essere quindi un fatto legato a una caratteristica di acquisizione dell'italiano nel contesto sociolinguistico qui discusso.

(9)

- B4 *è arrivato nonno e nonna pig a badare a George e Peppa che papà pig e mamma pig vanno fuori*

B4 ((pausa))

(B4 indica con il dito l'immagine di George e Peppa)

B4 *ora non dormono e giocano invece di dormire*

(10)

- B3 *la ranocchia che ha preso di nuovo le torte hh°° (.) e poi i topi che sono stati legati*

Tra l'altro, l'assenza del pronomine soggetto esplicito in questi contesti è correttamente acquisita. Anche questo aspetto dell'italiano è una conseguenza della sua ricchezza morfologica verbale, in quanto riconosciamo il soggetto attraverso le desinenze verbali.³⁸ In effetti, in (9) B4 si riferisce a George e Peppa attraverso la realizzazione della desinenza *-ono* (*ora dormono e giocano*), senza fare ricorso al pronomine soggetto, in quanto il referente viene nominato precedentemente e indicato ulteriormente dal bambino. Tale dato è altresì rilevante per l'analisi del nostro corpus, in quanto è stato osservato come in contesti di bi- o plurilinguismo i bambini tendano invece ad accettare in maniera significativa l'espressione del soggetto, laddove un

³⁷ G. Salvi, ‘L'accordo’, in: L. Renzi, G. Salvi & A. Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 2, Bologna, Il Mulino, 1991, p. 232.

³⁸ M.G. Lo Duca, *Espperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Roma, Carocci, 2018, p. 75.

parlante nativo (in contesto di monolinguismo) sceglierrebbe il soggetto nullo.³⁹ Inoltre, questo fenomeno si riscontra maggiormente quando la lingua a soggetto nullo viene acquisita insieme a una lingua a soggetto non nullo. In ladino (11) e in tedesco (12), infatti, nel medesimo contesto l'uso del pronome soggetto è obbligatorio.

- (11) I *cëla ma cie fej pa l tati? (.) fejel pa la magies?*
 ‘guarda, cosa fa il papà? Fa-CLIT3P.SG le magie?’

B2 *daldò àl metù ite*
 ‘dopo ha-CLIT3P.SG messo dentro’

(12) B5 *und der George muss noch eini gehn*
 ‘e il George deve ancora dentro andare’

B5 *do isch er gonz hinein gegången*
 ‘qui è lui tutto dentro andato’

Un fenomeno aggiuntivo che dimostra un'acquisizione relativamente completa delle strutture morfologiche dell'italiano nei bambini B3 e B4 è l'uso dei clitici oggetto, come in (13), (14) e (15), anche se in alcuni casi non è corretto l'accordo di genere del clítico (14, 15). In (15) è presumibile che il clítico femminile *-la* faccia riferimento alla forma gardenese del lessema *annaffiatoio*, la quale è appunto femminile, gar. *la spriza, la sprinjela*.

- (13) B4 *e poi ha visto un pupazzo di neve*
I *hai visto cosa ha qui?*
B4 *una carota*
I *oh*
B4 *poi gli ha messo un cappello*
B4 *((pausa))*
B4 *poi la nuvola ha soffiato via il cappello*
I *eh sì (.) oh*
B4 *e poi l'aveva preso*

(14) I *e qui dove si è messa la lumaca?*
B3 *sopra Pimpa (.) gli ha mostrato che il guscio (.) dov'era dov'era rotto*

(15) B4 *Richard ha (.) piangeva che è caduto l'annaffiatoio in acqua poi è andato papà pig a riprenderla e ha fatto un bel schizzio*

Nell’ordine di acquisizione dei clitici proposto da Berretta,⁴⁰ l’acquisizione degli accusativi e dativi di terza persona si trova in fondo alla gerarchia acquisizionale. A partire dal nostro corpus, possiamo quindi dire che B3 e B4 si trovano già nella fase avanzata di acquisizione per quanto riguarda l’uso dei clitici. Inoltre, notiamo un

³⁹ Cfr. A. Sorace, L. Serratrice, F. Filiaci & M. Baldo, ‘Discourse conditions on subject pronoun realization: Testing the linguistic intuitions of older bilingual children’, in: *Lingua*, 119 (2009), p. 463.

⁴⁰ M. Berretta, 'Per uno studio sull'apprendimento di italiano in contesto naturale: il caso dei pronomi personali atoni', in: A. Giacalone Ramat (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna, Il Mulino, 1986, pp. 329-352.

utilizzo abbastanza consapevole dei clitici e non, come osservato nell'indagine di Adorno, dato dal caso. Infatti, Adorno dimostra come gli apprendenti di italiano L2 acquisiscono i clitici attraverso *routines*, quindi sulla base dell'abitudine di percepirla in maniera regolare grazie all'input, per poi farne un uso più selettivo e analitico solamente in una fase più avanzata dell'acquisizione.⁴¹

Non sono stati riscontrati esempi dell'uso di clitici nei bambini B1 e B2. Questo è probabilmente dovuto anche al fatto che la parte di conversazione in italiano è principalmente limitata alla produzione di singole unità lessicali. Nelle conversazioni con l'intervistatrice, infatti, il dialogo in italiano è caratterizzato da lunghe pause e momenti di esitazione. Gli enunciati in italiano sono costituiti per lo più da sole parole di contenuto, soprattutto nomi e aggettivi che fanno parte del lessico di base, come il campo semantico degli animali (16), del cibo (17) o degli stati d'animo (18), per citarne alcuni. Nella maggior parte dei casi osserviamo l'uso del determinante davanti al sostantivo, quindi l'avvenuta realizzazione dell'accordo morfologico (*il ragno, una carota*).

(16)

- I *e poi chi è arrivato qua?*
- B1 ***il ragno***
- I *è arrivato il ragno (.) e poi qu (.) sì cosa vedi qui?*
- B1 ((pausa))
- B1 *alberi*

(17)

- I *cosa ha fatto la pimpa?*
- B2 ((pausa))
- I *un pupazzo di neve?*
- B2 ((pausa))
- I *e che bel naso ha una?*
- B2 ***una carota***

(18)

- I *e com'è la lumachina? h° felice?*
- B1 ***triste***
- I *è triste*

Sintagmi più elaborati sono relativamente ridotti rispetto all'uso di singole parole, ma sono comunque presenti - in netta minoranza -, soprattutto nelle seconde interviste con B1 e B2 riprese in estate (quindi alle rispettive età di 4;3 e 3;10), di cui riportiamo i passaggi in (19) e (20). In questi esempi, oltre alla produzione di una frase sintatticamente più complessa, sono anche presenti segnali discorsivi di tipo interazionale (*guarda, vedi*). Si noti tra l'altro l'inserzione del gardenese *berca* 'barca' nell'enunciato di base italiana in (19) e l'uso del ladino nell'espressione di affermazione *gar. sci* 'sì' in (20). Inserzioni di parole di contenuto ladine in contesti di *code-mixing* sono generalmente molto frequenti nei due parlanti. La loro funzione è maggiormente quella di colmare le lacune lessicali nell'italiano. Si veda a questo proposito anche l'esempio (21), in cui il verbo italiano è correttamente coniugato nella terza persona, mentre il sostantivo è un'inserzione gardenese per il lessema *valigia*.

⁴¹ C. Andorno, 'Prima parla poi pensa': successo di una strategia di acquisizione basata sulla copia meccanica in italiano L2, in: *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 2 (1996), pp. 291-311. Cfr. anche A. Pona, 'I pronomi clitici nell'apprendimento dell'italiano come L2: il clitico "si" nelle varietà d'apprendimento', in: *Annali online di Ferrara - Lettere*, 2 (2009), pp.14-39.

(19)
B2 *guarda che rotto la berca vedi?*

(20)
I *devo aggiustare la barca?*
B2 *sci*
I *un po' pulirla*
B2 *sci*
I *mhm*
B2 *perché n- viene dentro l'acqua- guada qui!*

(21)
I *oh cosa fa la pimpa?*
B2 *fa_{ITA} l cufer_{GAR}*
'la valigia'

Negli enunciati dei bambini B3 e B4, invece, osserviamo oltre alla produzione di frasi semplici, un numero relativamente elevato di frasi sintatticamente complesse, con una frase relativa in (22) e una frase coordinata avversativa in (23), a titolo di esempio.

(22)
B3 *poi c'è la vipera che sta strisciando e il piccolo maialino che sta qui per cadere*

(23)
B4 *ora stanno giocando ma devono fare una gara a mettere a posto e ora papà pig vuole mostrargli i dinosauri*

I fenomeni di *code-mixing* e *code-switching*, tipici nelle conversazioni di B1 e B2, sono più limitati nei due parlanti di età maggiore. Si osserva in generale una consapevolezza più esplicita nel volere restare "nella lingua", quando si tratta della stessa situazione comunicativa. In effetti, si notano casi di commutazione di codice interfrasale, nei quali il bambino/la bambina cambia lingua durante l'interazione, perché cambia anche il contesto comunicativo, come in (24). In questo caso, la frase in ladino non è legata al contenuto della narrazione, ma è un'informazione più personale rivolta direttamente alla intervistatrice, con la quale B4 parla solitamente in ladino.

Se in B1 e B2 si possono constatare maggiormente inserzioni di elementi lessicali per coprire lacune lessicali, come anche molti casi di asimmetria nella scelta linguistica durante l'interazione, dove il bambino risponde in ladino alle domande formulate in italiano (25), in B3 e B4 le inserzioni hanno anche una funzione grammaticale. Si veda a tal proposito l'esempio (26), dove viene inserita la congiunzione *gar*. *pona* 'poi' nell'enunciato italiano.

(24)
B4 *eh arriva anche em ((pausa))*
I *chi è arrivato?*
B4 *i conigli*
I *aha*
B4 *Richard ähm ei mé sei mé da dì l inuem (.) ähm y scenò i autri ne sei nia*

- 'Richard, ho- so solo dire il nome (pausa) e gli altri non li conosco'
- (25)
 I *hai una canzone dell'uccellino?*
 B2 *ma nëus on na cd (.) ie te mostri pa chësc te mostri pa*
 'ma noi abbiamo un CD, io ti mostro questo ti mostro'
- (26)
 B4 *e pona è caduto in una pozzanghera*
 'e poi'

Ricadute didattiche per l'insegnamento dell'italiano in contesto ladino

La breve analisi dei dati illustrati nella sezione precedente non intende generalizzare le tendenze riscontrate, ma vuole presentare una prima discussione sull'acquisizione dell'italiano in contesto ladino, partendo da quattro casi studio. Alla luce di quanto emerso, possiamo evidenziare in primo luogo come la propria L1 incida in parte sull'acquisizione dell'italiano nei parlanti in età precoce. Si può in effetti ipotizzare che le forme infinite rilevate negli enunciati di B1 e B2 possano essere ricondotte a influenze interlinguistiche del ladino. Inoltre, l'uso del codice minoritario supporta la comunicazione dei due parlanti, laddove le competenze dell'italiano non bastino ancora per potere raggiungere l'obiettivo comunicativo. Abbiamo, comunque, anche potuto constatare una padronanza parziale di alcuni tratti importanti per l'acquisizione dell'italiano in questa fascia di età. Negli enunciati di B3 e B4, invece, gli aspetti morfologici e sintattici che maggiormente caratterizzano l'italiano sono abbondantemente acquisiti e non vi sembrano essere inferenze importanti in questo ambito da parte della L1. L'influenza della prima lingua si manifesta maggiormente sul piano lessicale.

Il raggiungimento delle sequenze acquisizionali più importanti è pertanto realizzato, per lo meno quelle concernenti la struttura morfologica e sintattica della lingua, prima della fase di alfabetizzazione. L'input che deriva indirettamente dall'ambiente familiare-sociale (media, in parte anche turismo) e più attivamente dall'istituzione influisce positivamente sul processo di acquisizione dell'italiano. Di conseguenza riteniamo opportuno distinguere tra acquisizione dell'italiano L2 in contesti di lingue minoritarie, come il ladino, e in contesti di migrazione, che sono tendenzialmente più comuni nel dibattito scientifico sull'italiano L2. Una differenza più netta nell'oscillazione tra L1 e L2 è da rimarcare chiaramente nei parlanti dai 3 a 4 anni, non dotati di tutti gli strumenti necessari per soddisfare i loro bisogni comunicativi in lingua italiana. Infatti, nella L1 questo traguardo è completamente raggiunto all'età di 3 anni circa, a condizione che il bambino/la bambina abbia tutte le predisposizioni cognitive e biologiche per l'acquisizione della lingua.⁴²

Muovendo da queste riflessioni, ci si chiede come una didattica dell'italiano in un contesto di plurilinguismo individuale come anche istituzionale debba essere strutturato, tenendo conto del processo di acquisizione dell'italiano come L2.

In quanto modello plurilingue, l'insegnamento linguistico nelle scuole ladine dell'Alto Adige è basato principalmente sull'educazione linguistica integrata.⁴³ L'orientamento plurilingue è infatti esplicitamente presente nella fase di alfabetizzazione e di letto-scrittura, il cui approccio verte pienamente sulla concretizzazione della linguistica integrata, quindi sullo 'stimolare l'alunno a stabilire

⁴² M.G. Lo Duca, *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Roma, Carocci, 2018.

⁴³ Cfr. a questo proposito R. Cathomas, 'Auf dem Wege zu einer integralen (Mehr-) Sprachendidaktik', in: W. Wiater & G. Videsott (a cura di), *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas. School Systems in Multilingual Regions of Europe*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2006, pp. 137-152; R. Videsott, 'Verso un approccio plurilingue nell'apprendimento della grammatica', in: *Ladinia*, 42 (2018), pp. 211-231.

dei collegamenti tra un numero definito di lingue, corrispondente a quelle apprese in contesto scolastico'.⁴⁴ Agli alunni viene pertanto trasmesso da subito l'impulso di riconoscere i tratti comuni e le differenze tra le lingue. Per mettere in gioco una riflessione metalinguistica efficace sulla base di più lingue, è stata creata un'apposita tabella dei suoni, elaborata in modo tale da potere associare a ogni lettera dell'alfabeto la medesima parola in ogni lingua d'insegnamento.⁴⁵ Nel triennio della primaria il modello di linguistica integrata viene invece applicato maggiormente nelle ore dedicate proprio al 'confronto tra le lingue'. Tuttavia, bisogna precisare come la volontà di integrare questo metodo nell'insegnamento generale stia tendenzialmente aumentando, soprattutto quando l'insegnamento delle lingue viene svolto dallo stesso/dalla stessa insegnante. In effetti, nei casi contrari l'approccio didattico sembra essere maggiormente basato sul dedicarsi a "una lingua" nell'ora di lingua, piuttosto che integrare il confronto con le altre, il che creerebbe così un insegnamento plurilingue a tutti gli effetti.

Per la lingua italiana (come anche per il tedesco), i traguardi generali delle competenze da raggiungere alla fine della scuola primaria sono riportati nelle *Indicazioni provinciali* delle scuole ladine:⁴⁶

L'alunna, l'alunno sa

- ascoltare attivamente, cogliere i significati delle parole, comprendere messaggi essenziali, trarre conclusioni ed (sic!) riprodurre quanto ascoltato;
- comunicare e motivare opinioni, sentimenti e intenzioni, esporre contenuti preparati facendo attenzione al linguaggio non verbale;
- parlare di ciò che ha letto e ascoltato e utilizzare la mediateca per il proprio apprendimento;
- pianificare testi, scrivere in modo mirato al destinatario, scrivere in modo libero e creativo;
- distinguere e utilizzare correttamente strutture grammaticali;
- tradurre testi semplici.

Rispetto alle indicazioni nazionali per l'“italiano” non ci sono differenze fondamentali nelle indicazioni per le scuole delle località ladine. È forse un'eccezione il ricorso ai vari registri di lessico, un aspetto espresso in maniera esaustiva nelle indicazioni nazionali, ma non approfondito in maniera tale nelle indicazioni per le scuole ladine. L'insegnamento dell'italiano delle scuole ladine ha quindi molto in comune con l'apprendimento di una prima lingua, benché si tratti in molti casi di una lingua acquisita dopo la lingua materna. Oltre a ciò, l'uso dell'italiano come lingua veicolare per le materie geografiche, storiche, matematiche e di scienze naturali, ha un impatto relativamente positivo sulle competenze della lingua.

Nel 2009, un gruppo di ricerca dell'Università di Bolzano insieme all'Intendenza scolastica ladina ha svolto un'indagine in tutte le scuole primarie della Val Badia e Val Gardena, per analizzare le competenze linguistiche dello scritto nelle lingue italiano, tedesco e ladino degli alunni/delle alunne a conclusione del livello primario.⁴⁷ I

⁴⁴ E. Cognigni, *Il plurilinguismo come risorsa*, cit., p. 115.

⁴⁵ Questa tabella dei suoni è stata realizzata da un gruppo di lavoro del dipartimento pedagogico dell'Intendenza ladina ed è gratuitamente scaricabile da internet, insieme al quaderno di accompagnamento, http://www.pedagogich.it/index_frame.html (08 luglio 2021).

⁴⁶ Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige, *Indicazioni provinciali per le scuole primarie e secondarie di primo grado delle località ladine*, 2009, p. 87, <https://www.provinz.bz.it/formaziun-lingac/scoralladina/it/pubblicazioni.asp> (08 luglio 2021).

⁴⁷ Comitê y sorvisc provinzial por l'evaluaziun dles scores ladines & Zénter linguistich dl'Université lëdia de Balsan (a cura di), *Resultac dl'analisa linguistica - Ergebnisse der Untersuchung der Sprachkompetenzen - Risultati dell'analisi linguistica*. 5a tlasses scoles elementeres - 5.

risultati emersi da questa indagine hanno dimostrato che complessivamente le competenze delle tre lingue sono buone. L'aspetto significativo che distingue la competenza dell'italiano dei bambini ladini dal gruppo di controllo, quindi dai bambini con italiano L1, è la minore complessità lessicale e sintattica e quindi anche testuale della lingua nei testi dei parlanti ladini.

La nostra analisi ha reso evidente che gli aspetti morfologici e morfosintattici dell'italiano sono meno inclini all'inferenza con la propria L1 rispetto al lessico. Questo dimostra, quindi, che l'input dell'italiano che i bambini ricevono dall'ambiente sociale e istituzionale è sufficiente per trarne le informazioni grammaticali necessarie per ricostruire la struttura linguistica dell'italiano. È per questa ragione che la proposta qui avanzata verte sul vantaggio dell'introdurre il metodo della linguistica integrata come strumento principale per l'insegnamento linguistico generale nelle scuole ladine per ogni livello. Specialmente la trasmissione di contenuti grammaticali sulla base di tre (o quattro) lingue, permette di attivare delle conoscenze e delle riflessioni partendo da un livello di competenza grammaticale più o meno omogeneo delle lingue. Attraverso un confronto mirato, supportato per esempio da domande da parte dell'insegnante, si incentiva la capacità della riflessione metalinguistica. Il bambino/la bambina viene pertanto "invitato/invitata" a fare ipotesi sulla struttura linguistica della propria lingua e delle altre lingue acquisite. In questo modo, l'insegnamento linguistico diventa più "aperto" e permette a ogni tipo di contesto sociolinguistico di affrontare la grammatica partendo da una riflessione consapevole della propria/dalle proprie L1. Nel caso di parlanti con altre L1 oltre alle lingue ufficiali, un metodo simile può essere altrettanto vantaggioso, perché consente di capire i meccanismi delle diverse lingue d'insegnamento sulla base della L2 (o L3) più rafforzata, in termini di struttura della lingua.

Seguendo questi ragionamenti, nel 2018 è stata realizzata una grammatica comparativa,⁴⁸ con il ladino come lingua base, messo a confronto con le altre lingue d'insegnamento: italiano, tedesco e in alcuni casi anche l'inglese. L'obiettivo di questa opera muove proprio dal presupposto che una netta distinzione tra L1 e L2 non sia possibile per un pubblico così eterogeneo come quello delle scuole ladine in Alto Adige. Alla base di questo materiale c'è l'intenzione di introdurre contenuti grammaticali in tre (o quattro) lingue, trasmettendo consapevolmente le analogie e le differenze tra le lingue. Spesso è solo attraverso tali differenze che caratteristiche specifiche di una lingua diventano esplicite, perché messe a confronto con un codice linguistico che si comporta in maniera diversa.⁴⁹ Un esempio interessante rappresenta proprio la caratteristica dell'accordo del predicato con il soggetto nell'italiano. Se mettiamo a confronto le tre lingue (27), si notano chiaramente le analogie e le differenze interlinguistiche (anche a livello interladino: lvb. vs. gar.), che rispecchiano i risultati della nostra breve analisi presentate nella sezione 3.

Grundschulklassen - 5e classi scuole primarie, Balsan, Comitê y sorvisc provincial por l'evaluaziun dles scores ladines & Zénter linguistich dl'Université lëdia de Balsan, 2009.

⁴⁸ R. Videsott, V. Rubatscher & D. Valentin, *Junde! Liber de gramatica*, Bolzano-Bozen, BuPress, 2018.

⁴⁹ Cfr. a questo proposito le osservazioni sulle caratteristiche del ladino partendo da un confronto con l'italiano e il tedesco in R. Videsott, 'Verso un approccio plurilingue nell'apprendimento della grammatica', cit., pp. 220-222.

(27)⁵⁰

ita.	lvb.	gar.	ted.
<i>io suono</i>	<i>i soni</i>	<i>ie sone</i>	<i>ich spiele</i>
<i>tu suoni</i>	<i>te sones</i>	<i>tu sones</i>	<i>du spielst</i>
<i>Giulia/Pio suona</i>	<i>Giulia/Pio sona</i>	<i>Giulia /Pio sona</i>	<i>Julia/Pius spielt</i>
<i>noi suoniamo</i>	<i>i sonun</i>	<i>nëus sunon</i>	<i>wir spielen</i>
<i>voi suonate</i>	<i>i sonëis</i>	<i>vo sunëis</i>	<i>ihr spielt</i>
<i>Giulia e Pio suonano</i>	<i>Giulia y Pio sona</i>	<i>Giulia y Pio sona</i>	<i>Julia und Pius spielen</i>

Una riflessione parallela sulle tre lingue permette di notare la ricchezza morfologica dell’italiano rispetto al tedesco e in parte anche al ladino. Il ladino, infatti, presenta un caso di sincretismo nelle terze persone dell’indicativo presente, non caratteristico per l’italiano. Il confronto si può ampliare con l’uso del participio, come emerge dagli esempi (28) - (31), tratti da *Pinocchio* nelle rispettive versioni, quindi da passaggi contestualizzati.

(28)

- ita. *Le botteghe erano chiuse; le porte di casa chiuse; le finestre chiuse, e nella strada nemmeno un cane.*⁵¹
- lvb. *Les botëghes ê sarades, les portes de ciasa stlütes, i liscios pará ia y sön strada n'él gnanca n cian da odëi.*⁵²
- deu. *Die Werkstätten waren geschlossen; die Haustüren geschlossen; die Fenster geschlossen, und auf der Straße war nicht einmal ein Hund.*⁵³

(30)

- ita. „*Questa capanna mi è stata regalata ieri da una graziosa capra.*“⁵⁴
- lvb. „*Chësta ciasota m'é gnuða scincada inier da na bela cioura che â la lana da dër n bel corú turchin.*“⁵⁵
- deu. „*Diese Hütte ist mir gestern von einer anmutigen Ziege geschenkt worden.*“⁵⁶

(31)

- ita. *Fatto sta che i tre torsoli, invece di esser gettati fuori dalla finestra, vennero posati sull’angolo della tavola in compagnia delle bucce.*⁵⁷
- lvb. *Ara ê mefo stada insciö che i trëi ciancügns, impede gní sciurá da vider fora, ê ince gnüs metuüs tl ciantun dla mësa pro les scuïscses.*⁵⁸

⁵⁰ L’esempio è tratto e adattato da Videsott, Rubatscher & Valentin, *Junde!*, cit., pp. 133-134.

⁵¹ C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*. Testo tratto dall’Edizione Critica edita dalla Fondazione Nazionale Carlo Collodi in occasione del Centenario di Pinocchio, a cura di Ornella Castellani Pollidori con il patrocinio dell’Accademia della Crusca, Pescia: Fondazione Nazionale Carlo Collodi, 1983, p. 11, https://www.pinocchio.it/Download/Testo_ufficiale_LeAvventure_di_Pinocchio.pdf (8 luglio 2021).

⁵² C. Collodi, *Les aventôres de Pinocchio. Cuntia de n buratin*. Traduziun tl ladin dla Val Badia dal Istitut Ladin Micurá de Rü, Balsan: Istitut Ladin “Micuré de Rü”, 2017, p. 25.

⁵³ C. Collodi, *Pinocchios Abenteuer*. Ins Deutsche übersetzt von Heinz Georg Held, Pescia, Fondazione Nazionale Collodi, 2014, p. 9, http://www.pinocchio.it/pagine/traduzione_testo/Pinocchios_Abenteuer.pdf (8 luglio 2021).

⁵⁴ C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio*, cit., p. 90.

⁵⁵ C. Collodi, *Les aventôres de Pinocchio*, cit., p. 174.

⁵⁶ C. Collodi, *Pinocchios Abenteuer*, cit., p. 76.

⁵⁷ C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio*, cit., p. 13.

⁵⁸ C. Collodi, *Les aventôres de Pinocchio*, cit., p. 30.

deu. *Tatsächlich wurden die Butzen nicht aus dem Fenster geworfen, sondern den Schalen zur Gesellschaft an dieselbe Ecke des Tisches gelegt.*⁵⁹

Confrontando consapevolmente i tre passaggi nelle diverse lingue, situate nello stesso contesto narrativo, si nota che nell’italiano e nel ladino le desinenze dei partecipi marcano il genere e il numero, nel tedesco, invece, il participio è rappresentato da -en o -t a seconda del verbo, senza marcatura d'accordo con il soggetto (ita. *è stata regalata*, lad. *m'é gnüda scincada*, deu. *ist mir geschenkt worden*, ita. *le botteghe erano chiuse*, lad. *les botëghes ê stlütes*, deu. *die Werkstätten waren geschlossen* vs. ita. *i tre torsoli, invece di esser gettati [...] vennero posati*, lad. *i trëi ciancügns impede gní sciurá [...] ê gnüs metüs*, deu. *wurden die Butzen nicht aus dem Fenster geworfen [...] gelegt*).

In questa maniera l’insegnamento dell’italiano viene affiancato direttamente da una riflessione mirata sulle analogie e differenze con le altre lingue e allo stesso tempo, contenuti di grammatica vengono trasmessi in maniera efficace, introducendoli sulla base di tutte le lingue curriculari, evitando così delle ripetizioni nelle diverse ore di lingua.

Riflessioni conclusive

A chiusura della breve analisi e delle riflessioni didattiche che ne sono conseguite, possiamo ribadire che conoscere e comprendere il processo di acquisizione dell’italiano come L2 della comunità linguistica qui presa in analisi risulta importante per progettare approcci di didattica e di educazione linguistica. L’italiano, situato in un contesto di plurilinguismo individuale relativamente eterogeneo e strutturato a livello istituzionale, vive anche del contatto con le altre lingue. Ciononostante, nell’età prescolare, i piccoli parlanti sono comunque in grado di condividere un repertorio linguistico basato sul riconoscimento delle strutture grammaticali tipiche delle diverse lingue che lo costituiscono. Per questa ragione, riteniamo sia utile integrare una didattica linguistica integrata consapevole in tutti i livelli scolastici, proprio per la trasmissione di argomenti grammaticali, laddove le competenze tra le lingue non sembrano divergere così nettamente, come sul livello lessicale o sintattico, per esempio. Così facendo, si mettono in gioco delle riflessioni metalinguistiche che partono dall’osservazione e analisi di più lingue.

Alla luce di quanto espresso in questo contributo, emerge chiaramente la necessità di indagini ulteriori e di analisi più approfondite sui processi di acquisizione delle lingue nel contesto ladino, per chiarire meglio le dinamiche e le strategie adottate dai bambini in situazioni di plurilinguismo.

Parole chiave

Acquisizione italiano L2, plurilinguismo, insegnamento dell’italiano, didattica linguistica integrata, lingue minoritarie

Ruth Videsott si è laureata in romanistica all’Universität Wien e ha conseguito il dottorato di ricerca in romanistica presso la medesima università (2018). Attualmente è ricercatrice a tempo determinato in Filologia e Linguistica romanza (L-FIL/LET 09) presso la Libera Università di Bolzano, dove è responsabile dei corsi di acquisizione e didattica della L1 per la sezione ladina della Facoltà di Scienze di Formazione. Quanto agli interessi di ricerca nell’ambito della retoromanistica si occupa principalmente di

⁵⁹ C. Collodi, *Pinocchios Abenteuer*, cit., p. 11.

lessicografia, contatto linguistico, fenomeni sintattici e morfo-sintattici nella diacronica e sincronica, didattica della lingua e di linguistica acquisizionale.

Libera Università di Bolzano
Facoltà di Scienze della Formazione
Viale Ratisbona 16
39042 Bressanone (BZ) (Italia)
ruth.videsott@unibz.it

SUMMARY

Learning and teaching Italian in a minority context: the example of the Ladin valleys

This paper aims at reflecting on the acquisition and teaching of Italian as a second language in the minority context of the Ladin valleys in South Tyrol. Since this area is characterized by a historical multilingualism and consequently by an important presence of Italian and German, Ladin children grow up in a multilingual setting, where Italian can be L1 or is learned through the social and institutional context as L2. Moving from the project *AcuiLad*, which examines first and multilingual acquisition processes at kindergarten age in the Ladin valleys in South Tyrol, four case studies of Italian conversations by Ladin children aged 3 to 6 will be presented. This analysis shows that the main morphological characteristics of Italian are acquired before entering school. The interference of the L1, Ladin in this case, can be mostly observed on the lexical level and in minor way on the morphological one. In terms of language teaching, this could mean in Ladin schools more situations of integrated linguistic education could be foreseen, especially for grammatical contents, since the grammatical competences are more or less the same for Italian, German and Ladin.

Lingue di eredità a Napoli Percorsi di inclusione sociale tra scuola e SPRAR

Margherita Di Salvo

Premesse e obiettivi di un progetto *in fieri*

Con l'intensificarsi dei flussi migratori che hanno contribuito a trasformare l'Italia da Paese di emigrazione a Paese di immigrazione,¹ è diventato urgente, per la politica italiana, individuare strategie per promuovere l'integrazione dei migranti, la cui presenza è oramai un carattere strutturale della vita sociale, economica e linguistica italiana.² Questo obiettivo diventa ancora più urgente in quei contesti contraddistinti da elevata disoccupazione, devianza sociale e criminalità organizzata, in quanto qui più che altrove i migranti rischiano di essere coinvolti in attività criminose. Tra questi, vi è la Campania, intorno a cui, per quanto si sia assistito a un proliferare degli studi volti a descrivere il fenomeno immigratorio³ e a misurare il livello di integrazione raggiunto dai migranti,⁴ alcune tematiche restano ancora quasi del tutto sconosciute o solo scarsamente indagate. In ambito linguistico, l'attività di ricerca è particolarmente orientata sull'aspetto acquisizionale, grazie anche a preziosi contributi aventi per oggetto i diversi livelli di analisi; dalla prosodia⁵ alla fonetica-

¹ E. Pugliese, *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*, Bologna, Il Mulino, 2002.

² M. Vedovelli, 'Le lingue immigrate nello spazio linguistico italiano globale', in: M. Vedovelli (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Roma, Aracne, 2017, pp. 27-48.

³ La bibliografia è molto vasta. Si vedano, tra gli altri, G. Orientale Caputo (a cura di), *Gli immigrati in Campania. Evoluzione della presenza, inserimento lavorativo e processi di stabilizzazione*, Milano, FrancoAngeli, 2007; Id., *L'immigrazione in Campania*, in A. Lamarra, P. Diadori & G. Caruso (a cura di), *Sociologia delle migrazioni e didattica dell'italiano L2: uno scenario integrato*, Napoli, Guida Editore, 2017, pp. 33-42; D. Russo Krauss, *Geografie dell'immigrazione. Spazi multietnici nelle città: in Italia, Campania, Napoli*, Napoli, Liguori, 2005; V. Petrarca, 'Dall'Africa a Castel Volturno', in: DESK, 2017, pp. 80-83; G. Gabrielli, G. Mazza & S. Strozzi, 'Immigrant's settlement patterns in the city of Naples', in: *Spatial Demography*, 2017, pp. 1-17; E. De Filippo & S. Strozzi (a cura di), *Gli immigrati in Campania negli anni della crisi economica. Condizioni di vita e di lavoro, progetti e possibilità di integrazione*, Milano, FrancoAngeli, 2015; N. Ammaturo, E. De Filippo & S. Strozzi, *La vita degli immigrati a Napoli e nei paesi vesuviani. Un'indagine empirica sull'integrazione*, Milano, FrancoAngeli, 2010; F. Benassi, G. Gabrielli, F. Lipizzi & S. Strozzi, 'La geografia dei migranti nel napoletano: fenomeni di segregazione territoriale e implicazioni per le politiche sociali', in: *Urbanistica Informazioni*, X, 257 (2014), pp. 1-4.

⁴ De Filippo & Strozzi (a cura di), *Gli immigrati in Campania*, cit.

⁵ E. Pellegrino, V. Caruso & A. De Meo, 'La competenza prosodica nell'italiano parlato di sordi nativi e stranieri', in P. Sorianello (a cura di), *Il linguaggio disturbato. Modelli, strumenti, dati empirici*, Roma, Aracne Editrice, 2017, pp. 209-223; M. Vitale, P. Boula de Mareüil & A. De Meo, 'An acoustic-perceptual approach to the prosody of Chinese and native speakers of Italian based on yes/no questions', in N. Campbell, D. Hirst & D. Gibbon (a cura di), *Speech Prosody*, 7 (2014), pp. 648-651, <http://www.speechprosody2014.org/> (1 luglio 2021).

fonologia,⁶ fino alla morfologia,⁷ alla sintassi e alla testualità.⁸ L'attenzione rivolta prevalentemente al versante acquisizionale riflette la visione europea e italiana secondo cui l'integrazione (anche linguistica) sarebbe principalmente correlata all'apprendimento della lingua del Paese di arrivo piuttosto che alla simultanea conservazione del patrimonio linguistico e culturale di origine.⁹ Nel modello di Cesareo e Blangiardo,¹⁰ così come nelle successive applicazioni su scala locale,¹¹ la lingua è indicata quale condizione per l'accesso all'informazione e al senso di appartenenza alla realtà italiana, diventando quindi una premessa e allo stesso tempo un indicatore dell'integrazione culturale. La conoscenza della lingua del Paese di immigrazione risulta cruciale per raggiungere l'integrazione,¹² come formulato da De Filippo e Strozza:

L'uso della lingua come strumento di comunicazione interpersonale è sicuramente uno dei primi aspetti da tenere in conto quando si indaga il senso dell'identità e dell'appartenenza della popolazione migrante, ma ancor più l'osservazione dell'impiego della lingua diventa uno strumento indispensabile per comprendere la realtà quotidiana di ognuno, sia dal punto di vista individuale che collettivo. In altri termini, se è giusto ritenere che la creazione di occasioni di impiego del tempo libero da parte degli stranieri con gli autoctoni sia un momento che consente la creazione e costruzione di relazioni, è anche vero che guardare un programma in televisione oppure leggere un giornale in lingua italiana o meno può aiutarci a capire quanto l'individuo straniero senta di appartenere alla nostra nazione e alla nostra cultura.¹³

Questa affermazione, per quanto sia un ottimo punto di partenza, a mio parere, presenta delle criticità in relazione all'aspetto legato alla conservazione e alla valorizzazione del proprio patrimonio di eredità linguistica e culturale, tema che meriterebbe una riflessione maggiormente ampia, anche alla luce della crescente bibliografia di impronta sociolinguistica prodotta a livello internazionale. A tale tema risponde un progetto di ricerca coordinato da Michela Cennamo e afferente all'Università Federico II, che ha l'obiettivo di descrivere la diversità linguistica in Campania e le caratteristiche delle interlingue presenti nel territorio, con una triplice articolazione a cavallo tra linguistica descrittiva, linguistica acquisizionale e sociolinguistica. Nella prospettiva più propriamente sociolinguistica, obiettivi specifici del progetto sono la mappatura della diversità indotta dall'immigrazione in Campania e l'analisi dei processi di mantenimento e conservazione delle lingue di eredità da

⁶ G. Vitolo & P. Maturi, 'Migranti a Salerno tra italiano e dialetto', in: M. Vedovelli (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Aracne, Roma, 2017, pp. 423-442.

⁷ V. Caruso, E. Pellegrino & A. De Meo, 'L'acquisizione della morfologia verbale nell'italiano di sordi profondi italiani e stranieri', in: F. Orletti, A. Cardinaletti, M.F. Dovetto (a cura di), *Tra linguistica medica e linguistica clinica. Il ruolo del linguista. Numero monografico di Studi italiani di linguistica teorica ed applicata*, III (2015), pp. 449-461.

⁸ P. Giuliano, 'Abilità descrittiva e coesione testuale in L1 e L2: lingue romanze e lingue germaniche a confronto', in: *Linguistica e filologia*, 25, 2 (2007), pp. 125-205.

⁹ Anche gli studi interamente dedicati alle seconde generazioni si inseriscono nell'ambito della linguistica acquisizionale e della linguistica percettiva piuttosto che nel dibattito contemporaneo sulle lingue di eredità. Valga come esempio il recente lavoro di Calvi sui bilingui spagnolo-italiano residenti in Italia (M.V. Calvi, 'Spagnolo e italiano nelle seconde generazioni di migranti ispanofoni in Italia', in: *Quaderni d'Italia*, 21 (2016), pp. 45-62).

¹⁰ V. Cesareo & G.C. Blangiardo (a cura di), *Indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*, Milano, FrancoAngeli, 2009; V. Cesareo, 'Quale integrazione?', in: V. Cesareo & G.C. Blangiardo (a cura di), *Indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 11-28.

¹¹ De Filippo & Strozza (a cura di), *Gli immigrati in Campania*, cit.

¹² S. Collin & T. Karsenti, 'Facilitating linguistic interaction of immigrants: an overview of ICT tools', in: *Issues in Informing Science and Information Technology*, 9 (2012), p. 243.

¹³ De Filippo & Strozza (a cura di), *Gli immigrati in Campania*, cit., p. 176.

parte di migranti diversi per nazionalità, lingua materna, generazione, storia migratoria e caratteristiche sociali.

Immigrazione in Campania: qualche dato sulla popolazione e sui parlanti delle lingue di eredità

Nel quadro di una crescente e costante crescita dei flussi verso la regione Campania,¹⁴ Napoli rappresenta un punto di osservazione particolarmente interessante in quanto è la realtà in cui il peso dell'immigrazione è percentualmente più consistente rispetto alla media regionale:¹⁵ secondo i dati più recenti offerti dal Comune di Napoli e relativi al 2016, nel capoluogo campano vivono 117.825 cittadini di origine straniera, pari al 50,7% del totale di coloro che risiedono in tutto il territorio regionale.

I migranti europei costituiscono il 30% del totale (ucraini, rumeni e polacchi *in primis*), quelli africani (soprattutto senegalesi, capoverdiani e algerini) il 13%, quelli provenienti dal continente americano (domenicani, peruviani, brasiliensi) il 7%, mentre il gruppo asiatico è quello più numeroso (50%). Al variare delle nazionalità, varia anche la composizione per genere: nell'immigrazione albanese prevalgono gli uomini, mentre in quella ucraina, rumena e polacca le donne (rispettivamente 464,64 donne per 100 uomini, 154,64 e 515,77); per l'area asiatica, sono più numerosi gli uomini provenienti da Pakistan e Bangladesh, ma per le Filippine è più elevata la percentuale di donne coinvolte nel processo migratorio.¹⁶ La conformazione dei flussi per genere è anche correlata con la professione svolta, nella misura, oramai nota, in cui alcuni ambiti professionali tendono a essere svolti tradizionalmente da uomini e donne provenienti da specifiche aree culturali. È, ad esempio, il caso del settore della cura alla persona, in cui predominano le donne nate nei paesi dell'est, o nella vendita ambulante in cui prevalgono, invece, i migranti di origine senegalese.

La ripartizione professionale, la presenza della famiglia e il progetto migratorio, sia esso lavorativo o familiare, condizionano la rete sociale e la socialità dei migranti, con particolare riferimento al cosiddetto indice di segregazione, che misura la segregazione complessiva di un gruppo etnico in un'area. Può assumere valori da 0 (minima segregazione) a 100 (massima segregazione). Essa non serve a individuare le aree in cui una data popolazione migrante va a collocarsi in un dato tessuto urbano, ma la chiusura rispetto alla società ospite, e diventa quindi utile per comprendere come i vari gruppi migranti siano integrati in misura diversa.

A Napoli, l'indice di segregazione¹⁷ è variabile in base al gruppo etnico (Tab. 1):¹⁸

Provenienza	Indice di segregazione
Sri Lanka	56,79
Ucraina	22,73
Repubblica Popolare Cinese	68,65
Pakistan	71,87
Romania	25,36
Filippine	59,05
Bangladesh	71,87
Polonia	22,87
Nigeria	52,36
Federazione Russa	26,16
Repubblica Domenicana	51,52

Tabella 1: Indice di segregazione per i principali gruppi etnici presenti nel comune di Napoli

¹⁴ De Filippo & Strozza (a cura di), *Gli immigrati in Campania*, cit.

¹⁵ Dati ISTAT (2016), disponibili sulla pagina web del comune di Napoli.

¹⁶ M. Ambrosini, *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, Il Mulino, 2005; F. Decimo, *Quando emigrano le donne. Percorsi e reti femminili della mobilità*, Bologna, Il Mulino, 2005.

¹⁷ Esso valuta il grado di separazione di un gruppo etnico rispetto al resto della popolazione presente nello stesso spazio urbano.

¹⁸ I dati sono presenti nella sezione dedicata alla demografia del Comune di Napoli.

Dai dati in tabella sembrerebbe che alcuni gruppi siano maggiormente inclini a instaurare relazioni al di fuori della propria rete di connazionali. Al momento, non siamo in grado di valutare se su questo incidano il diverso progetto migratorio o altri fattori, né quali ripercussioni i diversi indici abbiano sul comportamento linguistico dei vari gruppi nazionali: tuttavia, ci auguriamo di poterlo verificare attraverso successivi studi di impronta sociolinguistica nei quali si assumerà l'indice di segregazione quale variabile esterna.

Gli stranieri residenti si concentrano soprattutto nelle aree territoriali del centro cittadino. Nei quartieri San Lorenzo, della zona industriale, Stella, Mercato, Pendino, Montecalvario, Avvocata, San Ferdinando, Porto, Posillipo, Vicaria, Chiaia e San Giuseppe l'incidenza percentuale sul totale dei residenti (11,31%) è quasi doppia rispetto alla media cittadina (5,81%). Per quanto riguarda la concentrazione della popolazione straniera per Paese di nascita all'interno del tessuto cittadino, i dati del Comune di Napoli per il 2016 rivelano una più omogenea distribuzione territoriale per ucraini, polacchi, rumeni e russi, mentre una minore omogeneità distributiva si ha per dominicani, nigeriani, srilankesi e filippini. Elevata è, invece, la tendenza a creare reti sociali chiuse di pakistani e cinesi, per i quali l'indice di segregazione assume valori elevati, da 68,65 a 71,87.

Per quanto riguarda, infine, la situazione della seconda generazione, va rilevata una discrepanza nel numero di minori per gruppo nazionale, non solo per il diverso numero di anni che le diverse nazionalità hanno trascorso sul territorio campano, ma anche per i loro specifici *pattern* migratori: se si pensa all'immigrazione senegalese, tra le più antiche e radicate sul territorio campano, la scarsa presenza di minori e bambini è riconducibile al fatto che questo gruppo predilige un'immigrazione maschile da lavoro e non una migrazione familiare. Al contrario, nei flussi dall'Europa dell'est sono frequenti i casi in cui le donne migrano con i figli; una parziale eccezione è costituita dagli albanesi, per i quali la migrazione è concepita soprattutto come esperienza familiare, con la conseguenza che in tale gruppo rientrano molti minori e bambini, spesso nati in Italia.

I nati in Italia e coloro che vi sono giunti in età prepuberale sono solitamente considerati come "seconda generazione", categoria che questi soggetti spesso rifiutano sottolineando piuttosto il loro sentirsi parte della società italiana, come molti studi hanno da tempo evidenziato:¹⁹ è infatti l'Italia il Paese in cui sono nati, cresciuti e in cui vedono il proprio futuro. Il termine "seconda generazione" risulta pertanto fuorviante in quanto, implicitamente, ricollega questi soggetti a una migrazione che, di fatto, non hanno mai esperito e a un Paese - quello di nascita dei propri genitori - in cui non hanno mai vissuto e in cui spesso si sentono a disagio quando vi ritornano per le visite estive. Sul piano scientifico e interpretativo, la proposta di Turchetta,²⁰ elaborata a partire dal caso dell'immigrazione italiana in Ontario, pare proficuamente estendibile a tutte quelle che sono considerate tradizionalmente come seconde generazioni: nel modello proposto da Turchetta, in particolare, coloro che sono nati in un Paese diverso da quello di origine dei propri genitori sono considerati come generazione 0, categoria che sottolinea come essi non siano migranti nel senso vero del termine visto che non hanno vissuto la migrazione e conoscono unicamente il Paese

¹⁹ Si veda, per esempio, R. Ricucci, *Italiani a metà. Giovani immigrati crescono*, Bologna, Il Mulino, 2010; R. Ricucci, *Cittadini senza cittadinanza. Pratiche quotidiane tra inclusione ed estraneità*, Torino, SEB27, 2015.

²⁰ B. Turchetta, 'Modelli linguistici interpretativi della migrazione italiana', in: B. Turchetta & M. Vedovelli (a cura di), *Lo spazio linguistico dell'italiano globale: il caso dell'Ontario*, Pisa, Pacini, 2018, p. 84.

in cui sono nati. Quest'ultimo parametro permette di distinguere una prima generazione migrata, nata in un Paese X e poi trasferitasi in un Paese Y, e una generazione 0 che include i loro figli, che, al contrario, hanno avuto interamente la loro socializzazione nel Paese Y.

La presenza di questa generazione è in aumento in Campania e nelle scuole campane, per quanto i dati del Ministero dell'Istruzione contenuti nel Rapporto dal titolo 'Gli alunni con cittadinanza non italiana' relativo all'anno scolastico 2018/2019²¹ mostrano come nelle regioni meridionali il numero di allievi di origine straniera sul totale della popolazione scolastica sia molto al di sotto della media nazionale pari al 10%. La Campania, in particolare, si colloca al penultimo posto, appena prima della Sardegna (2,6%), con una percentuale del 2,9%.

A fronte di una così bassa incidenza di alunni di origine straniera in Campania e a Napoli, città che, a fronte della sua popolosità, non rientra tra le prime 10 realtà urbane italiane per numero di alunni di origine straniera, i dati del Ministero dell'Istruzione mostrano un forte aumento percentuale della presenza di ragazzi e bambini di origine straniera nelle scuole della regione. In Campania, infatti, tale aumento è maggiormente significativo sul piano statistico come mostra la comparazione tra le varie regioni italiane così come proposta in Tabella 2:

	Alunni con cittadinanza italiana			Alunni con cittadinanza straniera			Alunni italiani su alunni stranieri (valori percentuali)	
	2018/2019	2016/2017	differenz a	2018/2019	2016/2017	differenz a	2018/2019	2016/2017
Piemonte	500715	511355	-10640	77882	76089	1793	6,4	6,7
Valle d'Aosta	16630	17102	-472	1292	1294	-2	12,9	13,2
Lombardia	1185542	1202645	-17103	217933	207975	9958	5,4	5,8
Trentino	142454	143633	-1179	19235	18697	538	7,4	7,7
Veneto	598193	614741	-16548	94486	91870	2616	6,3	6,7
Friuli V. G.	138855	141693	-2838	19619	19047	572	7,1	7,4
Liguria	165182	169886	-4704	25308	23733	1575	6,5	7,2
Emilia Romagna	518220	521083	-2863	101869	98035	3834	6,1	5,3
Toscana	436004	441875	-5871	71657	68311	3346	6,1	6,5
Umbria	103642	105516	-1874	16581	16833	-252	6,3	6,3
Marche	191052	194842	-3790	24325	21631	2694	7,9	7,9
Lazio	734875	746657	-11782	79841	78226	1615	9,2	9,6
Abruzzo	164725	168839	-4114	13319	13116	203	12,4	12,9
Molise	37447	39264	-1817	1415	1449	-34	26,5	27,1
Campania	928856	962442	-33586	27277	23647	3630	34,1	40,7
Puglia	581730	607504	-25774	18201	16992	1209	32	35,8
Basilicata	76104	80032	-3928	2989	2803	186	25,5	28,6
Calabria	272647	282663	-10016	12324	12458	-134	22,1	22,7
Sicilia	722609	750541	-27932	26652	25536	1116	27,1	29,4
Sardegna	206668	213424	-6756	5524	5323	201	37,4	40,1

Tabella 2: Alunni con cittadinanza italiana e straniera per regione italiana²²

²¹ Fonte: Ministero dell'Istruzione - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica. I dati sono stati aggiornati e si riferiscono al 31 agosto 2019.

²² Fonte: Ministero dell'Istruzione, 'Alunni con cittadinanza straniera', <https://www.miur.gov.it/-/scuola-pubblicati-i-dati-sugli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-nell-a-s-2017-2018> (12 ottobre 2021).

Inoltre, si fornisce un grafico che riflette la situazione descritta nella Figura 1:

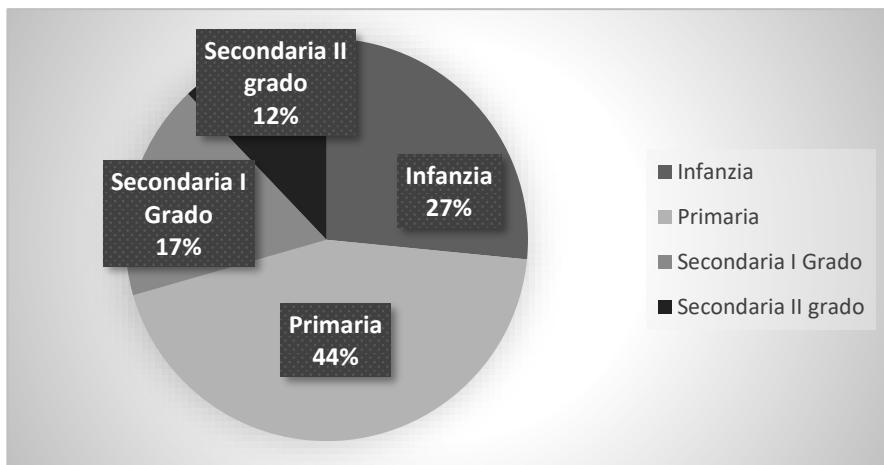


Figura 1: Distribuzione degli allievi stranieri in Campania per ordine scolastico

Circa due terzi degli studenti sono iscritti alla scuola dell’infanzia e alla primaria: si tratta generalmente di allievi nati in Italia, per quanto privi della cittadinanza. Nella platea di iscritti alle scuole secondarie di I e II grado, al contrario, il quadro comprende tanto i nati in Italia quanto coloro che vi sono arrivati, spesso da un numero non particolarmente elevato di anni. In questa regione, infatti, una percentuale statisticamente significativa di migranti di recente arrivo e con età inferiore ai 18 anni va a inscriversi soprattutto nelle scuole secondarie inferiori e superiori: in questo, la Campania (5,7%) è seconda solo alla Sicilia (6,1%). Secondo il Ministero dell’Istruzione, ciò si spiega facendo riferimento alla crescente immigrazione di minori non accompagnati che vengono distribuiti nelle immediate vicinanze al luogo di approdo. Si tratta di una platea di studenti particolarmente bisognosi in quanto, nelle aree di arrivo, non possono contare sulla rete familiare e, pertanto, la loro integrazione è affidata largamente alle istituzioni scolastiche.

La Campania offre quindi uno spaccato interessante in base alla conformazione della platea migrata, differenziata per età, nazionalità, indice di segregazione e consente una riflessione sulle diverse necessità degli allievi stranieri, categoria che comprende, come questi pochi dati mostrano, studenti con storie e destini diversi.

Quadro teorico

In accordo con i modelli teorici correnti, le lingue di origine dei migranti si configurano come lingue di eredità culturale, ossia, seguendo con la definizione proposta da Valdès,²³ lingue parlate nel dominio familiare e domestico ma non nella società in cui una famiglia, solitamente di origine migrata, è inserita. Sulla base di tale definizione:

heritage speakers are individuals who were raised in homes where a language other than the dominant community language was spoken, resulting in some degree of bilingualism in the heritage language and the dominant language. A heritage speaker may also be the child of an

²³ G. Valdés, ‘The teaching of heritage language: An introduction for Slavic-teaching professionals, in: O. Kagan & B. Rifkin, *The learning and teaching of Slavic languages and Culture*, Bloomington, Slavica, 2000, pp. 375-403; G. Valdés, ‘Heritage language students: Profiles and possibilities, in: J.K. Peyton, D.A. Ranard & S. McGinnis, *Heritage languages in America: Preserving a National Resource*, Washington D.C., IL: Center for Applied Linguistics, 2001, pp. 37-77.

immigrant family who abruptly shifted from her first language to the dominant language of her new community. Crucially, the heritage speaker began learning the heritage language before, or concurrently with, the language which would become the stronger language. That bilingualism may be imbalanced, even heavily imbalanced, in favor of the dominant language, but some abilities in the heritage language persist.²⁴

Si assume, dunque, come presupposto che possano rientrare nella casistica di *heritage speakers*, ossia di parlanti di una lingua di eredità, solo i discendenti di genitori/nonni migranti, vale a dire quelli che, in accordo con la modellizzazione proposta da Turchetta, possano essere considerati generazione 0.

La nozione di lingua ereditaria, proposta in ambiente nord-americano inizialmente nel già citato lavoro di Valdés (2000), è oramai consolidata nel panorama degli studi nord-americani che riflettono una visione in cui tali lingue concorrono a definire lo spazio linguistico, per ricorrere ai termini demauriani,²⁵ e sociale del Paese di immigrazione, al quale hanno dato un contributo arricchendone la diversità linguistica. Al contrario, tale approccio non sembra invece ancora essersi radicata nel dibattito sociolinguistico italiano (e forse più in generale europeo), in cui le lingue non territoriali continuano a essere viste come lingue migrate - categoria che invece presuppone che esse siano presenti in un dato territorio senza però essere parte del patrimonio culturale in cui i migranti stessi vivono. Solo di recente, grazie alla nozione di neoplurilinguismo proposta da Vedovelli,²⁶ la prospettiva ha incominciato a mutare in quanto questa nozione sottolinea piuttosto il ruolo delle lingue immigrate entro la società italiana, in cui le forme del plurilinguismo endogeno (contraddistinte da quella che Berruto ha indicato come *dilalia* italiano-dialetto),²⁷ si sono arricchite di un plurilinguismo esogeno, conseguenza dell'incremento dei flussi immigratori degli ultimi cinquant'anni²⁸ e del loro consolidamento.²⁹

Per quanto nella bibliografia italiana sia prevalsa l'adozione di metodi riconducibili alla sociologia del linguaggio di impronta macrosociolinguistica, che hanno avuto il grande merito di descrivere, anche in termini di repertori, realtà complesse come quelle delle grandi aree metropolitane del nord Italia, meta di una radicata componente immigrata,³⁰ si privilegia qui una prospettiva qualitativa che possa concorrere a mettere al centro, secondo la proposta di Vedovelli

il tessuto quotidiano delle vite individuali e dei gruppi, i modi di vita nei quali gli esseri umani in comunità - i cittadini - costruiscono in forma negoziale e dialettica i loro modi di essere, le loro forme di vita, ovvero - wittgensteinianamente - le loro identità, le loro culture.³¹

In accordo con questa prospettiva teorica, oggetto della ricerca diventano

la condizione delle loro lingue di origine, i modi della loro persistenza negli individui e nelle comunità, così come i loro gradi di esistenza nelle diverse generazioni di immigrati; i rapporti fra le lingue dei diversi gruppi di immigrati; i modi in cui le lingue degli immigrati influenzano lo spazio linguistico nazionale e quelli delle diverse realtà locali; gli orientamenti linguistici

²⁴ M. Polinsky, *Heritage languages and their speakers*, Cambridge, Cambridge University Press, 2018, p. 3.

²⁵ T. De Mauro, *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti, 1983.

²⁶ Vedovelli, 'Le lingue immigrate nello spazio linguistico italiano globale', cit.

²⁷ G. Berruto, *Fondamenti di sociolinguistica*, Roma-Bari, Laterza, 2015.

²⁸ E. Pugliese, *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*, Bologna, Il Mulino, 2002.

²⁹ Si rimanda ai lavori già citati di Blangiardo.

³⁰ Ci si riferisce principalmente alle ricerche coordinate da Marina Chini, ma anche ai più recenti contributi di F. Fusco, come *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*, Roma, Carocci, 2017.

³¹ Vedovelli, *Le lingue immigrate nello spazio linguistico italiano globale*, cit., p. 31.

delle diverse generazioni di immigrati nei confronti dell’italiano e delle altre componenti degli spazi linguistici nazionale e locali [...].³²

In questo modo la condizione di segregazione urbana e la conformazione etnica della rete sociale dei migranti e dei loro discendenti assumono un valore cruciale in quanto determinano la maggiore o minore apertura alla società di accoglienza. A tali aspetti guarda il presente contributo, che intende focalizzarsi sia sulla prima generazione sia sulla generazione 0, anche al fine di evidenziare le divergenze in termini di approccio al plurilinguismo italiano-dialetto che contraddistingue la città di Napoli,³³ all’apprendimento dell’italiano, e al mantenimento delle lingue di eredità culturali nella trasmissione intergenerazionale.

Metodologia della ricerca

Sulla base delle considerazioni esposte al paragrafo precedente, è stata adottata una prospettiva qualitativa che consentisse di avere un quadro preliminare della condizione sociolinguistica di migranti con diverse esperienze e di descriverne i repertori e le abitudini linguistiche.

Sono stati indagati due diversi contesti: il primo è costituito da un liceo tecnico-scientifico, inserito in una delle zone più ricche della città. La sua collocazione geografica tradisce, tuttavia, una diversa conformazione diastratica della platea degli studenti, provenienti dai quartieri più popolari del centro cittadino o dalla periferia periurbana, da famiglie spesso con reddito non particolarmente elevato, come le osservazioni condotte hanno permesso di rilevare.³⁴

Il secondo contesto osservato è offerto da un centro che rientra nel Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati (SPRAR) gestito dall’associazione Cidis Onlus, da anni impegnata nel settore dell’accoglienza e della mediazione culturale. Il centro si trova a ridosso del Quartiere Sanità, in un contesto di forte marginalizzazione sociale, già per gli stessi napoletani: scarso controllo del territorio da parte delle forze dell’ordine, evasione scolastica, basso reddito pro capite, emarginazione sociale. In questo contesto sono ospitati solamente uomini, di età generalmente compresa tra i 18 e i 40 anni, di provenienza diversificata all’interno dell’Africa. Sul piano sociolinguistico ciò comporta la compresenza, negli stessi spazi, di migranti con lingue materne diverse, spesso con nessuna lingua veicolare comune. Durante l’osservazione, infatti, erano presenti sia migranti di origine senegalese che avevano all’interno del loro repertorio, oltre una lingua materna, il wolof e il francese, e un gruppo di migranti nigeriani che avevano nel loro repertorio, oltre una lingua materna, l’hausa, il Nigerian English e il Nigerian Pidgin English. A fronte della diversità linguistica e talvolta anche religiosa, questi uomini condividono un’aspettativa: iniziare a lavorare quanto prima, anche a Napoli, per poi partire verso il Nord Italia o verso un’altra destinazione europea. Sono richiedenti asilo, ma la loro motivazione può essere (anche) lavorativa. Questo spesso li spinge a partire verso il Nord Italia dopo qualche settimana e a non

³² Ibidem.

³³ N. De Blasi, ‘Dinamiche linguistiche urbane a Napoli prima e dopo l’Unità d’Italia’, in: E. Banfi & N. Maraschio (a cura di), *Città d’Italia. Dinamiche linguistiche postunitarie*, Firenze, Accademia della Crusca, 2014, pp. 309-313; N. De Blasi, ‘Napoli’, in: P. Trifone (a cura di), *Città italiane, storie di lingue e culture*, Roma, Carocci, 2015, pp. 305-353.

³⁴ Il progetto “PARLO”, coordinato da Andrea Mazzucchi e Francesco Montuori, mirava al potenziamento delle abilità di *reading literacy* degli studenti napoletani che, sulla base dei rapporti OCSE e PISA, risultavano particolarmente svantaggiati. A tal fine, ho svolto alcuni mesi di attività di supporto per favorire il consolidamento delle abilità di lettura. Per una panoramica dei risultati del progetto si rimanda a C. De Caprio & F. Montuori (a cura di), *Processi e competenza di lettura: dalla grammatica alla linguistica testuale nella scuola*, Palermo, Paolo Loffredo, 2017, pp. 103-115.

portare a termine il percorso di alfabetizzazione, riducendo i tempi di permanenza nello SPRAR.

In entrambi i casi, è stata svolta una fase di osservazione partecipante. Interviste individuali e focus group sono stati effettuati con tutti i soggetti coinvolti nell'accoglienza e nella gestione dell'alfabetizzazione, tanto nella scuola quanto nello SPRAR. Tali conversazioni, anche al fine di tutelare i soggetti coinvolti nella prassi didattica, non sono state registrate così da consentire anche una riflessione più serena e non condizionata dalla presenza del registratore. Si è quindi adottato un approccio metodologico proprio della ricerca di natura antropologica ed etnografica che consentisse di ricostruire le pratiche linguistiche e sociali legate alla presenza straniera nei due contesti.

Risultati delle osservazioni

Nel liceo scientifico-tecnico De Sanctis, sono state svolte osservazioni in quattro classi, tutte del secondo anno, ma le seguenti riflessioni si riferiscono a solo due di queste, la 2E e la 2F, le uniche in cui sono inseriti sette allievi di origine immigrata.³⁵ Di essi, solo due studenti frequentano (abbastanza) assiduamente la scuola: si tratta di una ragazza di origine ucraina, studentessa modello, soprattutto nelle materie letterarie, e un ragazzo di origini peruviane, meno inserito nel gruppo classe anche per numerose difficoltà a partecipare ad attività ricreative extrascolastiche, in quanto durante il pomeriggio i suoi genitori lavorano e spetta a lui la cura di un fratellino di 5 anni. La comparazione del comportamento a scuola dei due allievi, della loro produzione linguistica e dei loro atteggiamenti nei confronti dell'istituzione scolastica, dei docenti e del gruppo classe, permette di individuare alcune problematicità nel percorso duplice di apprendimento/consolidamento delle proprie abilità in italiano e di mantenimento del patrimonio linguistico ereditario. Si è scelto un approccio qualitativo che, grazie alla comparazione di soli due casi molto distanti, a mio parere può far emergere le principali criticità nel percorso di integrazione linguistica.³⁶

Questi parlanti, entrambi nati in Italia, hanno due repertori linguistici molto diversi in relazione alla posizione dell'italiano e del dialetto napoletano. Per quanto riguarda la ragazza, l'analisi della sua produzione scritta (a scuola) e l'osservazione del suo comportamento linguistico nella relazione tra pari e con il docente hanno permesso di ricostruire una competenza nativa dell'italiano, una capacità di produrre testi argomentativi (sia nello scritto sia nell'orale) in maniera fluente e coesa sul piano sintattico-testuale; la padronanza del lessico, anche specialistico di alcune materie, è elevata. Il ragazzo, al contrario, per quanto nato in Italia, presenta numerosi tratti dovuti a interferenza con lo spagnolo, tanto nella produzione orale quanto nella produzione scritta. Nel parlato in lingua italiana, anche con l'insegnante, emergono frequentemente marche pragmatiche in spagnolo e fenomeni sistematici di interferenza, che si colgono, ad esempio, nella pronuncia delle occlusive bilabiali spesso realizzate come fricative. Manca, quindi, quel cambiamento della configurazione di dominanza che, secondo gli studi di impronta generativista, dovrebbe caratterizzare il comportamento degli *heritage speakers*.³⁷

³⁵ Non è stato possibile verificare tramite un colloquio con la preside se questo sia il risultato di una scelta o meno.

³⁶ Studi specifici su tale tema come quelli citati di De Filippo e Strozza ricordati alla nota 1. Inoltre questi autori hanno sottolineato l'impatto di questi fattori sull'integrazione raggiunta in Campania: ‘Sono Latinoamericani ed Europei gli immigrati che hanno una maggior livello di integrazione, Africani ed Asiatici mostrano maggiori condizioni di svantaggio. Srilankesi, Senegalesi e Bengalesi sono coloro che hanno punteggi di più bassi, mentre risultano essere in una condizione di maggiore integrazione Albanesi, Polacchi, Romeni ed Ucraini’ (De Filippo & Strozza, cit., p. 176).

³⁷ Polinsky, *Heritage language and their speakers*, cit.

Per quanto riguarda la competenza del dialetto napoletano, l'osservazione dei due studenti all'interno di un gruppo classe in cui l'uso del dialetto è frequente³⁸ ha dimostrato che solo la ragazza è perfettamente in grado di comprendere e parlare tale varietà dialettale.

I due studenti sono stati intervistati in merito alla propria biografia linguistica e alla propria socialità: la ragazza ha avuto come lingua materna l'ucraino, che tuttora è la lingua che parla in famiglia, sebbene in alternanza ora con l'italiano, ora con il dialetto. La famiglia, che vive al centro storico di Napoli, nel quartiere di San Carlo all'Arena, è ben inserita in una rete sociale italiana; adopera spesso, in molti domini comunicativi, l'italiano ma il dialetto viene usato in contesti poco formali, come, per esempio, quando si fanno le compere al mercato o nelle interazioni con i vicini di casa napoletani. Nella competenza percepita della giovane donna è però l'italiano a essere la lingua dominante: in italiano parla a scuola, con gli amici (tutti italiani) e in tutte le attività sociali svolte (palestra, cinema). L'uso del dialetto, nelle opinioni della ragazza, è invece marginale e limitato alle interazioni interne al quartiere e alla rete sociale dei propri genitori, in molti casi formata anche da persone nate a Napoli.

Nel caso del ragazzo, al contrario, lo spagnolo è la lingua esclusiva in ambito familiare: i genitori si rivolgono ai figli solo in spagnolo, l'unica lingua conosciuta dalla madre che è poco esperta all'italiano e al dialetto, in quanto si destreggia unicamente tra la cura della famiglia e l'attività nel settore delle pulizie di uffici vuoti. La famiglia ha scarsi contatti con la società napoletana e continua a essere inserita in una rete sociale prevalentemente ispanofona: da ciò deriva il fatto che, anche nel tempo libero, a causa dell'impossibilità di partecipare alle attività extracurricolari e a inserirsi in una rete italiana attraverso la scuola, il ragazzo trascorre il tempo libero a contatto con lo spagnolo e non con l'italiano. Il dialetto sembra essere assente nel repertorio dello studente, per quanto egli vi sia esposto, per il ruolo che tale varietà esercita in quanto *we code* all'interno del gruppo classe. Lo scarso inserimento del ragazzo nel gruppo classe è anche favorito dal fatto che, per quanto la sua frequenza a scuola sia piuttosto regolare, spesso è costretto ad assentarsi per questioni legate al rinnovo del permesso di soggiorno dei genitori, alle pratiche sanitarie e anagrafiche di cui è il solo responsabile all'interno della famiglia in quanto è, per dirla con la bella immagine di Sobrero, l'unico "padrone della lingua" italiana. Ciò si traduce nell'impossibilità che ha a seguire i corsi di sostegno dedicati, nelle ore pomeridiane, all'apprendimento dell'italiano; per le stesse motivazioni, spesso non riesce a svolgere i compiti e, durante le interrogazioni in classe, nonostante un atteggiamento di incoraggiamento da parte degli insegnanti, non riesce a raggiungere la sufficienza.

Entrambi i ragazzi sono inseriti nella 2E e sono seguiti da un'insegnante di italiano molto attenta alle loro necessità, anche grazie al numero di studenti frequentanti piuttosto esiguo (12,13 in media).

Nella prassi scolastica, però, l'impegno degli insegnanti, pur molto forte, non si traduce in specifiche iniziative volte all'integrazione linguistica degli allievi, anche per la mancanza di competenze specifiche nelle lingue veicolari e nei principi teorico-metodologici della linguistica acquisizionale e della glottodidattica. Questo è emerso da una serie di colloqui che ho svolto con gli insegnanti con l'obiettivo di raccogliere dati sulla prassi e le metodologie messe in campo per l'apprendimento dell'italiano L2: questo confronto ha mostrato una scarsa conoscenza dei principi metodologici della linguistica acquisizionale, della linguistica contrastiva e delle metodologie didattiche che possono favorire lo sviluppo interlinguistico; nessuno degli insegnanti ha una conoscenza dello spagnolo ed è in grado di proporre, anche a livello di classe, attività

³⁸ M. Di Salvo, L. Ferraro & N. Suppa, 'Repertori linguistici e variazione nei quindicenni napoletani', in: C. De Caprio & F. Montuori (a cura di), *Processi e competenza di lettura: dalla grammatica alla linguistica testuale nella scuola*, Napoli, Paolo Loffredo Editore, 2017, pp. 103-115.

di valorizzazione del plurilinguismo e riflessioni sulle differenze tra italiano e spagnolo superando la fossilizzazione che è stata osservata nello studente.

È chiaro che, a parità della condizione di *heritage speakers*, il destino di questi due ragazzi appare segnato, sia sul piano dell'acquisizione, sia su quello del mantenimento delle lingue di origine. Sul primo versante, i frequenti fenomeni di fossilizzazione sono osservati unicamente nel ragazzo e il suo comportamento fortemente influenzato dallo spagnolo, su tutti i livelli di analisi (dalla fonetica alla pragmatica) mostra come l'italiano non sia ancora dominato perfettamente; la ragazza invece è riuscita a raggiungere un livello pressoché nativo. Sul secondo aspetto, la forte segregazione della famiglia peruviana potrebbe agire quale fattore capace di garantire la trasmissione intergenerazionale dello spagnolo, che tuttavia andrebbe a essere sintomatica non tanto di un'integrazione in cui gli elementi della cultura di origine convivono con quelli della cultura del Paese di immigrazione, quanto piuttosto di una notevole marginalizzazione.

L'osservazione delle pratiche didattiche e della gestione dell'accoglienza nello SPRAR ha mostrato uno scenario molto diverso. Qui i migranti, tutti appartenenti alla prima generazione, sono arrivati da poche settimane, la frequenza ai corsi di prima alfabetizzazione è regolare e assidua - non ci sono assenze. La situazione classe però prevede, come già accennato in precedenza, una platea che, per quanto attenta, spesso non è alfabetizzata; quando lo è, la classe non ha nessuna lingua veicolare comune. Tale funzione non può essere assolta dall'italiano, in quanto i migranti sono arrivati da pochissimi giorni in Italia e non hanno esperienze precedenti di familiarizzazione con questa lingua. Il docente pratica una sorta di alternanza tra le due principali lingue veicolari del gruppo classe, inglese e francese, a cui spesso unisce qualche lessema in arabo.

L'offerta formativa prevede una sola ora di didattica frontale al giorno, nel pomeriggio, ma in realtà, tutti gli operatori sostengono e promuovono gli scambi in italiano. Pur conoscendo tutti almeno una possibile lingua ponte (l'inglese o il francese, per esempio) vi ricorrono solo laddove il migrante non conosca (ancora) il lessico italiano per poter sostenere una conversazione anche in italiano e, in questo caso, affiancano sempre la parola in italiano a quella proposta inizialmente in una delle lingue veicolari, permettendo quindi un impianto delle competenze del lessico di base, considerato dagli operatori come il primo passo verso una più solida alfabetizzazione. Questa pratica ha infatti permesso un immediato apprendimento di alcune parole chiave, come, ad esempio, 'carne', 'frigo', 'telefono', che esprimono i bisogni e le prime necessità incontrate nel nuovo contesto abitativo. Si coglie in questo caso l'importanza strategica dell'accordo tra tutte le figure di riferimento dello SPRAR che riesce a garantire un processo di continuo apprendimento, anche al di là della singola lezione frontale, che seppure quotidiana, non sarebbe sufficiente a raggiungere un livello di competenza basica in poche settimane, quelle che, di solito, questi apprendenti trascorrono nei centri di accoglienza.

L'apprendimento dell'italiano è anche sostenuto indirettamente da alcune storie che diventano, agli occhi dei migranti appena approdati in Italia, esemplari. Tra queste, quella di Mohamed che, con una competenza di base (A2) dell'italiano, è riuscito a trovare un lavoro come badante di una coppia di anziani del quartiere. Questo ha avuto due effetti; da un lato il consolidamento della sua competenza in italiano, che è gradualmente andata rafforzandosi, dall'altro l'apprendimento di forme dialettali che ha poi introdotto all'interno dello SPRAR: 'ciao fra' è il saluto che rivolge al suo insegnante di lingua, 'tutt' a posto' quello che riserva a me tutte le volte che ci incontriamo, 'ma che bbuò?' quando replica a qualcuno.

Queste marche pragmatiche dialettali sono oramai parte dell'interlingua del gruppo e sono la testimonianza del ruolo strategico di questa varietà anche nella

costruzione di un processo di integrazione nell'area limitrofa, dove, sulla base delle osservazioni e del mio statuto di *insider* in quanto nata poco lontano, il dialetto è particolarmente vitale.

Discussione e prospettive di analisi

A fronte di una consistente bibliografia sulla situazione socio-demografia della popolazione di origine straniera stanziata a Napoli e in Campania, il corrispondente quadro delle lingue di eredità culturale e della loro distribuzione territoriale rimane ancora da esplorare secondo una prospettiva sociolinguistica.

Con questo contributo si è cercato di fornire un primo spaccato degli scenari possibili indotti dalla migrazione e del ruolo delle diverse risorse linguistiche che compongono i repertori migranti. Gli esempi qui discussi provengono da realtà certamente marginali, che non sono rappresentative né della realtà napoletana né dello scenario nazionale. Nonostante ciò, proprio in quanto tali, essi costituiscono una testimonianza della molteplicità di casi in cui si declina l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda nei contesti più a rischio.

La ricerca ha infatti evidenziato le diverse posizioni che l'italiano e le lingue di eredità culturali hanno nella scuola pubblica secondaria italiana e negli SPRAR. Per quel che concerne l'italiano, la bibliografia di tipo sociolinguistico sconta un leggero ritardo rispetto a quella prodotta da operatori da tempo impegnati nei percorsi di alfabetizzazione: non a caso, si deve a Graziella Favaro una modellizzazione delle funzioni che l'italiano può avere per i cittadini di origine straniera:

- a) lingua della sopravvivenza per gli adulti neoarrivati in Italia;
- b) lingua del lavoro e degli scambi per chi risiede da più tempo;
- c) lingua da "certificare" e oggetto di test per chi chiede il rilascio del permesso di soggiorno di lunga durata e per adempiere al "contratto di integrazione" previsto dalla normativa;
- d) lingua "filiale" per le famiglie e i genitori stranieri, i cui figli portano ogni giorno dentro la dimora nuovi termini e dunque nuovi significati, racconti, pezzi di mondo;
- e) lingua di riuscita e di scolarità per i minori che crescono e apprendono insieme ai coetanei italiani attraverso le parole "basse" e le parole "alte";
- f) lingua che permea e struttura la storia e accompagna il percorso di cittadinanza per i futuri cittadini, immersi fin da subito nei suoi suoni e accenti.³⁹

È chiaro che per i residenti nello SPRAR l'italiano ricade soprattutto nelle categorie *b* e *c*, mentre nella scuola l'italiano si configura come lingua "filiale" per i genitori o lingua di riuscita o lingua della società e della cittadinanza, ma con risultati che spesso mal si accordano con una serena integrazione.

Le pratiche linguistiche degli insegnanti hanno evidenziato come una scarsa tendenza alla riflessione metalinguistica, resa anche difficile per condizioni dipendenti sia dal tipo di utenza, sia dalle competenze nelle principali lingue veicolari (o più in generale di lingue diverse dall'italiano) da parte dei docenti. Sul primo aspetto, è certamente vero che la mancata competenza di lingue veicolari (inglese, francese, arabo) e delle lingue materne dei discenti non consenta di poter passare da una lingua all'altra né tanto meno di incoraggiare la riflessione metalinguistica. Ciò potrebbe scoraggiare pratiche didattiche oramai consolidate che vedono nell'alternanza di codice e nel *translanguaging*⁴⁰ una risorsa per la didattica, ma ulteriori studi su questo

³⁹ G. Favaro, 'L'italiano lingua filiale. Repertori linguistici di adulti e bambini "nuovi italiani"', in: M. Vedovelli (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Roma, Aracne, 2017, pp. 167-68.

⁴⁰ G. Lewis, J. Bryn & C. Baker, 'Translanguaging: Origins and Development from School to Street and Beyond', in: *Educational Research and Evaluation*, 18, 7 (2012), pp. 641-654.

aspetto si rendono necessari al fine di descrivere soprattutto quei contesti, come gli SPRAR, che sono tuttora oggetto di indagini non sistematiche.

Inoltre, la mancata conoscenza delle lingue ponte o veicolari spesso si muove in linea di continuità o prossimità con una scarsa sensibilità per la diversità linguistica e per la conoscenza della ricchezza dei repertori linguistici altrui. A tale proposito, sembra opportuno ricordare quanto già era stato sottolineato nelle 10 tesi del GISCEL (tesi VIII) in cui si sottolineava la necessità di conoscere il retroterra linguistico-culturale degli allievi per arricchirlo:

La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiatamente graduali (tesi VIII).⁴¹

I dati in nostro possesso, frutto dell'osservazione di due soli contesti, non consentono certamente di instaurare alcuna correlazione tra le pratiche linguistiche osservate in classe e i risultati dell'apprendimento dell'italiano. Tuttavia, soprattutto se si considera il contesto scolastico osservato alla luce dei dati sul ritardo scolastico forniti dal Ministero dell'Istruzione di seguito riassunti, sembra particolarmente urgente una riflessione sulla prassi didattica degli insegnanti a cui viene affidato un compito particolarmente delicato, soprattutto laddove l'insegnamento dell'italiano diventi lo strumento per superare lo stato di segregazione:

A 14 anni, corrispondenti alla frequenza della prima classe di Secondaria di II grado, la percentuale degli studenti di origine migratoria con percorso di studio regolare si ferma al 58,6% mentre il 39,4% frequenta ancora una classe di scuola Secondaria di I grado; il 31,1% è in ritardo di un anno, il 7,3% di due e l'1,1% di tre anni. All'età di 18 anni la percentuale di studenti regolari è scesa al 36,2% contro il 63,8% in ritardo: si va dal 3,9% dei 18-enni che frequenta il primo anno di Secondaria di II grado al 33,3% che frequenta il quarto anno. Tra gli studenti di Secondaria di II grado in ritardo si annoverano inoltre circa 35.600 studenti di età 19-20 anni e oltre, di cui il 39,8% si trova ancora al primo o al secondo anno di corso.⁴²

I contesti indagati diventano indicativi delle condizioni di precarietà, marginalizzazione e deprivazione sociale in cui alcuni gruppi di giovani, talvolta nati in Italia, si trovano. Essi mostrano anche una condizione di forte svantaggio nel raggiungimento di un livello di competenze necessarie che consentano loro l'accesso al lavoro, ai servizi e, in termini più generali, alla società di accoglienza.

Le diverse condizioni (sociali, abitative, lavorative) dei migranti, la scolarizzazione formale (mediante cioè un insegnamento) o l'apprendimento informale, che, al contrario, avviene per contatto con la popolazione autoctona, andranno tenute in considerazione, così come andranno tenute in considerazione anche le variabili connesse con le specificità dei singoli gruppi di migranti e delle specificità delle singole persone coinvolte nel percorso migratorio. Del resto, tale esigenza è stata recentemente sottolineata anche da non linguisti:

Nell'ottica di un sistema di integrazione che tenga conto di politiche e interventi che facilitino e supportino l'apprendimento linguistico da parte degli stranieri, un'esigenza sentita dai decisori è quella di disporre di informazioni sulla conoscenza e utilizzo della lingua da parte della popolazione immigrata e di seguirne la dinamica evolutiva, anche in relazione ai

⁴¹ Vedi: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> (01 luglio 2021).

⁴² Ministero dell'Istruzione, Rapporto "Gli alunni con cittadinanza straniera", 2020, p. 52. I dati si riferiscono all'anno scolastico 2018/2019.

comportamenti demografici, economici e sociali osservabili nei diversi contesti territoriali. Come costruire una base di dati che soddisfi tale esigenza? A differenza di altri paesi, in Italia il Censimento della popolazione non esplora gli aspetti linguistici.⁴³

Il versante delle lingue di eredità culturale mostra invece il ruolo dell'indice di segregazione: la conformazione della rete nazionale e l'apertura, sia nella prima generazione migrata che in quella nata a Napoli, sembrano determinare una maggiore resistenza delle lingue di origine. Questo, tuttavia, andrà verificato attraverso studi di impronta quantitativa che potrà permettere di valutare il peso statistico dell'indice di segregazione quale variabile sociolinguistica.

L'osservazione ha anche evidenziato la presenza, soprattutto nella scuola superiore e nello SPRAR, di forme di dialettalità. Lo statuto del dialetto è però diverso. Nella scuola la lingua napoletana è lingua della comunicazione tra pari, nello SPRAR è interlingua, fossilizzata in pochi costrutti che fungono da marche pragmatiche.

Dal quadro descritto emerge come l'insegnamento dell'italiano L2 vada declinato al plurale in una realtà mutevole, in cui i fattori sociolinguistici legati alla segregazione, al progetto migratorio e alla possibilità/volontà dei migranti di costruire reti interetniche, condizionando il processo di integrazione, determinano anche la propulsione verso l'italiano. Si coglie quindi con chiarezza come tale processo sia inevitabilmente multifattoriale, e come esso non sia necessariamente in corrispondenza biunivoca con il numero di anni di insediamento.

Parole chiave

Immigrazione, Campania, lingue di eredità culturale, sociolinguistica, mantenimento linguistico

Margherita Di Salvo è ricercatrice presso l'Università Federico II, dove insegna sociolinguistica. Ha partecipato a numerosi progetti di ricerca sull'italiano e sui dialetti italoromanzi nel contesto migratorio (“L'identità italiana tra particolarismi e globalizzazione”, “Lo spazio linguistico dell'italiano globale: il caso dell'Ontario”). Sul tema, ha coordinato il progetto STAR “Transnational Italians: the case of the Italian Communities in the UK”, finanziato dalla Compagnia di San Paolo e dall'Università Federico II. Collabora con il progetto “Heritage Languages Variation and Change”, coordinato da Naomi Nagy all'Università di Toronto. Si interessa anche di sociolinguistica storica, di dialettologia e di etnolinguistica. Ha pubblicato numerosi saggi su riviste nazionali e internazionali. Con il libro *Le mani parlavano inglese* (Il Calamo, 2012) ha vinto il Premio Tartufari dell'Accademia dei Lincei.

Università degli Studi di Napoli Federico II
Dipartimento di Studi Umanistici
Via Porta di Massa 1
80100 Napoli (Italia)
margherita.disalvo@unina.it

⁴³ ISTAT , *Integrazione. Conoscere, misurare, valutare*, Roma, ISTAT, 2015, p. 90.

SUMMARY

Heritage languages in Naples

This paper focuses on heritage languages in Naples (Italy). It discusses two different case studies (one Italian higher school and one Center for adult migrants) in order to individuate some possible external factors capable of having an impact on language maintenance and shift. It describes the functions of the *heritage languages*, Italian and Italian dialects have in schools, families and social networks for migrants of different generations and cultural origins.

Elicitazioni plurilingui nella classe d'italiano LS a Malta

Sandro Caruana & Krystle Fenech

Premessa

Insegnante: E di' una frase in italiano! Prima...

Studente 1: Mi piacevo

Insegnante: Mi piacevo? Kont toghgob lilek innifsek?

Studente 1: Mi piaceva

Insegnante: Prima mi piaceva ... (gesticola per incoraggiare lo studente a completare la frase)

Studente 1: mangiare....e adesso mi piace....

Studente 2: Prima mi piaceva mangiare la pasta e oggi mi piace mangiare la carne.

Questa interazione¹ si è svolta in una classe d'italiano lingua straniera (LS)² a Malta tra un'insegnante - trilingue (maltese, inglese e italiano) - e un apprendente di 14 anni che studia la lingua a scuola da tre anni e mezzo. Si osserva come l'insegnante prima si rivolga all'apprendente in italiano (*E di' una frase in italiano!*) per poi passare al maltese (*Kont toghgob lilek innifsek?*, 'Piacevi a te stesso?') per fornire feedback correttivo. Lo studente recepisce ambedue gli stimoli e produce la forma corretta del verbo 'piacere' alla terza persona dell'imperfetto. Nella seconda parte dell'interazione l'insegnante usa dei gesti, perché l'interazione in LS possa proseguire. Questo fa sì che due apprendenti formulino frasi in cui si inserisce il verbo. Per elicitare l'uso della LS, dunque, l'insegnante usa strategie diverse adoperando la LS, la L1 e la comunicazione non verbale.

Introduzione

L'elicitazione, nel lavoro fondamentale di Sinclair e Coulthard,³ riguarda le *performance* dell'insegnante volte a sollecitare reazioni da parte degli studenti. Consiste, per esempio, nell'estrarre, attraverso domande, suggerimenti, *brainstorming*, ecc. informazioni (o frammenti di informazioni) che gli allievi

¹ H. Gauci, *Teacher Codeswitching in the Italian Second Language Classroom in Malta*, Università di Malta, 2011, p. 169.

² L'italiano a Malta ha una storia lunga e complessa e fino al 1936 era una delle lingue ufficiali dell'isola. La colonizzazione britannica, terminata nel 1964, è stata caratterizzata dall'anglicizzazione dell'isola e dal conseguente accantonamento dell'italiano. Anche se questa lingua ha riacquistato una notevole popolarità grazie alla sua diffusione tramite i programmi televisivi, negli ultimi dieci anni orsono l'esposizione alla lingua è molto diminuita, specialmente perché si usa l'inglese per accedere a materiali online. Pertanto, sebbene rispetto ad altre lingue straniere a Malta l'italiano abbia uno status diverso, nelle scuole oggi si considera come una LS tout-court.

³ J. Sinclair & M. Coulthard, *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford, Oxford University Press, 1975.

utilizzano nella loro produzione linguistica).⁴ Le elicitazioni degli insegnanti LS servono per rendere gli studenti maggiormente consapevoli di competenze linguistiche e metalinguistiche su cui attivare input successivi e nuovi, anche tramite il *corrective feedback*.⁵ Comporta l'uso di stimoli verbali, paraverbali e non verbali per sviluppare le abilità linguistiche, ricettive e produttive, e metalinguistiche.

In uno studio basato su varie tecniche didattiche adoperate da parte di insegnanti d'italiano a Malta, Camilleri Grima e Caruana⁶ affermano che: 'it is clear that most of the learners' contributions were replies to teachers' elicitations, and they were uttered in equal amounts in Maltese and in Italian'. È proprio da questo spunto che nasce il presente lavoro, in cui si esaminano le elicitazioni per capire meglio come gli insegnanti d'italiano a Malta sfruttino il loro plurilinguismo per insegnare la LS. Come si vedrà dai dati, in un contesto bilingue dove la L1 figura nel repertorio di insegnanti e apprendenti, elicitare nella classe d'italiano LS è contraddistinto da un contatto interlinguistico dinamico.

Nonostante un interesse maggiore verso l'uso della L1, nei corsi di LS la pratica di commutare il codice per scopi didattici sfruttando il plurilinguismo di insegnanti e apprendenti è raramente suggerita nei materiali scolastici e ancora meno integrata nella formazione dei docenti. Tuttavia, anche grazie all'*ecological perspective*,⁷ che implica che la didattica L2 non si isoli dalle realtà contestuali, gli studi in cui si riconosce il ruolo della L1 per apprendere le L2 sono aumentati negli ultimi anni.⁸ Si constata che la lezione LS è più stimolante quando l'insegnante interagisce regolarmente con gli apprendenti in un ambiente - fisico, psicologico ed emotivo che possa favorire la loro partecipazione.⁹ A questo proposito, Littleton e Mercer sottolineano l'importanza dell'interazione per l'apprendimento¹⁰ e vari lavori sono dedicati a metodi da adottare e tecniche per creare pratiche didattiche coinvolgenti, argomenti centrali nel *communicative language teaching*¹¹ e nel *task-based language*

⁴ A. Camilleri-Grima & S. Caruana, 'Interaction and Approximation to the Target Language During Italian Lessons in Malta', in: *Malta Review of Educational Research: Special Issue on Bilingualism in Education in Malta*, 10, 2 (2016), pp. 253-275; O. Sert, 'Classroom Interaction and Language Teacher Education', in: S. Walsh & S. Mann (a cura di), *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education*, London, Routledge, 2019, pp. 216-238.

⁵ H. Nassaji & E. Kartchava, 'Corrective Feedback and Good Language Teachers', in: C. Griffiths & Z. Tajeddin (a cura di), *Lessons from Good Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press, 2020, pp. 151-163. <https://doi.org/10.1017/9781108774390.015>

⁶ A. Camilleri-Grima & S. Caruana, 'Interaction and Approximation to the Target Language', cit., p. 162.

⁷ A. Creese & A. Blackledge, 'Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching?', in: *The Modern Language Journal*, 94 (2010), p. 104.

⁸ Si vedano p. es. E. Macaro, 'Teacher use of codeswitching in the second language classroom: Exploring optimal use', in: M. Turnbull & J. Dailey-O'Cain (a cura di), *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*, Bristol, Multilingual Matters, 2009, pp. 35-49; J. MacSwan & C. Faltis, (a cura di), *Codeswitching in the classroom: Critical perspectives on teaching, learning, policy, and ideology*. New York, Routledge, 2019.

⁹ K. Saito, J.M. Dewaele, M. Abe & Y. In'ami, 'Motivation, Emotion, Learning Experience, and Second Language Comprehensibility Development in Classroom Settings: A Cross-Sectional and Longitudinal Study', in: *Language Learning*, 68 (2018), pp. 709-743. <https://doi.org/10.1111/lang.12297>; Z. Dörnyei, 'Towards a better understanding of the L2 learning experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System', in: *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9 (2019), pp. 19-30. <http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.1.2>

¹⁰ K. Littleton & N. Mercer, 'Educational Dialogues', in: K. Hall, T. Cremin, B. Comber & L.C. Moll (a cura di), *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning, and Culture*, New Jersey, Wiley, 2013, pp. 291-303. <https://doi.org/10.1002/9781118323342.ch21>

¹¹ J. Richards, *Communicative Language Teaching Today*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006; D. Hunter & R. Smith, 'Unpackaging the past: 'CLT' through ELTJ keywords', in: *ELT Journal*, 66, 4 (2012), pp. 430-439. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs036>

learning.¹² L'elicitazione è dunque fondamentale da questo punto di vista, perché permette un maggior coinvolgimento degli apprendenti. È pertanto necessario investigarla più a fondo specialmente in contesti multilingui, come quello maltese, dove l'insegnante LS spesso condivide lo stesso background linguistico dei propri studenti.

Si aggiunge che quando l'insegnante conosce il retroterra linguistico degli apprendenti, comprese le lingue che parlano dall'infanzia, può trarne vantaggio per elicitare commutando il codice per scopi didattici o usando la L1 per adoperare il *translanguaging*.¹³ Usare la L1 degli apprendenti, o altre lingue conosciute da loro prima di intraprendere il percorso di apprendimento LS, può anche permettere di creare un ambiente più rassicurante, utile specialmente negli stadi iniziali di apprendimento LS e quando ci si ritrova di fronte a studenti poco motivati.¹⁴ Un insegnante plurilingue che conosce la L1 dei suoi apprendenti, o almeno quella della maggior parte di essi, può dunque usare le proprie competenze linguistiche per elicitare l'uso della LS, come esemplificato nell'interazione che apre questo lavoro.

La condivisione della stessa L1 tra insegnanti e apprendenti e/o il fatto di avere un retroterra linguistico simile, tuttavia, non comporta soltanto vantaggi: sono molto valide le constatazioni, formulate per esempio da Storch e Wigglesworth¹⁵ e da Macaro,¹⁶ che i *non-native foreign language teachers* plurilingui devono essere consapevoli della frequenza con la quale si debba ricorrere alla L1 e dei momenti, durante una lezione, in cui bisogna usarla. È altresì fondamentale che la L1 non diventi un comodo espediente quando, magari con uno sforzo maggiore, si può utilizzare la LS. Queste riflessioni valgono anche quando l'insegnante sollecita le risposte degli studenti o quando li invita a interagire.

Il contesto e lo studio

Nel contesto bilingue di Malta, i *non-native foreign language teachers* sono plurilingui. Essi hanno competenze da parlanti nativi di maltese e di inglese¹⁷ e sono esperti della LS e della pedagogia che si richiede per insegnarla - ovvero di ciò che Schulman definì, rispettivamente, *content knowledge* e *pedagogical content knowledge*.¹⁸ Nei contesti, come quello maltese, in cui l'insegnante LS ha lo stesso retroterra di molti dei propri apprendenti accade spesso che si faccia ricorso alla L1 durante le lezioni LS tramite la

¹² D. Willis & J. Willis, *Doing Task-based Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 2007; M. East, 'Taking communication to task - again: what difference does a decade make?', in: *The Language Learning Journal*, 43, 1 (2015), pp. 6-19. <https://doi.org/10.1080/09571736.2012.723729>

¹³ O. Garcia & L. Wei, *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*, New York, Palgrave Macmillan, 2014.

¹⁴ J. Norman, 'Benefits and drawbacks to L1 use in the L2 classroom', in: K. Bradford Watts, T. Muller & M. Swanson (a cura di), *JALT2007 Conference Proceedings. Challenging Assumptions: Looking In, Looking Out*, Tokyo, JALT, 2008, pp. 691-701; E. Carson & H. Kashihara, 'Using the L1 in the L2 classroom: The students speak', in: *The Language Teacher*, 36, 4 (2012), pp. 41-48.

¹⁵ N. Storch & G. Wigglesworth, 'Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting', in: *TESOL Quarterly*, 37 (2003), pp. 760-770.

¹⁶ E. Macaro, 'Codeswitching in the L2 classroom: a communication and learning strategy', in: E. Llurda, (a cura di), *Non-Native Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*, New York, Springer, 2005, pp. 63-84.

¹⁷ M. Panzavecchia & S. Little, 'Beyond words. Language hybridity in postcolonial multilingual classroom environments: Malta's way forward', in: V. Anderson & H. Johnson (a cura di), *Migration, Education and Translation. Cross-Disciplinary Perspectives on Human Mobility and Cultural Encounters in Education Settings*, London, Routledge, 2020, pp. 161-173; S. Caruana & L. Mori, 'Rethinking Maltese English as a continuum of sociolinguistic continua through evaluations of written and oral prompts', in: *English Worldwide*, 42, 3 (2021), pp. 245-272, <https://doi.org/10.1075/eww.00072.car>, 2

¹⁸ L.S. Shulman, 'Those who understand: Knowledge Growth in Teaching', in: *Educational Researcher*, 15, 2 (1986), pp. 4-14.

commutazione di codice, a volte ricalcando pattern simili a quelli che si registrano nelle interazioni quotidiane tra il maltese e l'inglese.¹⁹

Non sorprende, dunque, che strategie di *switching* - che includono anche la LS - siano presenti nelle lezioni d'italiano. Ciò si conferma nei lavori in cui si studia l'uso della L1 nelle varie fasi della lezione, per esempio quando si richiama l'attenzione degli studenti, si gestisce la classe e si prendono misure disciplinari.²⁰ La L1 si adopera anche per spiegare concetti linguistici e metalinguistici e per chiarire le consegne degli esercizi scritti. Si osserva inoltre che il plurilinguismo degli insegnanti risulta utile per elicitare l'uso dell'italiano, e ciò è particolarmente interessante a Malta perché:

(a) l'insegnamento avviene in un contesto bilingue, dove la commutazione di codice fa parte del repertorio della stragrande maggioranza degli apprendenti;

(b) gli insegnanti sono (almeno) trilingui (maltese, inglese, italiano) e pertanto possono sfruttare risorse linguistiche che risultano dalla conoscenza di tre lingue tipologicamente diverse.

In questo lavoro si analizzano dodici lezioni d'italiano, di quaranta minuti ciascuna, di tre insegnanti diversi in due scuole pubbliche maltesi. In queste lezioni gli insegnanti hanno usato brani di livello A2 del QCER per insegnare lessico agli studenti, inserendolo in un contesto comunicativo. In qualche caso si sono anche soffermati su aspetti grammaticali, in modo particolare sui pronomi personali. Le lezioni sono state osservate, registrate e trascritte da uno degli autori (Fenech)²¹ e sono state seguite da apprendenti di 13-14 anni, al loro terzo anno di apprendimento dell'italiano LS a Malta. Gli studenti imparano la lingua a scuola, come parte del loro percorso degli studi a livello secondario (studiare una terza lingua è obbligatorio, in aggiunta al maltese e all'inglese che si imparano dall'asilo). Gli studenti in queste classi sono nati a Malta, e presentano le tipiche caratteristiche linguistiche degli abitanti bilingui dell'isola - come i loro insegnanti, la maggior parte di loro è di L1 maltese, ma ha un'ottima competenza dell'inglese dovuta all'esposizione a questa lingua sin dall'infanzia.

Nelle analisi di queste lezioni ci si soffrona sul modo in cui gli insegnanti usano il plurilinguismo per l'elicitazione, in particolare:

(a) inviti alla riformulazione e suggerimenti, ovvero gli interventi verbali dell'insegnante che servono per completare una risposta (*clues*, ovvero il fatto di fornire informazioni ulteriori per rispondere all'elicitazione), per incoraggiare la partecipazione degli studenti (*prompts*, ovvero il sollecito per rispondere a un'elicitazione) e per chiedere di riformulare (*recast*);

(b) domande chiuse, a cui si risponde sì e/o no, e domande referenziali, ovvero quelle a cui si risponde semplicemente ripetendo una singola informazione contenuta nella stessa domanda e che, di conseguenza, si prestano poco a risposte più elaborate;

(c) richieste di traduzione, ovvero domande in italiano che invitano gli studenti a tradurre direttamente parole o frasi in maltese o in inglese;

(d) domande aperte, ovvero domande che si prestano a più risposte e che potrebbero portare all'intervento di altri apprendenti, sollecitando la discussione;

(e) altro: altre forme di elicitazione che non rientrano nelle categorie sopra elencate, come l'elicitazione non verbale e le osservazioni metalinguistiche.

¹⁹ S. Caruana & A. Camilleri-Grima, 'L'italiano a Malta e la commutazione di codice in contesti didattici', in: R. Bombi & V. Orioles (a cura di), *Lingue in contatto / Contact linguistics, Atti del XLVI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica italiana (SLI)*, Roma, Bulzoni, 2016, pp. 79-96.

²⁰ H. Gauci, *Teacher Codeswitching*, cit.; A. Camilleri-Grima & S. Caruana, 'Interaction and Approximation to the Target Language', cit.; S. Caruana & A. Camilleri-Grima, 'L'italiano a Malta', cit.; K. Fenech, *La commutazione di codice interfrasale e intrafrasale nel teacher talk della didattica d'italiano L2*, Università di Malta, 2017.

²¹ Ibidem.

Si specifica che l'analisi che proponiamo riguarda il *teacher talk*, e che pertanto non ci si sofferma sull'*interlanguage talk*. Si sottolinea, inoltre, che i dati raccolti per questo lavoro sono limitati e che le riflessioni che risultano da essi non sono generalizzabili: si tratta, infatti, di uno studio di caso che si inserisce tra gli altri studi condotti sull'italiano LS a Malta. Nei paragrafi seguenti, prima si presentano dati quantitativi sulle elicitazioni plurilingui osservate nelle lezioni, per passare successivamente ai dati qualitativi. Questi ultimi sono stati scelti di proposito per esemplificare alcune interazioni in cui l'elicitazione e le reazioni che essa stimola sono caratterizzate dal plurilinguismo.

Risultati

Nella tabella seguente si presenta il conteggio delle single parole²² enunciate in ognuna delle tre lingue durante le dodici lezioni osservate e trascritte da Fenech:

	maltese	italiano	inglese	Totale
Apprendenti	5.161 (66%)	1.239 (16%)	1.404 (18%)	7.804
Insegnanti	14.430 (62%)	6.722 (29%)	2.009 (9%)	23.161
Totale	19.591 (63%)	7.961 (26%)	3.413 (11%)	30.965

Tabella 1: Singole parole (numeri assoluti e percentuali)

Il primo dato che risalta riguarda la quantità di parole dette dagli insegnanti rispetto a quelle enunciate dagli apprendenti: ben 23.161 su un totale di 30.965, ovvero il 75%. Gli interventi degli apprendenti nelle lezioni che esaminiamo sono pochi rispetto a quelli degli insegnanti. Questo dato è da interpretare in base al contesto da cui sono tratti, ovvero il corso di lingua a scuola, dove gli apprendenti studiano l'italiano come parte del loro percorso educativo, ovvero non per libera scelta. Tali interventi, peraltro, avvengono in maltese nella maggior parte dei casi mentre l'italiano si usa solo nel 16% dei casi: in termini numerici ciò vuol dire che in ogni lezione gli apprendenti (una ventina per ogni classe) producono solo un centinaio di parole in italiano. Questo output è quantitativamente esiguo, specialmente in considerazione del fatto che le classi osservate sono del terzo anno.

Passiamo adesso ai dati che riguardano l'elicitazione, e come avviene nelle lezioni. Si precisa, prima di tutto, che i numeri assoluti presentati nella tabella 2 e 3 sono stati calcolati su 5.768 parole, ovvero il 25% circa del corpus del *teacher talk* (si veda tabella 1). Si è tenuto conto, infatti, solo delle parti delle lezioni in cui si potevano identificare interventi contenenti elicitazioni, eliminando tutte le altre, comprese quelle che riguardano la gestione della classe.

Si presentano, di seguito, i dati numerici relativi all'uso di elicitazioni nel *teacher talk*:

²² Trattandosi di un conteggio che riguarda tre lingue diverse si è optato per una segmentazione rigida, dove si intende per ‘parola’ ogni singolo enunciato che nella versione scritta si separerebbe dalla precedente o dalla seguente con uno spazio. I verbi composti in italiano, per esempio, sono stati conteggiati come due parole: un ausiliare e un participio passato.

	Insegnante A	Insegnante B	Insegnante C	Totale (%)
(a) Inviti alla riformulazione e suggerimenti (<i>clues/prompts/recast</i>)	26	22	24	72 (41%)
(b) Domande chiuse (risposte sì/no e domande referenziali)	15	20	17	52 (30%)
(c) Richieste di traduzione (es. <i>Xi tfisser?</i> = Che cosa vuole dire?)	30	8	2	40 (23%)
(d) Domande aperte	4	2	1	7 (4,5%)
(e) Altro	1	2	-	3 (1,5%)
Totale	76	54	44	174

Tabella 2: L'uso di elicitazioni da parte degli insegnanti (numeri assoluti)

I dati assoluti presentati nella tabella 2 indicano che si usano pochissime domande aperte per elicitare gli interventi degli apprendenti, e che si prediligono domande chiuse o referenziali - ciò accade spesso dopo la lettura di un brano e quando si verifica la comprensione di parole o frasi. Si nota come Insegnante A ricorra molto spesso alla domanda '*Xi tfisser?*' (che cosa vuol dire?) che è un invito alla traduzione in maltese. Gli altri due insegnanti, invece, usano questa formula in modo decisamente più contenuto.

Nella tabella 3 si presentano i dati che riguardano l'alternanza tra le tre lingue usate dagli insegnanti d'italiano durante le lezioni di LS:

Lingua usata per elicitare - maltese/italiano/inglese	Insegnante A			Insegnante B			Insegnante C		
	M	It	In	M	It	In	M	It	In
(a) Inviti alla riformulazione e suggerimenti (<i>clues/prompts/recast</i>)	5	19	1	8	14		2	22	
(b) Domande chiuse (risposte sì/no e domande referenziali)	8	7		5	15		5	12	
(c) Richieste di traduzione (es. <i>Xi tfisser?</i> = Che cosa vuole dire?)	27	3		3	5		2		
(d) Domande aperte	3	2		2			1		
(e) Altro	1			2					
Totale	44	31	1	20	34		10	34	

Tabella 3: Lingua usata dagli insegnanti (numeri assoluti)²³

Dai dati presentati nella tabella 3 risulta che la lingua usata più spesso dagli insegnanti per elicitare risposte da parte dei loro apprendenti sia l'italiano, ovvero la lingua target, usata 99 volte (57%). Il maltese è usato in 74 occasioni (42,5%), mentre l'inglese non si usa quasi mai. Questo dato riguardante l'inglese è indubbiamente

²³ Nella tabella 3, M = maltese; It = italiano; In = inglese. Si precisa che ci sono stati alcuni casi in cui gli insegnanti hanno adoperato il maltese e l'italiano contemporaneamente per elicitare, utilizzando la commutazione di codice intrafrasale. In questi casi il dato è stato inserito nella tabella in base alla lingua "principale", ovvero quella contenente la maggior parte di parole adoperate.

dovuto al fatto che le lezioni sono state svolte nelle scuole pubbliche - se si fossero tenute in altri settori educativi del sistema scolastico maltese probabilmente si sarebbero ottenuti riscontri diversi.²⁴

Nei paragrafi successivi si presentano esempi di interazioni plurilingui durante le lezioni di italiano LS. Questi esempi servono soprattutto per spiegare i dati riportati nelle tabelle 2 e 3 e per formulare alcune riflessioni tramite le quali concluderemo questo contributo. Si rimanda ai lavori di Gauci e di Fenech per una descrizione più dettagliata del fenomeno, specialmente in relazione alla commutazione di codice maltese-inglese-italiano nel *teacher-talk*.²⁵

Esempio 1: Inviti alla riformulazione e suggerimenti (*clues/prompts/recast*)

1	I	Iva. Mela, rispondete alle domande. <u>Number one</u> . Numero uno. Perché Giuseppe non ha visto ‘Cantare’? Matthew?
2	S	Eh, perché...
3	I	Perché...
4	S	Giuseppe aveva una partita
5	I	Tajjeb. Aveva una partita di ...
6	S	Eh... calcio

L'esempio 1 si apre con due segnali discorsivi in maltese (iva, ‘sì’; *mela* [mɛ'lɛ], ‘allora’). In questo esempio gli interventi dell'insegnante nella LS permettono allo studente di formulare una frase (r.4) che si completa (a r.6), dopo un altro intervento dell'insegnante, in cui fornisce feedback positivo in maltese (r.5, *tajjeb*, ‘bene’), come avviene spesso anche nei dati a cui fanno riferimento Camilleri Grima e Caruana.²⁶ Lo scambio, però, si interrompe senza che l'insegnante chieda (allo stesso studente o a un altro) di ripetere la frase intera. Si osserva come questo scambio si svolga quasi interamente in LS.

Esempio 2: Inviti alla riformulazione e suggerimenti (*clues/prompts/recast*)

1	I	Eħe, perché Mario... imma bit-Taljan!
2	S	Ijja ijja. Perché Mario...
3	I	Ha...
4	S	Ha <u>forgato</u> la...
5	I	Eq!
6	S	Forgato?
7	I	Ha dimen...
8	S	Dimens... Dimenticato!
9	I	Dimenticato le...
10	S	Le parole
11	I	Eh, Henry, stajt semplicemente ħarist lejn l-istorja u ssibha minn hemm, ta

²⁴ Il sistema scolastico maltese è diviso in tre settori: le scuole pubbliche, quelle private e quelle gestite dalla Chiesa Cattolica. Ogni settore è contraddistinto da caratteristiche specifiche, alcune delle quali sono legate alla storia e alla tradizione (*ethos*) delle diverse scuole. Ciò comporta usi diversi anche delle due lingue d'istruzione, il maltese e l'inglese.

²⁵ H. Gauci, *Teacher Codeswitching*, cit.; K. Fenech *La commutazione di codice interfrasale e intrafrasale*, cit. Negli esempi proposti I = insegnante; S = studente. Si segnalano parole e frasi in maltese con il grassetto, in inglese con la sottolineatura. Si riporta la traduzione in italiano, in corsivo, dell'intera interazione laddove è necessaria per capirne il contenuto.

²⁶ A. Camilleri-Grima & S. Caruana, ‘Interaction and Approximation to the Target Language’, cit.

Traduzione:

I: *Sì, perché Mario ... ma in italiano!*

S: *Sì, sì, perché Mario...*

I: *Ha...*

S: *Ha forgato la...*

I: *Oi!*

S: *Forgato?*

I: *Ha dimen...*

S: *Dimens... Dimenticato!*

I: *Dimenticato le...*

S: *Le parole*

I: *Eh, Henry, potevi semplicemente guardare la storia e trovarla da lì, ecco*

A differenza dell'esempio (1) quest'interazione si apre con un'elicitazione in L1 (r.1) per incoraggiare lo studente a usare la LS. Questo fa sì che lo studente produca un verbo in italiano (r. 7-9). In questo caso, dunque, la L1 serve soprattutto per far presente, in modo esplicito, che bisogna tentare di usare la lingua target. Dall'esempio riportato si osserva anche come nello sviluppo dell'interlingua a volte gli apprendenti formano 'ibridismi occasionali'²⁷ in cui si evidenzia il contatto tra le lingue in un singolo lessema. Questo succede a r.4 e a r.6 nell'interazione presentata nell'esempio 2, quando l'apprendente formula la parola 'forgato', dall'inglese *to forget* e il suffisso del partecipio passato. L'insegnante non si limita a fornire un invito alla riformulazione (che contiene anche un *clue*) (r.7), ma richiama l'attenzione sul fatto che lo studente poteva rivolgersi al testo di lettura dove avrebbe trovato la forma corretta di questo verbo (r.11).

Esempio 3: Inviti alla riformuazione e suggerimenti (*clues/prompts/recast*)

1	S	Miss, nista' immur it-toilet?
2	I	Come scusa?
3	S	Posso andare al bagno?
4	I	Certo

Traduzione:

S: *Prof, posso andare al bagno?*

I: *Come scusa?*

S: *Posso andare al bagno?*

I: *Certo*

L'interazione nell'esempio (3) esula dal tema della lezione. Nella classe LS le occasioni di comunicazione autentica non si presentano spesso e l'insegnante fa benissimo a sfruttarla chiedendo una riformulazione (r.3) prima di acconsentire alla richiesta. La sua domanda (r.2), infatti, è un invito a riformulare la domanda iniziale (r.1) in italiano anche se l'insegnante capisce perfettamente la richiesta dello studente in maltese.

Esempio 4: Domande chiuse (risposte sì/no e domande referenziali)

²⁷ S. Caruana, *Mezzi di comunicazione e input linguistico. L'acquisizione dell'italiano L2 a Malta*, Milano, Franco Angeli, 2003, pp. 170-173.

1	I	A lui a lei? Simone. Simone huwa raġel .
2	S	A lui

Traduzione:

I: *A lui a lei?* Simone. Simone è un uomo

S: *A lui.*

L'esempio (4) si ricollega a un argomento grammaticale (i pronomi personali) e l'insegnante fa una domanda direttamente dal testo di lettura per proporre una scelta allo studente. Specifica il genere maschile usando la L1 e questo porta lo studente alla risposta corretta. Nelle trascrizioni di Fenech ci sono molti esempi simili: l'insegnante usa la L1 per aiutare gli studenti a scegliere l'alternativa corretta specialmente quando si insegnano nozioni grammaticali. In questi casi, una volta ottenuta la risposta corretta non si elabora ulteriormente.

Esempio 5: Richieste di traduzione

1	I	Seven. No, prego. È libero. Mela , libero xi tfisser?
2	S1	<u>Liberu</u> , <u>free</u>
3	I	<u>Free</u> , libro <u>huwa ktieb</u> . Libero <u>huwa free</u> . Mela , prego (...) per <u>eżempju din ġieli semmejniha</u> . Prego. Xi tfisser prego?
4	S2	<u>Skužani</u> , jekk <u>jogħġbok</u>
5	I	<u>Idħol</u>
6	S3	Welcome
7	I	Welcome, <u>eżempju xi ħadd ħabba il-ħbieb</u> . Prego. <u>Idħol</u>

Traduzione:

I: *Sette. No, prego. È libero. Allora, libero che cosa vuole dire?*

S: *Liberu, free*

I: *Libero, libro è 'ktieb'. Libero è 'free'. Allora, prego (...) per esempio questa l'abbiamo menzionata qualche volta. Prego. Che cosa vuol dire prego?*

S2: *Scusami, prego*

I: *Entra*

S3: *Benvenuto*

I: *Benvenuto, per esempio qualcuno bussa alla porta. Prego. Entra*

Tramite questo esempio si segnala, prima di tutto, come durante le lezioni d'italiano LS a Malta il passaggio da un codice all'altro avviene spesso in modo rapido e spontaneo. Per esempio, nella frase 'libero *huwa free*' (r.3) l'insegnante usa una lingua diversa per ciascuna parola, italiano-maltese-inglese. L'elicitazione da parte dell'insegnante viene formulata in maltese, e si chiede il significato della parola 'libero' (r.1). S1 risponde in maltese, formulando la parola affine 'liberu' e aggiunge anche la traduzione in inglese (r.2). A r.3, invece, si richiede di nuovo la partecipazione degli studenti, con la richiesta di spiegare il significato di 'prego'. Per via delle connotazioni pragmatiche di tale termine - che rende difficoltosa la traduzione letterale - due apprendenti forniscono alcuni esempi in inglese e in maltese con l'aiuto dell'insegnante (r.4-7). In questo esempio, l'elicitazione si limita a richiedere una traduzione e stimola limitatamente la partecipazione degli studenti che formulano risposte molto concise in maltese o in inglese (r. 2, 4 e 6). Si nota come in questi casi gli studenti non usino la lingua target anche perché la richiesta di traduzioni da parte dell'insegnante non offre loro stimoli per farlo.

Esempio 6: Richieste di traduzione

1	I	Pasqua x'inhu?
2	S1	L-Għid
3	S2	L-Easter

Traduzione:

I: Pasqua che cos'è?

S1: La Pasqua

S2: La Pasqua

La richiesta immediata di traduzione dell'insegnante a r.1 dell'esempio 6, porta a risposte corrette in maltese prima e in inglese poi. Si segnala che, come succede nell'esempio precedente, l'interazione non si sviluppa ulteriormente e si passa ad altro.

Esempio 7: Domande aperte

1	I	Moħħkom hawn. Mela , la signora Vassallo vuole prenotare una breve vacanza per la sua famiglia in un parco. Cerca il numero di telefono su Internet e chiama direttamente il parco. Mela x'għamlet din l-omm?
2	S	Marret iċċempel
3	I	Mela ċomplet direttament
4	S	Il-park²⁸

Traduzione:

I: **Fate attenzione. Allora, la signora Vassallo vuole prenotare una breve vacanza per la sua famiglia in un parco. Cerca il numero di telefono su Internet e chiama direttamente il parco. Allora che cosa ha fatto questa mamma?**

S: **È andata a telefonare**

I: **Allora ha telefonato direttamente**

S: **Il parco**

Nell'esempio 7, dopo il richiamo all'attenzione e il segnale discorsivo (*mela*, [mɛ'lɛ]), ambedue in maltese, l'insegnante legge due frasi ad alta voce e chiede l'intervento degli apprendenti tramite una domanda aperta in maltese (r.1). Questa domanda, infatti, si presterebbe a più risposte corrette (es. ha cercato il numero di telefono, ha usato Internet per farlo, ha chiamato il parco). Tuttavia, non appena uno studente fornisce una risposta (in maltese), dimostrando di aver compreso il significato del verbo 'chiamare' (r.2), l'insegnante non richiede interventi ulteriori da parte degli apprendenti, anche se la sua elicitazione lo avrebbe potuto consentire. Questo è diverso da quello che accade nelle seguenti interazioni (esempi 8 e 9) in cui l'insegnante lascia spazio per diversi interventi degli studenti:

²⁸ La voce inglese 'park' (r. 4), che si usa in maltese come prestito non integrato, viene preceduta dall'articolo *Il-*, articolo maltese che deriva dall'arabo -al (ال), omonimo dell'articolo determinativo italiano.

Esempio 8: Domande aperte

1	I	Mela, tipi differenti ta' djar. Potete menzionare alcuni, alcune tipi di abita, abita dove abitare, abitazioni ? Vediamo un po'.
2	S	Appartamente
3	I	Appartamen...
4	S	To.
5	I	Appartamento.
6		(seguono varie risposte di altri studenti)

Traduzione:

- I: Allora, tipi diversi di abitazioni. Potete menzionare alcuni, alcune tipi di abita, abita dove abitare, abitazioni ? Vediamo un po'.
 (...)

Questa domanda aperta dell'insegnante a r. 1 dell'esempio 8, formulata in LS dopo una frase in L1 in cui si menziona (in maltese, *djar*) l'area semantica di cui si sta occupando, viene recepita immediatamente dagli studenti. Infatti, dopo la prima risposta e il feedback correttivo (r. 2-5), ne seguono altre, quasi tutte in inglese (es. *mansion, maisonette, bungalow, boat-house*), lingua usata comunemente a Malta per identificare diverse tipologie di abitazioni.

Esempio 9: Domande aperte

1	I	C'è il sole. X'nista' ngħid iktar?
2	S1	È caldo
3	I	Eh ok, imma nista' ngħid kelma għal hawnhekk
4	S2	È sereno.
5	S3	È bello.
6	I	È sereno eppure è. Dal sole... din kelma ġidida. Sol...
7	S4	Solento
8	I	Soleggiato. Soleggiato

Traduzione:

- I: C'è il sole. **Cosa posso dire di più?**
 S1: È caldo
 I: eh, ok, **però posso dire una parola per questo**
 S2: È sereno
 S3: È bello
 I: È sereno eppure è. Dal sole...**questa è una parola nuova.** Sol...
 S4: solento
 I: Soleggiato. Soleggiato.

Questa interazione presenta caratteristiche simili a quella precedente e anche in questo caso la domanda aperta (stavolta nella L1) dell'insegnante (L1) permette agli apprendenti di formulare alcune risposte, limitate a singole parole. Anche in questo caso sono limitate a singole parole. Le elicitazioni ripetute dell'insegnante, sempre in L1 (r. 3 e 6), insieme al *clue* che fornisce in LS ('dal sole' a r. 6) permettono a uno studente di tentare di formulare l'aggettivo (r. 7) che l'insegnante corregge (r. 8).

Nell'esempio seguente l'elicitazione avviene in forma non verbale, ovvero tramite l'immagine di una casa che gli apprendenti descrivono per ripassare lessico e sintagmi nominali:

Esempio 10: Elicitazione non verbale (tramite l'uso di un'immagine)

1	I	<i>(Mostra un'immagine di un ripostiglio alla classe)</i>
2	S	<i>Miss, ma nafx x'jgħidulha eh bit-Taljan. Ha nagħmilhielek eżatt</i>
3	I	Għidli
4	S1	Camera di scatoli
5	S2	<u>Il-box room</u>
6	I	<u>Box room hija eh, eħe.</u> Ripostiglio. Ripostiglio

Traduzione:

S: *Prof, non so come si dice in italiano. Gliela faccio esattamente*

I: *Dimmi*

S1: *Camera di scatoli*

S2: *Il-box room*

I: *Box room è eh, sì. Ripostiglio. Ripostiglio*

In questa fase di una lezione sul lessico della casa, dopo aver elicitato alcune risposte, si arriva al ripostiglio: uno studente (r.2) fa notare all'insegnante che non sa come si dice in italiano, ma che può formulare una versione ‘esatta’, tramite un calco sintattico. Così *box room* diventa ‘camera di scatoli’ (r.4), mentre un altro studente (r.5) riporta la forma in inglese. L'insegnante interviene per fornire la forma corrispondente in italiano, ma l'aver lasciato lo spazio agli apprendenti per fare ipotesi, sollecitandoli in maltese (r.3), permette loro di essere coinvolti nell'interazione.

Si segnala che durante questa lezione l'insegnante ha formulato i propri suggerimenti (che a nostro modo di vedere servono da *clues*), sottolineando le parole affini che ci sono tra maltese e italiano, tra cui *kċina* ‘cucina’, *salott* ‘salotto’, *terrazzin* ‘terrazzo’, *kamra tal-banju* ‘bagno’ ecc.

Esempio 11: Elicitazione e metalingua

1	I	<i>(...) animale hija l-annimal. Oqgħodu attenti, l'animale perché l'hanno scritta con due n. Hafna drabi tiktbuha <u>double</u> n. Bil-Malti <u>double</u> n. In italiano, solo una n.</i>
2	S	Inti ma tgħidx annimale. Animale.
3	I	Animale mhux double n. Iktibha tajjeb isa.

Traduzione:

I. Animale è l'animale. Fate attenzione, l'animale perché l'hanno scritta con due n. Molto spesso la scrivete con due n. In maltese (si scrive) con due n. In italiano, solo una n.

S. Non si dice ‘annimale’. Animale.

I. Animale, non con la doppia n. Scrivila bene, dai.

In quest'ultimo esempio l'insegnante si sofferma su una distinzione ortografica, ovvero la geminata nel maltese *annimal*, rispetto all'italiano ‘animale’. L'elicitazione in L1 serve soprattutto perché gli studenti scrivano la parola correttamente. Uno studente

però la riproduce correttamente anche nella forma parlata (r.2) facendo la distinzione tra il lessema maltese e quello italiano.

Discussion

Le elicitazioni plurilingui nel contesto della lezione di italiano LS a Malta creano opportunità di interazioni tra insegnanti e apprendenti. Dai dati presentati nella Tabella 3 si osserva che spesso si chiede agli apprendenti di tradurre parole o frasi e che l’italiano LS si usa maggiormente in almeno due circostanze: quando si fanno domande chiuse o referenziali e quando l’insegnante richiede la partecipazione degli apprendenti tramite, per esempio, suggerimenti (*clues*) o richieste di riformulazioni. Come avviene di norma a Malta - data la presenza di molti termini di origine italiana in maltese - gli insegnanti a volte si soffermano su parole affini, di modo che gli apprendenti possano identificare le somiglianze tra la LS e le lingue che già conoscono.

I dati quantitativi rivelano che l’uso della lingua target da parte degli apprendenti è limitata a poche parole e alcune frasi semplici. Pur trattandosi di apprendenti che studiano la LS da almeno tre anni, in un contesto culturalmente e geograficamente vicino all’Italia, la loro partecipazione nelle interazioni orali risulta davvero ridotta. Si ribadisce che i dati sono tratti da una classe di lingua, in cui lo studio dell’italiano fa parte del programma scolastico che seguono gli apprendenti - il che comporta che non tutti gli apprendenti siano motivati a imparare l’italiano.

I dati ci permettono di formulare alcune riflessioni: prima di tutto si conferma che nella classe d’italiano LS a Malta c’è un uso abbondante della L1. Ciò è indubbiamente dovuto allo stesso retroterra condiviso da insegnanti e apprendenti, e dalla consapevolezza degli studenti che l’insegnante è di L1 maltese / L2 inglese. Si aggiunge che il contesto comunicativo autentico maltese è fortemente condizionato dalla commutazione di codice maltese-inglese, con le due lingue che si sovrappongono come avviene spesso in contesti bilingui. Pensare che tale processo si possa escludere completamente dalla classe e che, chiusa la porta, tutti useranno solo ed esclusivamente la LS, è illusorio. Pertanto capire come e quando usare la L1 possa portare a un maggiore coinvolgimento degli studenti per imparare la LS è utile, come abbiamo tentato di mostrare tramite le analisi a seguito di a ogni esempio riportato. Si ribadisce che tali dati andrebbero ampliati in studi futuri, benché rappresentino esempi di alcune interazioni che abbiamo selezionato da una raccolta dati molto più estesa.²⁹

I nostri dati, pur nei limiti che abbiamo sottolineato, dimostrano che chiedere di tradurre (esempi 5 e 6) è un comodo espediente, ma poco altro. L’uso ripetuto di *xi tfisser?* ‘che cosa vuol dire?’, specialmente nel caso dell’insegnante A, non permette agli apprendenti di trarre molti benefici perché limita le possibilità di interagire, come invece avviene nelle situazioni che sfruttano il plurilinguismo in modo più creativo.

La L1 è utile anche per *clues* e *recast* perché, oltre a servire per incoraggiare la partecipazione degli studenti, permette loro di formulare parole o frasi nella LS (esempio 1, r. 4-6, esempio 2, r. 7-9, esempio 3, r. 3) e di usare lessico che conoscono già o che stanno imparando.

Formulare domande - meglio aperte che chiuse - offre spunti per un uso produttivo della LS (esempi 7-9). Anche in questi casi si osserva come gli insegnanti usino la L1 (esempio 7, r. 1; esempio 8, r. 1, esempio 9, r. 1) per assicurarsi che gli studenti capiscano la LS e per permettere loro di formulare risposte. In due interazioni che abbiamo selezionato (esempi 8-9) le risposte degli studenti si susseguono ed è palese che l’elicitazione dell’insegnante ha funzionato bene.

²⁹ K. Fenech, *La commutazione di codice interfrasale e intrafrasale*, cit.

In queste circostanze la L1 (e anche l'inglese L2 nel contesto maltese) risultano utili in quanto agiscono come *scaffolding*, in termini vygotskiani, ovvero possono ‘appoggiare’ la produzione LS, talvolta creando un clima di maggiore rassicurazione in classe. Ciò si vede in modo particolare nei vari interventi dell’insegnante nell’esempio 9. Gli studenti che sanno che possono tornare alla propria L1, quando non riescono a esprimersi nella LS, sembrano più disposti a partecipare.

L’esempio 10 parte da uno stimolo non verbale, ovvero un’immagine - in questo caso è interessante notare come il sollecito dell’insegnante (in L1) fa sì che l’interazione non si blocchi, perché si permette agli studenti di formulare ipotesi, anche se non arrivano alla forma corretta in LS.

Si segnala, infine, come esemplificato in (11), che la L1 si usa anche per aspetti metalinguistici, dal momento che tratta spesso nozioni che possono essere complesse da spiegare nella LS. Ciò vale anche per le spiegazioni grammaticali (si veda, a questo proposito, anche la distinzione maschile/femminile che si fa nell’esempio 4), dove abbiamo notato un uso molto esteso della L1 e lezioni poco incentrate sui bisogni comunicativi degli studenti.

Conclusione

Dagli esempi riportati in questo lavoro si conferma che il plurilinguismo degli insegnanti maltesi può rappresentare una risorsa importante, specialmente se si crea lo spazio per un intervento dello studente che va oltre la semplice traduzione. Le interazioni, inoltre, confermano l’osservazione di Carson e Kashihara,³⁰ ovvero ‘if instructors know both the L1 and L2 languages, they can recognize, anticipate and correct the L1 assumptions by comparing the two languages’. Nel contesto maltese gli insegnanti d’italiano hanno l’indubbio vantaggio di poter sfruttare le tante parole in maltese di origine italiana: quando gli apprendenti si rendono maggiormente conto di certe somiglianze, capire e usare la L2 in classe è facilitato. Si aggiunge che in un contesto come quello maltese, si possono sfruttare le parole affini nonché la vicinanza culturale per motivare maggiormente gli studenti a imparare l’italiano.³¹

Anche se i dati di questo studio mettono in rilievo la limitata partecipazione degli studenti alle interazioni, è comunque possibile che alcuni di loro riescano a capire il *teacher talk* in LS, pur non riuscendo a interagire in italiano. I nostri dati non ci consentono di approfondire questa osservazione, ma ci pare importante ricordare che le fasi dell’apprendimento LS sono caratterizzate da ‘periodi di silenzio’ e la partecipazione da parte dei discenti, nonché il feedback che danno, non sono necessariamente favorite da insistenze esagerate da parte dell’insegnante. È dunque indispensabile capire i momenti propizi per coinvolgerli direttamente e adoperare le tecniche migliori per farlo.

Da queste constatazioni emerge dunque l’importanza del ruolo dell’insegnante di lingua, non soltanto in merito alla propria preparazione pedagogica, ma anche alla capacità di sfruttare tutte le proprie competenze linguistiche con gli apprendenti. Ciò è fondamentale in tutti i contesti di apprendimento, sia quando l’insegnante è madrelingua sia quando non lo è. Nel secondo caso, l’insegnante può essere favorito dalla conoscenza della L1 dei propri apprendenti, fatto che può rappresentare un vantaggio da non sottovalutare, anche nelle elicitazioni. I vantaggi che si possono trarre dal plurilinguismo degli insegnanti vanno anche tarati in base alle competenze L2 degli apprendenti. A Malta la situazione dell’italiano è cambiata molto rispetto al passato, ovvero da quando l’esposizione alla lingua attraverso i mezzi di

³⁰ Carson & Kashihara, ‘Using the L1 in the L2 classroom’, cit., p. 42.

³¹ M. Micallef & S. Caruana, ‘L’interculturalità nella didattica dell’italiano a Malta’, in C.M. Coonan, A. Bier & E. Ballarin (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell’internazionalizzazione*, Venezia, Ca’ Foscari, 2018, pp. 185-198.

comunicazione, soprattutto tra i giovani, è diminuita.³² Se, pertanto, in passato si poteva usare regolarmente la LS in classe, perché molti apprendenti vi erano già esposti in contesti spontanei, adesso la maggior parte degli studenti inizia a studiare l’italiano a scuola senza essere stata esposta a un input autentico in questa LS. Spesso sono gli stessi insegnanti che sentono il bisogno di adoperare la L1, specialmente con apprendenti demotivati e con coloro che sono nelle fasi iniziali di apprendimento della LS.

Si aggiunge, a conclusione di questo lavoro, che in molte classi maltesi oggi, diversamente da quelle prese in esame in questo lavoro, vi sono studenti di nazionalità diversa - compresi molti italiani.³³ Nella formazione degli insegnanti diventa pertanto fondamentale affrontare temi come la commutazione di codice per scopi pedagogici e allargare gli obiettivi della LS per incorporare anche nozioni di *language awareness* nonché di apprezzamento della diversità linguistica e culturale. Si sottolinea che ciò può avvenire riferendosi a esempi come quelli citati in questo lavoro, su cui si può riflettere anche in sede di formazione pedagogica.³⁴

Parole chiave

elicitazione, plurilinguismo, didattica, commutazione di codice, Malta

Sandro Caruana è Professore Ordinario di glottodidattica e di linguistica applicata all’Università di Malta. È stato preside della Facoltà di Scienze dell’Educazione dal 2015 al 2019. È coordinatore dell’unità di Malta del Centro Interuniversitario “LinE - Language in Education”. Tra le sue aree di specializzazione vi sono la glottodidattica, la sociolinguistica, la linguistica italiana contemporanea e la comunicazione interculturale. La sua ricerca comprende lavori sull’elemento romanzo nel maltese, la didattica dell’italiano come lingua straniera, la commutazione di codice in contesti bilingui e multilingui e la formazione degli insegnanti. Ha pubblicato i suoi lavori in varie riviste accademiche specializzate e li ha presentati, a volte in qualità di relatore su invito, in convegni in Italia e in altri paesi. Nel 2018 gli è stata conferita l’onorificenza di Ufficiale dell’Ordine della Stella d’Italia, per il rilevante contributo alla promozione della cultura italiana e al rafforzamento delle relazioni tra Italia e Malta.

Dept. of Languages & Humanities, OH114,
Faculty of Education
University of Malta
Msida MSD 2080 (Malta)
sandro.caruana@um.edu.mt

³² Fino a vent’anni fa molti maltesi, tra cui i giovani, erano esposti regolarmente all’italiano tramite i mezzi di comunicazione. L’era digitale ha fatto sì che adesso si possa accedere a molti materiali, provenienti da tutto il mondo. L’esposizione all’italiano è diminuita notevolmente, spesso a favore dell’inglese. Il maltese si usa molto spesso, assieme all’inglese, nel parlato-scritto, per esempio per interagire nei social.

³³ S. Caruana, ‘L’inclusione degli italiani nella società e nelle scuole maltesi’, in: *Italiano LinguaDue*, 12, 2 (2020), pp. 431-442. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15089>

³⁴ J. Barnes & M. Almgren, ‘Training teachers for the challenges of multilingual education’, in: J. Pinto & N. Alexandre (a cura di), *Multilingualism and third language acquisition: Learning and teaching trends*, Berlin, Language Science Press, 2021, pp. 117-136. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4449778>; P.L. Paquet & N. Woll, ‘Debunking student teachers’ beliefs regarding the target-language-only rule’, in: J. Pinto & N. Alexandre (a cura di), *Multilingualism and third language acquisition: Learning and teaching trends*, Berlin, Language Science Press, 2021, pp. 95-116. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4449776>

Krystle Fenech è un'insegnante di maltese alla scuola San Ġorġ Preca Blata l-Bajda, Malta. Ha conseguito il titolo di Bachelor of Education (Honours) in italiano e in maltese presso l'Università di Malta nel 2017. Tra le sue aree di specializzazione vi sono la didattica delle lingue, l'acquisizione dell'italiano L2 e la commutazione di codice nel *teacher talk*.

Collegio San Ġorġ Preca
Triq Mountbatten
Blata l-Bajda (Malta)
krysltezerafa@gmail.com

SUMMARY

Plurilingual elicitations in Italian for foreigners' classrooms in Malta

Through elicitation teachers involve learners in the process of discovering language and they use various means in order to do so: these include verbal cues (paraphrasing, questioning etc.) and non-verbal ones (pictures, gestures etc.). In this paper we refer to data collected in the Italian language classroom in Malta, in a small-scale study based on twelve lessons, carried out by three different trilingual (Maltese/English/Italian) teachers. Learners are 13-14 year-old Maltese nationals. In our analysis we present information related to the way teachers use elicitation in order to encourage their learners to produce vocabulary and simple sentences in Italian. Examples are provided to illustrate exchanges in which using learners' language prior competences is a pedagogically-valid strategy. Data reveal that teachers resort to various elicitation techniques, and that they rely heavily on their plurilingualism. This indicates that teaching a foreign language in a bilingual context lends itself to situations wherein elicitation occurs by resorting to learners' L1 and to their knowledge of other languages.

L'uso delle strategie di trasparenza nella comunicazione dei docenti plurilingui

Elena Monami

Il *teacher talk* come esempio di parlato modificato

È innegabile che ogni docente abbia un suo stile discorsivo dovuto a molteplici variabili, alcune socio-biografiche come l'età, la provenienza, la cultura di riferimento, altre di natura scientifico-professionale tra cui la formazione accademica, le esperienze didattiche pregresse, la scelta del metodo. Di fronte a tale eterogeneità e molteplicità di stili di insegnamento siamo consapevoli che rintracciare linee generali nel parlato del docente può risultare un'impresa non facile.¹ Nonostante ciò, cercheremo di delineare quali sono le strategie fondamentali nell'uso linguistico dell'insegnante non madrelingua. Preme mettere in evidenza, innanzitutto, che il *teacher talk* (o parlato del docente), rientra tra le varietà di lingua "modificate", ovvero varietà utilizzate in casi in cui la competenza linguistica dell'interlocutore è limitata. In sociolinguistica la varietà con cui i parlanti nativi si rivolgono ai non nativi viene definita *foreigner talk*; tale varietà ha caratteristiche riscontrabili in ogni lingua - tra queste osserviamo chiaramente un eloquio più enfatico, l'utilizzo di vocaboli più brevi e più comuni, l'uso di frasi dalla struttura sintattica non marcata e trasparente, la tendenza a privilegiare concetti basici piuttosto che quelli maggiormente articolati e complessi - e per questi tratti comuni può considerarsi un registro universale come afferma lo studioso Ferguson.²

Il *foreigner talk* è una varietà di lingua che qualsiasi parlante nativo può selezionare dal proprio repertorio per comunicare, spesso in modo spontaneo e non sempre consapevole, con un parlante non nativo che abbia competenza linguistica in L2 molto limitata.³ Il suo utilizzo può essere dunque considerato una forma di gentilezza nei confronti dell'interlocutore per aiutarlo a capire il contenuto e raggiungere l'obiettivo della comunicazione. In altri casi, come afferma Vedovelli, l'uso di tale varietà potrebbe invece essere ritenuta una sorta di 'razzismo comunicativo', veicolato da un modo semplificato, e non di rado distorto, di proporre i contenuti comunicativi.⁴

¹ E. Monami, *Correggere l'errore nella classe di italiano L2*, Roma, Edilingua, 2021.

² C. Ferguson, 'Foreigner Talk as the Name of a Simplified Register', in: *International Journal of the Sociology of Language*, (Foreigner Talk, numero monografico a cura di M.G. Clyne), XX-VIII (1981), pp. 9-18.

³ M.H. Long, 'The role of the linguistic environment in second language acquisition' in W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (a cura di), *Handbook of Second Language Acquisition*, New York, Academic Press, 1996, pp. 413-468.

⁴ M. Vedovelli, 'Il parlato nella didattica della L2: le ragioni della naturalezza e dell'apprendimento', in: M. Vedovelli (a cura di), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società in evoluzione*, Milano,

Dal punto di vista sociolinguistico, il *foreigner talk* e omologamente il *teacher talk* vengono inseriti nella dimensione diafatica dello spazio linguistico, quella cioè legata al contesto e al ruolo degli interlocutori. Sul piano diastratico, relativo al livello socio-culturale dei parlanti, *foreigner* e *teacher talk* si differenziano invece in modo sostanziale; nel primo caso si tratta di un parlato con forme non corrette anche a livello morfosintattico (es. voi andare destra poi girare sinistra, quando vedere semaforo fermarsi...) mentre il parlato del docente di L2 non è mai sgrammaticato e anzi, i fenomeni di semplificazione e riduzione sono chiari segnali di corretta gestione delle strutture comunicative - da parte di un esperto - che consentono al non nativo di accedere chiaramente al messaggio.

Il *teacher talk*, pur facendo ampio uso di strategie di semplificazione o elaborazione del messaggio non risulta mai “grossolanamente” calibrato sulle competenze dell’interlocutore; il docente elabora già a livello fonologico il suo modo di esporre grazie al tono di voce più alto, alla pronuncia più accurata, al ritmo rallentato, al maggiore uso di pause, a una gamma di intonazioni più ampia, forme linguistiche complete e non contratte, riuscendo così a creare un tipo di comunicazione presumibilmente più agevole per il non nativo.

Oltre agli aspetti paraverbali anche quelli morfosintattici sono oggetto di modifica da parte del docente di L2: tra i più rilevanti troviamo l’ordine canonico delle parole (in italiano soggetto-verbo-oggetto), una maggiore presenza dei costituenti opzionali (es. pronomi personali soggetto), più domande polari (sì/no) e meno domande aperte. E per quanto riguarda le modifiche a livello di lessico si rileva l’uso di termini ad alta frequenza, rare forme idiomatiche, meno forme opache (sostantivi preferiti ai pronomi), uso di termini più generici (iperonimi). Tutto ciò in particolare ai livelli più basici di competenza linguistico-comunicativa del Quadro Comune Europeo di Riferimento.⁵

Da non dimenticare è che anche gli aspetti relativi alla pragmatica costituiscono un punto chiave del *teacher talk*. Si riscontrano infatti riduzioni nella scelta degli allocutivi e la preferenza ricade inevitabilmente sull’informale “tu” (in italiano), gli ordini vengono espressi più spesso con forme al modo imperativo, mentre gli argomenti di conversazione sono prevalentemente ancorati al contesto concreto. Si nota allo stesso tempo che il docente tende a elaborare la sua comunicazione ricorrendo all’uso di gesti e altri codici cinetici per accompagnare il discorso ed è presente un maggiore ricorso a deittici.⁶ Da tutto ciò risulta chiaro che il *teacher talk* si inserisce nelle varietà di parlato con ‘simplified registers which are used with various kinds of addressees who [...] lack full competence in the language’.⁷

Oltre a quelle appena esplicite non dobbiamo in alcun modo dimenticare le modifiche che riguardano la sfera interazionale. Perché se è certamente vero che nel *teacher talk* è presente in primo luogo un adattamento linguistico-comunicativo in base alle competenze reali o presunte degli interlocutori preme ricordare che nel rapporto con il gruppo classe non viene mai meno il potere interazionale del docente. Si tratta sempre di tipiche situazioni asimmetriche fortemente legate a ruoli fissi

Franco Angeli, 1991, pp. 225-238.

⁵ Per il *Quadro Comune Europeo di Riferimento* e descrittori di competenze dei sei livelli, si rimanda al sito ufficiale del documento <https://rm.coe.int/1680459f97>

⁶ G. Pallotti, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 1998; C. Bettoni, *Imparare un’altra lingua*, Roma-Bari, Laterza, 2001; P. Diadòri, “Teacher-talk/foreigner-talk” nell’insegnamento dell’italiano L2: un’ipotesi di ricerca’, in: L. Maddii (a cura di), *Apprendimento e insegnamento dell’italiano L2*, Firenze-Atene, IRRE Toscana-Edilingua, 2004, pp. 71-102.

⁷ Ferguson, ‘Foreigner Talk’, cit., p. 10.

docente-apprendente, esperto-inesperto⁸ e nelle classi di L2 si riscontra la presenza di strategie didattiche ‘capaci di favorire la partecipazione degli allievi, mediante interazioni a struttura verticale in cui l’enunciato si costruisce nell’arco di più mosse linguistiche’,⁹ senza naturalmente perdere di vista la qualità dell’input che deve essere in primo luogo comprensibile. È evidente qui il riferimento alle teorie di Stephen Krashen secondo cui l’unico modo per far progredire l’acquisizione consiste nell’esposizione all’input, un input comprensibile che si situì dunque nella corretta posizione lungo l’asse dell’ordine naturale di acquisizione, cioè immediatamente dopo l’input che fino a quel momento è stato acquisito, secondo la formula “i + 1”.¹⁰ Il docente tende, per tale scopo, ad apportare modifiche affinché l’input che trasmette all’apprendente sia il più possibile comprensibile e “apprendibile”.

Nel parlato del docente si ritrovano dunque ‘strategie di trasparenza’ spesso pertinenti ad aspetti prettamente lessicali e pragmatici, oltre che morfosintattici, ed espresse tramite fenomeni di elaborazione o riduzione del discorso. Come già dichiarato da Chaudron, nel *teacher talk* da un lato ci si limita a forme lessicali ‘stylistically neutral’ rintracciabili in un vocabolario basico ad alta frequenza e relative ad argomenti legati al contesto concreto; dall’altro lato si raggiunge la trasparenza grazie all’uso di parafrasi, di ripetizioni di concetti tramite sinonimia, di sostantivi al posto di pronomi e di supporti visivi come immagini, grafia, gesti in grado di facilitare notevolmente la comprensione dell’input già dai primi livelli di competenza linguistica.¹¹

Un ulteriore aspetto rintracciabile nella comunicazione del docente è la presenza delle “pratiche di glossa”, espressioni che permettono di capire le intenzioni del parlante e agevolare quindi una corretta interpretazione degli enunciati prodotti. La nozione di pratica di glossa è stata introdotta da Sacks e Garfinkel: i due studiosi, con tale concetto, non intendevano riferirsi solo alla comunicazione nel contesto classe ma all’interazione interpersonale in senso ampio, in cui ciascun membro cerca di ‘parlare in maniera coerente, chiara, consistente e razionale’ usando a questo scopo anche forme di metacomunicazione.¹² Tali procedure hanno un carattere estremamente variegato e si realizzano in un numero illimitato di forme;¹³ per questo risulta piuttosto difficile catalogarle e si preferisce invece parlare delle loro caratteristiche funzionali. Sappiamo per certo che le pratiche di glossa si legano fortemente al contesto e spesso si identificano con i deittici spazio-temporali: *adesso, ora, poi, prima, qui, siamo in classe, siamo in casa di altri...* ma anche *per esempio, per concludere, voglio dire* e permettono ai parlanti di disambiguare i significati e riparare eventuali incomprensioni. Ci sembra quindi opportuno inserire tali procedure tra le peculiarità del *teacher talk*: grazie alla loro presenza è possibile accedere più facilmente al messaggio e stabilire legami di interazione e cooperazione con la classe. Oltre a ciò, preme focalizzare l’attenzione sui molteplici punti di forza del docente plurilingue nell’uso delle strategie di trasparenza. Tra i punti a favore troviamo la possibilità di fornire spiegazioni nella lingua madre degli studenti facendo ricorso al *code switching* e al *code mixing*; è possibile prevedere difficoltà linguistiche legate

⁸ P. Diadori, M. Palermo & D. Troncarelli 2015, *Manuale di didattica dell’italiano L2*, Perugia, Guerra, 2015.

⁹ Ivi, p. 314.

¹⁰ S.D. Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Harlow, Longman, 1985.

¹¹ C. Chaudron, ‘Contrasting approaches to classroom research: qualitative and quantitative analysis of language use and learning’, in: *Second Language Studies*, 19, 1 (2000), pp. 1-56.

¹² H. Sacks & H. Garfinkel, ‘On formal structures of practical action’, in: J.C. McKinney & E.A. Tiryakian (a cura di), *Theoretical Sociology*, Appleton-Century-Crofts, New York, 1970, p. 344.

¹³ F. Orletti, *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Roma, Carocci, 2000.

alle differenze tra L1 e L2 (anche in riferimento alle teorie dell'Analisi Contrastiva degli errori);¹⁴ è possibile utilizzare e trasmettere quelle strategie utili a capire e ricordare la L2 che solitamente si basano su principi di affinità interlinguistica tra L1 e altre lingue conosciute; e oltre a tutto ciò, anche la vicinanza alla cultura degli studenti giocherà un ruolo di primo piano per l'apprendimento di una L2.

Quadro teorico di riferimento

Come abbiamo anticipato in apertura di questo contributo, la nostra ricerca si inserisce nel quadro teorico della Conversation Analysis. Nata dai principi della ricerca etnometodologica e dell'ordine interazionale di Erving Goffman,¹⁵ la *Conversation Analysis* si sviluppa a partire dalla fine degli anni Sessanta del secolo scorso negli Stati Uniti, per opera dei sociologi Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson.¹⁶ I ricercatori che seguono i principi della Analisi della conversazione non cercano risposte sulla base di ipotesi preconstituite, ma vogliono osservare in modo induttivo i dati raccolti tramite registrazioni audio o video (poi trascritte) per scoprire il modo in cui la struttura si sviluppa nello scambio conversazionale simmetrico - fra interlocutori di pari grado - o asimmetrico (per es. fra medico e paziente, fra giudice e imputato, fra docente e allievo), secondo meccanismi culturalmente specifici e solo in parte prevedibili. Per quanto riguarda l'interazione in classe di recente si è affermato un sotto-settore di ricerca ancora più specifico: quello della Analisi della conversazione applicata alla classe di lingua straniera, ovvero la *Conversation Analysis for Second Language Acquisition (CA-for-SLA)*,¹⁷ che ha dato origine a un ulteriore ambito di studio legato alla formazione dei docenti di lingua.¹⁸

Tra gli studi che si rifanno all'Analisi della conversazione e offrono esempi strettamente legati alle competenze del docente di lingua per stranieri, nell'ambito della didattica dell'italiano L2 rivestono un ruolo cruciale i lavori di Titone, Orletti e Diadori, Diadori e Monami.¹⁹

¹⁴ Per le origini dell'Analisi Contrastiva si rimanda, tra gli altri, a C. Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1945 e R. Lado, *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1957.

¹⁵ E. Goffman, *Forms of Talk*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1981.

¹⁶ J. Atkinson & J. Heritage (a cura di), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984; J. Heritage (a cura di), *Contemporary Studies in Conversation Analysis*. London, Sage, 2006; E.A. Schegloff, 'Reflections on Quantification in the Study of Conversation', in: *Research on Language and Social Interaction*, 26, 1 (1993), pp. 99-128.

¹⁷ Cfr. N. Markee & G. Kasper, 'Classroom talks: An introduction', in: *The Modern Language Journal*, 88 (2004), pp. 491-500; J. Hellermann, *Social Actions for Classroom Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters, 2008; S. Pekarek Doehler, 'CA-SLA: Conversation analysis and second language acquisition', in: K. Mortensen & J. Wagner (a cura di), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Chichester, Wiley-Blackwell Publishing, 2013, pp. 1097-1104.

¹⁸ Cfr. P. Seedhouse, 'Learning to Talk the Talk: Conversation Analysis as a Tool for Induction of Trainee Teachers', in: S. Garton & K. Richards (a cura di), *Professional Encounters in TESOL*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2008, pp. 42-57; O. Sert, *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 2015; S. Walsh, *Classroom Discourse and Teacher Development*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 2013.

¹⁹ R. Titone, *Il linguaggio dell'interazione in classe. Teorie e modelli di analisi*, Roma, Bulzoni, 1988; F. Orletti (a cura di), *Fra conversazione e discorso*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1994; F. Orletti, *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Roma, Carocci, 2000; P. Diadori, 'Lessico di base e stile discorsivo "brillante" nel parlato del docente di italiano L2', in: M. Barni, D. Troncarelli, C. Bagna (a cura di), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, Milano, Franco Angeli, 2008, pp. 157-164; P. Diadori, 'Punti di forza e di debolezza del docente nativo. Il caso dell'italiano L2', in: *Italiano a stranieri*, 23, Roma, Edilingua, 2018, pp. 3-8; P. Diadori & E. Monami, 'CLODIS: una banca dati multimodale per la formazione dei docenti di italiano L2', in: E. Goria, S. Ciccolone (a cura di), *Corpora*

Le strategie di trasparenza: un quadro analitico

Riprendendo quanto già anticipato, possiamo definire le strategie di trasparenza come elementi distintivi del parlato del docente utilizzati per trasmettere contenuti e sviluppare competenze linguistiche negli apprendenti. Vedovelli afferma che tali strategie sono necessarie visto che

la complessità dell'italiano parlato lo rende non immediatamente trasparente, specialmente per chi, inserito in un contesto formativo di apprendimento linguistico, ha un assetto di attese formative orientate verso la regolarità di un sistema sostanzialmente scritto di riferimento. Da questo dunque la necessità di attivare strategie di trasparenza e di riconoscimento dell'input se si vuole che l'apprendimento guidato riesca efficace ed economico.²⁰

Alcune delle strategie di trasparenza più utilizzate nel *teacher talk* e rintracciate nel corpus di riferimento della nostra indagine (cfr. par. 3), possono essere descritte e illustrate grazie agli esempi che affiancano le relative definizioni (cfr. tabella n. 1 sottostante) e che sono tratti dal Corpus CLODIS:

Strategie di trasparenza	Esempi di realizzazione
ripetizioni dei concetti chiave nella stessa frase	<i>es. con i verbi riflessivi al passato prossimo si usa essere, sempre ausiliare essere</i>
riformulazioni (parafrasi, esplicitazioni)	<i>es. si dice buonasera dopo il tramonto del sole, cioè dopo che il sole è andato giù e non si vede più</i>
uso di sinonimi	<i>es. scegliete un colore diverso, differente per ogni gruppo</i>
uso di sostantivi in luogo di pronomi	<i>es. cercate gli articoli determinativi poi sottolineate gli articoli che trovate</i>
spiegazioni di significati	<i>es. fare la spesa o fare le spese non è la stessa cosa. nel primo caso si va al mercato, al supermercato e nel secondo invece si pensa a qualcosa come vestiti, scarpe...</i>
vocaboli ad alta frequenza (es. iperonimi in luogo di iponimi)	<i>es. sì, in questa foto ci sono tanti cipressi. ci sono alberi tipici della toscana</i>
esempi concreti	<i>es. lavorate a gruppi per organizzare una festa. per esempio decidete chi porta i panini, chi i biscotti, chi le bevande</i>
pratiche di glossa legate fortemente al contesto	<i>es. adesso, ora, poi, prima, per esempio, per concludere, voglio dire...</i>
ricorso a Lingua Materna (LM) o Lingua Ponte (LP)	<i>es. sei andata al cinema ieri? did you go to the cinema, David?</i>

Tabella 1: Strategie di trasparenza ed esempi di realizzazione

di parlato nel panorama italoromanzo. Verso l'individuazione di pratiche condivise, numero monografico di RID - Rivista italiana di dialettologia. Lingue, dialetti, società, XLIV, 44 (2020), pp. 151-169.

²⁰ M. Vedovelli, 'L'italiano parlato dagli italiani e l'italiano appreso dai non italiani', in T. De Mauro (a cura di), *Come parlano gli italiani*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, p. 97.

Oltre a quelle riportate sopra, scelte da chi scrive sulla base della letteratura citata e a seguito di una serie di esperimenti sul corpus di riferimento analizzato,²¹ rientrano a pieno titolo nelle strategie di trasparenza anche forme di comunicazione non verbale; tra le più frequenti ricordiamo tutti i supporti visivi quali poster, cartelloni, trascrizione alla lavagna tradizionale e alla lavagna interattiva multimediale (LIM); nella comunicazione non verbale, un ruolo predominante è ricoperto inoltre da gesti e mimica facciale in grado di facilitare notevolmente la comprensione dell'input già dai primi livelli di competenza linguistica-comunicativa. Alcuni esempi:

1. INSEGNANTE: jacleen che cosa hai dato alla mamma?
2. STUDENTE: eh:: ho dato::: un (.) braccio
3. INSEGNANTE: un braccio? (*(indica il braccio)*)
4. STUDENTE: I mean::
5. INSEGNANTE: tu hai le braccia qui, oh::: come si dice? (*(congiunge le braccia per indicare il gesto dell'abbraccio)*)
6. STUDENTE: un abbraccio²²

Strategie di trasparenza: quando si usano nella didattica?

Le strategie di trasparenza, come possiamo vedere anche dagli esempi riportati nella tabella 1, si utilizzano per la realizzazione di un input il più possibile chiaro e comprensibile secondo il già citato principio dell'input comprensibile. Il docente vi ricorre, in particolare, nelle funzioni comunicative più frequenti nel corso della lezione e dunque mentre fornisce spiegazioni, dà istruzioni, formula domande e corregge eventuali errori degli apprendenti.

Riprendendo la studiosa americana Courtney Cazden, possiamo certamente affermare che il docente fa uso di strategie di trasparenza anche nei momenti di avvicinamento emotivo allo studente e al gruppo classe.²³ Tramite l'uso di un tono di voce mitigato, ritmo rallentato e altri segnali prosodici, il docente tende a mettere a suo agio, con *cariño*, lo studente incoraggiandolo nella sua *performance* linguistica. Sempre a proposito dell'avvicinamento emotivo, non possiamo non citare i principi fondanti dell'approccio umanistico-affettivo che nell'insegnamento-apprendimento della L2 mette in primo piano non solo gli aspetti cognitivi ma anche quelli affettivi e fisici per una completa autorealizzazione della persona. Come abbiamo visto, l'uso delle strategie di trasparenza riflette dunque lo stile, l'atteggiamento e le scelte didattiche dell'insegnante e queste strategie sono inevitabilmente presenti nel parlato del docente plurilingue.

Dopo una panoramica sulle strategie di trasparenza, questo studio si è concentrato sull'analisi del loro utilizzo in classi gestite da docenti plurilingui. Prima di procedere, preme ricordare alcuni concetti chiave che rappresentano i molteplici punti di forza del docente plurilingue. Come già anticipato in apertura del contributo, tra gli aspetti a favore troviamo la possibilità di spiegare nella lingua materna (LM)

²¹ Corpus CLODIS basato su videoregistrazioni in classi di italiano L2 (cfr. par. 3).

²² La trascrizione del parlato è stata fatta secondo il sistema notazionale Jefferson. Per approfondimenti cfr. G. Jefferson, 'Glossary of transcript symbols with an introduction', in G.H. Lerner (a cura di), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, Amsterdam, John Benjamins, 2004, pp. 13-31.

²³ Preme ricordare qui il concetto di *cariño* utilizzato da Courtney Cazden per esplicitare l'ampia presenza di diminutivi e appellativi affettuosi nel parlato del docente mentre si rivolge agli studenti (C. Cazden, 'Classroom discourse', in: M.C. Wittrock (a cura di), *Handbook on Research on Teaching*, New York, McMillian, 1991, pp. 432-463).

degli studenti - ‘La lingua materna è uno strumento del pensiero molto più potente della seconda lingua, per divario di competenza’²⁴ - e quindi il ricorso al *code switching* e al *code mixing*; la possibilità di prevedere difficoltà linguistiche; l’insegnamento di strategie per meglio capire e ricordare la L2. Essendo infatti stato lo stesso docente ad aver appreso per primo lingue diverse dalla lingua madre, conosce possibili asimmetrie e dissimmetrie fra la L1 e la L2, che gli consentono di prevedere quali aspetti della lingua target risulterebbero più semplici o complessi da comprendere, in modo da prevenire possibili fenomeni di fossilizzazione.²⁵ Oltre agli aspetti linguistici non possiamo prescindere dalla sua vicinanza alla cultura degli apprendenti che permette di comprendere a pieno tradizioni, stereotipi e tabù percepiti talvolta come inaccettabili dal gruppo classe; la prospettiva interculturale, il relativismo e la visione pluricentrica rientrano dunque a pieno titolo tra i punti di forza del docente plurilingue.

Domande di ricerca e corpus di riferimento

Le domande da cui parte la nostra ricerca sulle strategie di trasparenza approfondiscono due concetti chiave nella comunicazione del docente plurilingue:

1. Quali sono le strategie di trasparenza più utilizzate dal docente plurilingue²⁶ di italiano L2?
2. Qual è la frequenza d’uso delle strategie di trasparenza in rapporto ai livelli di competenza linguistico-comunicativa del QCER delle classi di lingua indagate?

La nostra analisi quantitativa e qualitativa prende come corpus di riferimento il Progetto CLODIS, una raccolta di interazioni in classi di italiano L2 che rappresenta un punto di raccordo fra lo studio teorico e la sua applicazione didattica. Il corpus CLODIS è un progetto dell’Università per Stranieri di Siena, pensato dalla Direttrice del Centro DITALS (Centro per la certificazione in didattica dell’italiano a stranieri) partendo dal presupposto che l’analisi multimodale di sequenze videoregistrate in classe è una pratica propedeutica fondamentale per facilitare la formazione dei docenti. Il progetto è articolato in cinque fasi di lavoro: la videoregistrazione di lezioni di italiano L2 (in Italia e all'estero); la selezione, all'interno di una lezione, di una sequenza di circa 5 minuti, isolabile e autonoma, realizzata intorno a una operazione didattica, ovvero uno scambio comunicativo fra docente e allievi finalizzato all'insegnamento/apprendimento dell'italiano; la trascrizione delle sequenze selezionate (come già menzionato, il sistema usato per la trascrizione è quello Jefferson); il trattamento informatico delle sequenze e delle parti trascritte (mediante il software Nvivo, che permette alle trascrizioni e ai file video di dialogare con i metadati raccolti); l'analisi quantitativa e qualitativa delle sequenze (dal punto di vista linguistico-comunicativo, interazionale e didattico); l'utilizzazione delle sequenze e delle trascrizioni nei corsi di formazione per i docenti di italiano L2, sia in presenza che online. Tra il 2003 e il 2020 sono state videoregistrate, catalogate e

²⁴ R. Grassi, ‘Il translanguaging per il successo accademico’, in: *Italiano Lingua Due*, 1 (2020), p. 105.

²⁵ G. Caruso & E. Monami, ‘Parole: questioni di lessico del docente nativo e non nativo di italiano a stranieri’, in: B. Aldinucci, V. Carbonara et al. (a cura di), *Parola. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare*, Siena, edizioni Unistras, 2019, pp. 511-527.

²⁶ Ricordiamo, anche se in modo certamente ridondante, che i docenti presi in analisi in questa ricerca sono tutti plurilingui.

trascritte 212 sequenze filmate, di circa 5 minuti ciascuna, per un totale di 17 ore.²⁷ Le sequenze sono organizzate in base all'età dei destinatari (bambini, adolescenti, adulti), al luogo (in Italia e all'estero), alle diverse istituzioni che offrono corsi di italiano L2 in Italia (associazioni, centri per l'istruzione degli adulti, scuole dell'obbligo, scuole private, università, università popolari) o all'estero (associazioni, Istituti Italiani di Cultura, scuole dell'obbligo, scuole private, università, università popolari); non è prevista una conclusione della raccolta, ma piuttosto una sua progressiva integrazione. La raccolta di dati di natura multimodale è una pratica complessa che implica non solo questioni logistiche (uso delle videocamere e dei microfoni), ma anche aspetti etici e sociali tra il ricercatore e gli informanti e tra gli informanti stessi. Per questo nelle trascrizioni sono stati eliminati i riferimenti a nomi e luoghi e ogni volta che è stato possibile (in particolare per le interazioni registrate in classi con allievi minorenni) sono state raccolte le liberatorie per l'utilizzo per scopi di ricerca da parte di coloro che avevano partecipato all'interazione.²⁸

Come già anticipato, l'obiettivo del progetto CLODIS è quello di rendere possibile l'analisi di un campione di parlato realizzato in classi di italiano per stranieri focalizzando l'attenzione su aspetti nodali del *teacher talk* dal punto di vista linguistico e glottodidattico.

Per gestire le immagini in movimento delle sequenze filmate e le trascrizioni dei dialoghi si è fatto uso del già citato software Nvivo,²⁹ che offre la possibilità di recuperare simultaneamente sia un turno di parola del dialogo, sia le immagini videoregistrate corrispondenti, in modo da poter analizzare i fenomeni verbali e non verbali simultaneamente.

Selezione del sottocorpus e metodologia di lavoro

All'interno del Progetto CLODIS abbiamo considerato i dati necessari per la nostra ricerca ricavando così un sottocorpus omogeneo. I criteri di analisi secondo cui abbiamo selezionato le sequenze video - 12 lezioni di italiano a stranieri, per un totale di 2:07 ore - sono stati scelti seguendo i parametri di omogeneità in base al profilo di apprendenti, tutti adulti (dai 18 anni di età in avanti); ai livelli di competenza, due videolezioni per ciascuno dei livelli del QCER e per quanto riguarda il macroconto, è stato scelto quello di italiano LS (all'estero).

La scelta di classi con apprendenti maggiorenni è sembrata la più adeguata anche per ragioni di liberatoria sulla privacy: in questo modo ogni studente ha potuto decidere autonomamente se dare il suo consenso di partecipazione alla ricerca. Per la scelta dei livelli di riferimento del QCER, anche grazie a modelli scientifici di riferimento precedentemente sperimentati³⁰ ci è sembrato che fosse il criterio più omogeneo e trasversale per questa fase di indagine.³¹

²⁷ Per un primo resoconto, si veda P. Diadori & D. Peppoloni, 'Training Language Teachers Through Multimodal Classroom Observation: The CLODIS Project', INNOQUAL International Journal for Innovation and Quality in Learning, 1-2 (2013), pp. 35-51. Per approfondimenti, cfr. P. Diadori & E. Monami, 'CLODIS: una banca dati multimodale', cit.

²⁸ Per approfondimenti si rimanda alla pagina del progetto CLODIS: <https://sites.google.com/site/progettoclodis>

²⁹ Per maggiori dettagli su Nvivo si rimanda al sito ufficiale <https://www.qsinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>

³⁰ G. Caruso & E. Monami, 'Parole: questioni di lessico del docente nativo e non nativo di italiano a stranieri', cit.

³¹ In una fase successiva della ricerca abbiamo previsto di ampliare il sottocorpus a più scenari didattici di riferimento.

Per quanto riguarda i docenti, abbiamo selezionato esclusivamente coloro che hanno dichiarato, attraverso una scheda informativa, di essere plurilingui, con una formazione specifica in area glottodidattica ed esperienza di insegnamento in classi di italiano L2 di almeno 5 anni. Ogni docente inserito nella nostra ricerca ha dichiarato di conoscere almeno 3 lingue moderne e tra queste sono state rilevate: italiano, inglese, francese, spagnolo, tedesco, portoghese, cinese, neerlandese, polacco, giapponese, vietnamita.

Per quanto concerne l'oggetto specifico della nostra indagine, le strategie di trasparenza, è stata creata una griglia³² per individuare le occorrenze a livello quantitativo e qualitativo; a tutto ciò sono seguiti ulteriori incroci di dati tra i parametri - strategie di trasparenza e livelli del QCER - come previsto dalle domande di ricerca.

Risultati dell'analisi

Domanda di ricerca 1. Come possiamo osservare dalle tabelle riportate di seguito, l'analisi quantitativa sulle strategie di trasparenza più utilizzate (per numero di occorrenze - totale: 132) dimostra che le tipologie più frequenti sono:

Tipologia di strategie di trasparenza	Dati assoluti	Dati percentuali
1. gestualità e mimica facciale	33	25,00 %
2. pratiche di glossa	23	17,42 %
3. ricorso a lingua madre (o lingua ponte)	13	9,85 %
4. vocaboli ad alta frequenza	13	9,85 %
5. uso di sinonimi	12	9,09 %
6. ripetizione concetti chiave	11	8,33 %
7. riformulazioni	9	6,82 %
8. esempi concreti	9	6,82 %
9. spiegazione di significati	5	3,79 %
10. uso di sostantivi in luogo di pronomi	4	3,03 %

Tabella 2: Tipologia di strategie di trasparenza

Come possiamo notare dai dati riportati in tabella, le strategie di trasparenza più frequenti in assoluto rientrano nella CNV (gestualità e mimica facciale): troviamo infatti 33 occorrenze di questo tipo sulle 132 totali, pari al 25%. Seguono poi le 23 occorrenze di pratiche di glossa che corrispondono al 17,42%; il ricorso alla L1 (o a una lingua ponte) degli studenti vede 13 occorrenze di questo tipo sulle 132 strategie di trasparenza presenti nel corpus in totale e la stessa quantità è riscontrata nel caso dell'uso dei vocaboli ad alta frequenza: entrambe le strategie si situano quindi al valore percentuale di 9,85 punti. L'uso di sinonimi e la ripetizione di concetti chiave seguono subito dopo nella percentuale delle occorrenze e si presentano rispettivamente con 12 e 11 casi nel parlato dei docenti plurilingui. Riformulazioni ed esempi concreti si attestano con lo stesso valore percentuale - il 6,82% - che corrisponde a 9 occorrenze nei numeri assoluti.

³² La griglia è stata realizzata su fogli di lavoro Excel in cui sono stati inseriti, nelle varie colonne e righe, i parametri di analisi della nostra indagine. I dati registrati sono stati poi incrociati tra loro per ottenere le occorrenze necessarie in relazione alle domande di ricerca previste.

Le ultime due strategie riscontrate in ordine di frequenza nel corpus sono la spiegazione dei significati con 5 occorrenze pari al 3,79% e l'uso di sostantivi in luogo di pronomi con 4 occorrenze in totale che corrisponde al 3,03%.

Domanda di ricerca 2. In riferimento alla seconda domanda della nostra ricerca in cui si è analizzato il rapporto di distribuzione fra le diverse strategie di trasparenza e i livelli QCER (per numero di occorrenze - tot: 132) si riscontrano i seguenti valori:

STRATEGIE	A1	A2	B1	B2	C1	C2
ripetizione concetti chiave	2	3	1	2	2	1
riformulazioni	3	2	1	1	1	1
ricorso a lingua madre (o lingua ponte)	5	3	3	1	1	0
uso di sinonimi	3	4	3	1	1	0
uso di sostantivi in luogo di pronomi	2	1	1	0	0	0
spiegazione di significati	2	1	1	0	1	0
vocaboli ad alta frequenza	4	4	2	3	0	0
esempi concreti	3	2	1	2	1	0
pratiche di glossa	4	5	3	5	3	3
gestualità e mimica facciale	7	5	6	6	5	4
TOTALE	35	30	22	21	15	9

Tabella 3: Numero di occorrenze delle strategie di trasparenza

Per quanto riguarda il rapporto strategie di trasparenza/livelli QCER, i dati ottenuti mettono in evidenza che la ripetizione dei concetti chiave è sostanzialmente presente in tutti i livelli, da quelli più basici a quelli più avanzati. Anche la riformulazione si riscontra nei sei livelli ma la punta massima delle occorrenze è presente in A1. Il ricorso alla L1 degli apprendenti (o all'uso di una lingua ponte) registra 5 occorrenze in A1, per poi scendere gradualmente a 3 in A2 e B1, 2 occorrenze in B2 e C1 per poi scomparire del tutto, come atteso, in C2.

Anche i sinonimi vengono utilizzati in cinque livelli sui sei del QCER, e come nel caso precedente, è nel livello C2 del nostro corpus che non se ne riscontra la presenza. Una decrescita notevole si nota nell'uso di sostantivi al posto di pronomi: questa strategia è infatti molto più utilizzata nei livelli basici in cui gli apprendenti non hanno ancora abbastanza padronanza a livello morfologico per la ricezione del sistema pronominale della lingua italiana. Una situazione simile si verifica per le parole ad alta frequenza: i docenti tendono ad adottare un vocabolario con termini più conosciuti e diffusi nei livelli più basici per poi ampliare e arricchire le scelte lessicali nei livelli intermedi e avanzati. Le ultime strategie analizzate prevedono una decrescita, sempre in relazione ai livelli di competenza linguistico-comunicativa delle classi analizzate, nell'uso degli esempi, delle pratiche di glossa e delle forme di comunicazione non

verbale, intese in particolare come gestualità e mimica facciale, che dalle 7 occorrenze in A1 scendono a 4 in C2.

Discussione e conclusioni

Alla luce di quanto delineato in precedenza e grazie a un'analisi delle occorrenze rintracciate tramite l'esame della banca dati in versione multimodale (video e trascrizione), possiamo senz'altro affermare che nel lessico dei docenti plurilingui analizzati si riscontra una decrescita importante del ricorso alla Lingua Madre (o Lingua Ponte) a partire dal livello intermedio B2 per scomparire del tutto in C2, mentre nei livelli di base (A1 e A2) è presente un totale di 8 occorrenze di *code mixing* o *code switching* nel parlato del docente; una decrescita notevole dell'uso di sinonimi e degli esempi concreti; l'uso di sostantivi in luogo di pronomi scompare dal livello B2 in poi; pressoché invariato il numero di occorrenze delle pratiche di glossa in tutti i livelli; pressoché invariato il numero di occorrenze di ripetizioni dei concetti chiave all'interno della stessa frase; l'uso di gestualità e mimica che scende leggermente nei livelli più avanzati.

Molti dei risultati erano attesi, altri sono da indagare ulteriormente in una seconda fase della ricerca. Ci auguriamo quindi di poter proseguire in quest'ambito così da contribuire all'analisi delle strategie di trasparenza tramite un ampliamento del corpus di analisi, un'analisi comparativa tra docenti mono e plurilingui e un'analisi comparativa con la didattica (di docenti plurilingui) di altre lingue. Siamo consapevoli che il campo di studio è molto ampio e, secondo noi, merita di essere approfondito perché utile sia per la formazione dei docenti sia per le ricadute sull'insegnamento glottodidattico e su tutti coloro che operano nel campo della didattica dell'italiano a stranieri. Ci auguriamo dunque di poter continuare su questa linea e poter dare i risultati di ulteriori analisi sulle strategie di trasparenza nel parlato del docente.

Parole chiave

strategie di trasparenza, comunicazione in classe, docente plurilingue, didattica dell'italiano a stranieri, corpus CLODIS

Elena Monami ha un Dottorato di ricerca in Linguistica e Didattica della Lingua italiana a stranieri ed è stata assegnista di ricerca all'Università per Stranieri di Siena nel SSD L-LIN 02. Si occupa di formazione e certificazione in Didattica dell'italiano a stranieri presso il Centro DITALS; ha insegnato italiano L2 in Centri Linguistici in Italia e all'estero. I suoi interessi di ricerca riguardano in particolare interazione in classe e correzione dell'errore; in questi stessi ambiti ha pubblicato articoli e monografie tra cui *Strategie di correzione orale dell'errore in classi di italiano L2* (2013) e *Correggere l'errore nella classe di italiano L2* (2021).

Università per Stranieri
Piazzale C. Rosselli, 27-28
Siena (Italia)
monami@unistrasi.it

SUMMARY

The use of transparency strategies in the communication of plurilingual teachers

The aim of this article is to present and discuss the nature and role of transparency strategies in the communication of plurilingual teachers in classes of Italian as a foreign language. Our research questions intend to deepen two key concepts strictly connected to teacher talk:

1. What are the most used transparency strategies by plurilingual teachers of Italian as a foreign language?
2. What is the frequency of use of such transparency strategies in relation to CEFR competence levels?

Our quantitative and qualitative analysis is data-driven and is based on the CLODIS corpus (oral language of teachers of Italian for foreigners), which collects interactions in over 150 L2 Italian classes and represents a link between theoretical study and its teaching applications.

Parole e gesti dell'insegnante nell'ora di italiano a stranieri (e non solo) La nozione di *continuum* contestuale

Claudio Nobile

Premessa

Una definizione più allargata e completa di “plurilinguismo” tiene conto di quel procedimento naturale e spontaneo di adattabilità alle diverse situazioni di codici e modalità di comunicazione verbali e non verbali: ‘il plurilinguismo si identifica con una dimensione propria della semiosi umana, che permette a ciascuno di variare codici e modi di comunicazione in rapporto ai bisogni, ai destinatari, agli scopi e ai contesti’.¹ Questo importante allargamento di prospettiva al non verbale si basa sulla natura “plurimodale” o “multimodale” della comunicazione: ‘chi parla dice parole, ma fa anche pause, fa sentire silenzi e intonazioni, produce gesti, sguardi, espressioni, posture; ed è grazie a una complessa interazione che questi segnali contribuiscono a comunicare un significato’.²

Da tale premessa (plurilinguismo e plurimodalità come caratteristiche naturali della comunicazione in condizioni di normalità) deduciamo che il contesto classe non rappresenta un contesto di osservazione in qualche modo privilegiato ed esclusivo sotto questo aspetto, anche se è vero che ‘la scuola seleziona una porzione di [...] pratiche [sott. comunicative] [...] possiamo immaginare molte variazioni e arricchimenti a seconda della materia, dell’argomento, del grado e ordine di scuola e naturalmente della creatività degli insegnanti e degli studenti’.³ Variazioni e arricchimenti negli usi comunicativi verbali e non verbali possono dipendere da altre variabili nel passaggio, per esempio, dal contesto della scuola a quello dell’università, dal contesto di italiano L1 a quello di italiano L2/LS con le sue due sotto-variabili livello di conoscenza dell’italiano; lingua e cultura madre dell’insegnante e degli studenti. Eppure la sostanza non cambia: plurilinguismo e plurimodalità si esercitano naturalmente nella comunicazione.

Ci chiediamo a questo punto se e se sì secondo quale approccio metodologico il contesto classe di italiano L1 o L2/LS (ma le considerazioni in questo contributo possono opportunamente estendersi al contesto classe in generale), dalla parte del

¹ M. Voghera, ‘Modalità parlata e scritta in classe’, in: B. Moretti, A. Kunz, S. Natale & E. Krakenberger (a cura di), *Le tendenze dell’italiano contemporaneo rivisitate. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018)*, Milano, Officinaventuno, 2019, pp. 417-432.

² I. Poggi, *Le parole del corpo. Introduzione alla comunicazione multimodale*, Roma, Carocci, 2006, p. 107.

³ M. Voghera, ‘Grammatica e modalità: un rapporto a più dimensioni’, in: S. Lubello (a cura di), *Lezioni d’italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, Bologna, il Mulino, 2014, pp. 205-223.

plurilinguismo e della plurimodalità dell'insegnante, assuma rilevanza come oggetto di indagine.

Tuttavia, prima di entrare nello specifico del tema proposto, nel paragrafo successivo presenteremo una rassegna dei principali e via via più recenti contributi su una didattica dell'italiano L1 e L2/LS attenta a un'educazione linguistica potremmo dire "integrale", in grado di stimolare nello studente una riflessione sul funzionamento al contempo della lingua e dei suoi elementi non verbali, in particolare i gesti delle mani e delle braccia.⁴ Si tratta di un filone di ricerca da cui lo studio del plurilinguismo e della plurimodalità dell'insegnante non può prescindere: l'uso alternato o integrato e l'adattamento delle risorse verbali e non verbali alle diverse fasi di una lezione possono essere colti (e perciò essere efficaci) soltanto da uno studente consapevole della complessità multimodale della comunicazione. Per questa via, lo studente potrà sia assumere un ruolo attivo e agentivo rispetto alla costruzione del progetto didattico da parte dell'insegnante, (ri)conoscendone le azioni comunicative messe in atto, sia trasferire nell'aula scolastica l'esperienza con una comunicazione esterna che, di fatto, è sempre più multimodale.

Lingua e gesti per la didattica dell'italiano L1 e L2/LS: dalla parte dello studente

Alla fine degli anni '90 del secolo scorso Isabella Poggi cominciò a sottolineare che

Oltre a favorire lo sviluppo delle capacità linguistiche e comunicative, la riflessione sulla CNV⁵ porta a considerare la lingua come solo uno fra i tanti sistemi di comunicazione e a confrontarla con gli altri in termini di meccanismi (presenza o assenza di sintassi, uso della modalità visivo-gestuale anziché uditorio-vocale, ecc.) e di situazioni d'uso (quando è indispensabile parlare, quando sono altrettanto o più utili sguardi, sorrisi, disegni, ecc.). All'individuazione delle differenze, inoltre, si affianca l'analisi parallela di fenomeni presenti sia in sistemi di comunicazione non verbale che nella lingua, analisi, questa, particolarmente utile alla riflessione linguistica in generale: talvolta infatti i meccanismi della stessa comunicazione verbale si prestano meglio all'analisi e alla scoperta proprio in sistemi grafici o gestuali, dove appaiono più evidenti o divertenti, o più stimolanti dal punto di vista estetico.⁶

Un esempio di attività didattica sulla comunicazione verbale e non verbale, proponibile nella scuola dell'obbligo, consiste nell'individuazione di frasi e parole anche nel codice dei gesti: per esempio, il gesto simbolico⁷ con la *mano di taglio* che *batte verticalmente sullo stomaco* è un gesto-frase perché traducibile in una frase completa (in italiano "mi sta qui/qua (sullo stomaco)", "non lo/la sopporto") e perché ha una sola forza illocutiva a valore metaforico incorporata nel gesto (esprimere un commento negativo su una persona); al contrario, il gesto simbolico con l'*indice e medio di una mano a V, palmo verso il parlante, avanti - indietro davanti alla bocca* è un gesto-parola perché traducibile per lo più in parole che stanno per frasi incomplete ("fumare", "sigaretta", "fumatore") e perché ha forze illocutive diverse a seconda del

⁴ Cfr. anche C. Nobili, *I gesti dell'italiano*, Roma, Carocci, 2019, in particolare pp. 97-114; Id., 'Spunti per un curricolo dei gesti all'università e il *Gestibolario* italiano come nuovo strumento per la linguistica educativa', in: M. Voghera, P. Maturi & F. Rosi (a cura di), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Firenze, Franco Cesati, 2020, pp. 359-372.

⁵ Comunicazione non verbale.

⁶ I. Poggi, 'Sguardi, gesti, parole. La comunicazione non verbale nell'educazione linguistica', in: Ead. & E. Magno Caldognetto, *Mani che parlano. Gesti e psicologia della comunicazione*, Padova, Unipress, 1997, pp. 99-106.

⁷ Si definiscono "simbolici" i gesti potenzialmente autonomi dal parlato, codificati (il cui significato è cioè stabile e ben noto ai parlanti di una certa lingua), volutamente usati per comunicare.

contesto in cui si usa (informare che in un luogo è possibile fumare, offrire o chiedere una sigaretta, affermare che qualcuno è un fumatore accanito, ecc.).⁸

Spetta a Pierangela Diadori il merito di aver ampliato l'orizzonte di analisi della comunicazione verbale e non verbale in chiave didattica dal parlato verso testi autentici scritti e trasmessi;⁹ un esempio di attività sulla plurimodalità testuale, rivolta a studenti di italiano L1 o L2/LS, consiste nella richiesta di associare le parole o le frasi in testi pubblicitari ai gesti corrispondenti raffigurati nei testi stessi. Relativamente alla Fig. 1 si può notare che la negazione *noo... non esiste* va abbinata al gesto simbolico con *l'indice di una mano teso verso l'alto e mosso da sinistra a destra*, che per l'appunto in italiano veicola contrarietà.



Fig. 1: Esempio di testo pubblicitario per attività sulla plurimodalità testuale.¹⁰

Negli ultimi anni il lavoro di Paolo Balboni¹¹ ha segnato un cambio di rotta rispetto all'impostazione di Diadori; invita infatti a far riflettere gli studenti preadolescenti italiani sui gesti (che già conoscono), astratti dai reali contesti d'uso, attraverso attività di analisi e classificazione con un risultato come la tabella in Fig. 2. La tabella è articolata in tre colonne che equivalgono a tre possibili categorie di classificazione dei gesti, ricavabili da una riflessione degli studenti in una fase di pre-attività: il significato indicato o con l'atto comunicativo realizzato dal gesto che si intende analizzare oppure con l'espressione verbale prototipica che può accompagnare o sostituire completamente il gesto; il registro (volgare, informale, formale). Seguendo la tabella, il gesto simbolico di *muovere su e giù una mano con le dita unite a mazzetto verso l'alto (le dita della mano si toccano sui polpastrelli)* è una richiesta aggressiva

⁸ D'ora in avanti, i significanti dei gesti (forma della mano, orientamento del palmo, luogo di esecuzione, movimento) saranno indicati col corsivo, i significati e le traduzioni verbali tra "virgolette alte doppie".

⁹ P. Diadori, *Senza parole. 100 gesti degli italiani*, Roma, Bonacci editore, 2003⁴ (prima ed.: 1990).

¹⁰ Ivi, p. 90.

¹¹ P.E. Balboni, *Perché insegnare l'italiano ai ragazzi italiani. E come*, Venezia, Marsilio, 2017.

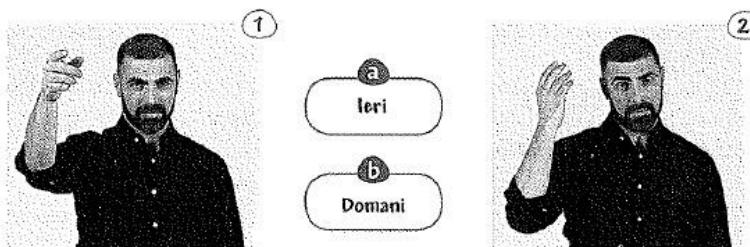
all’interlocutore, parafrasabile con “ma che vuoi?”, di registro informale; *spingere in avanti le mani aperte all’altezza del petto con il palmo verso l’interlocutore* è un invito affinché l’interlocutore si tranquillizzi (si traduce infatti con “calma!”), di nuovo di registro informale.

foto	atto comunicativo	eventuale uso della lingua	registro
	a. chiedere che cosa vuole l’interlocutore b. consigliare a qualcuno di “darsi una calmata”	a. che (cosa; cazzo; cavolo) vuoi!? b. ahò!/chi ti credi di essere!	colloquiale, molto forte, può essere offensivo

Fig. 2: Risultato di un’attività di categorizzazione e classificazione dei gesti.¹²

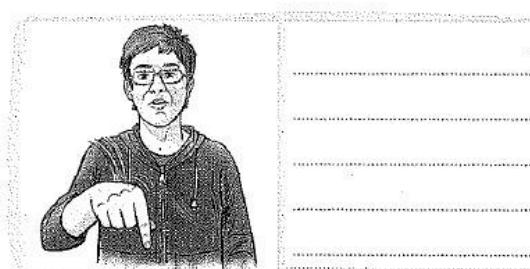
3 Ieri, oggi e domani. Fate le attività.

a Guardate i gesti: quale significa “ieri”? Quale “domani”? Provate a mimarli.



b Guardate i video 39 e 40 e verificate se avete fatto bene i due gesti.

c Anche il gesto che vedi a fianco si riferisce al tempo. Secondo te, quale tempo esprime? Conosci espressioni verbali che possono accompagnarlo? Scrivile.



d E nel vostro Paese si usano questi gesti? Esistono altri gesti che si riferiscono al tempo? Se sì, fateli vedere ai vostri compagni.

Fig. 3: Esercizi da un’attività didattica sui gesti di livello B2.¹³

Conclude per ora questa rassegna degli studi (ancora pochi) sull’educazione linguistica integrale alla lingua e al gesto la proposta recente di una sorta di sillabo destinato a studenti di italiano L2/LS e strutturato in cinque capitoli tematici, ognuno

¹² Ivi, p. 103.

¹³ F. Caon, M. Giovannini & C. Meneghetti, *L’italiano a gesti. Attività per lo sviluppo della comunicazione non verbale A1-C1*, Torino, Loescher Editore, 2018, p. 65.

dei quali comprende cinque attività didattiche dal livello A1 al C1¹⁴. Osserviamo con la Fig. 3 due esercizi tratti dall’attività didattica di livello B2 nel terzo capitolo: un esercizio chiede prima di associare i gesti simbolici fotografati ai corrispettivi significati temporali (“ieri”, “domani”); successivamente lo studente deve essere in grado di scrivere il significato temporale e le espressioni verbali di accompagnamento al gesto deittico con l’*indice della mano destra teso verso il basso* (“tempo presente”, “adesso”, “ora”, “in questo momento”, ecc.). L’altro esercizio stimola gli studenti a confrontare i gesti con significato temporale in italiano con quelli della loro lingua e cultura di origine, secondo una prospettiva interculturale che attraversa l’intero sillabo.

Riassumendo, gli studi sulla didattica alla plurimodalità lingua-gesto in contesto di italiano L1 o L2/LS restituiscono un quadro complesso di punti di vista differenti ma non in opposizione, a cui sono connessi obiettivi specifici di formazione degli studenti: sviluppare una competenza di confronto intersemiotico tra lingua e gesti (quali proprietà accomunano i due codici e quali li distinguono?); sviluppare una padronanza della dimensione di variazione diamesica (come cambia la rappresentazione della gestualità nel passaggio dall’oralità alla scrittura e al trasmesso?); sviluppare quell’abilità cognitiva di riflessione e analisi sui gesti che gli studenti italiani di scuola media già possiedono (secondo quali parametri classificarli e secondo quali categorie descriverli?); sviluppare una competenza interculturale (come cambia il significato di un gesto dall’italiano in altre lingue e culture?).

Quel che resta da fare

I “grandi” assenti dalle attività didattiche sono i gesti coverbali che, a differenza dei simbolici, accompagnano necessariamente e illustrano il concomitante discorso parlato; pur essendo iconici per definizione e codificati, risultano più complessi da interpretare persino in contesto di italiano L1 perché “non siamo abituati a darne una traduzione canonica, ed è perciò più difficile individuare il significato di ciascuno. Nei gesti simbolici invece questo compito è facilitato perché già nella cultura in cui si usano è precisata, insieme al gesto, la sua formulazione verbale”.¹⁵

Dalla realizzazione di un itinerario didattico sperimentato in un triennio (2014-2017) con apprendenti universitari slovacchi di italiano LS in combinazione con un’altra LS presso un corso di laurea triennale in interpretariato e traduttologia, e incentrato su attività di sfruttamento dell’input autentico (parlato cinematografico o mimato e testi scritti), è emerso che con l’avanzare dell’apprendimento della lingua diminuirebbe la capacità dello studente di corretta decodifica dei gesti più sottilmente complicati quali i coverbali: lo studente parrebbe essere in grado di riconoscere i gesti coverbali nella loro funzione di accompagnatori del parlato concomitante, ma allo stesso tempo rivelerebbe la difficoltà di analizzarli e di riportarne una traduzione verbale.¹⁶ Questo risultato ha permesso di avanzare l’ipotesi di un curricolo verticale per un’educazione linguistica integrale alla lingua e al gesto dal primo al terzo anno di università. Il curricolo può essere sintetizzato nei suoi obiettivi didattici come segue:

- primo anno: individuazione e traduzione verbale dei gesti simbolici estrapolati da un concreto contesto d’uso per semplificare il compito;

¹⁴ F. Caon, M. Giovannini & C. Meneghetti, *L’italiano a gesti. Attività per lo sviluppo della comunicazione non verbale A1-C1*, cit.

¹⁵ I. Poggi, *Le parole del corpo*, cit., p. 63.

¹⁶ Si precisa che gli apprendenti non avevano mai avuto nessun tipo di addestramento specifico alla gestualità. Per i dati a sostegno di quanto detto si rinvia a C. Nobili, *I gesti dell’italiano*, cit., pp. 106-114.

- secondo anno: analisi differenziale e completa dei significanti dei gesti per un'esplicitazione corretta del loro significato (per esempio tramite un esercizio di collegamento di disegni accurati di gesti uguali per alcuni aspetti nell'esecuzione ma diversi per altri con l'analisi verbale dei loro significanti, in modo tale da abituare l'apprendente a entrambe le strategie di rappresentazione, verbale e grafica, del significante dei gesti);
- terzo anno: esercitazioni mirate ad approfondire dal punto di vista teorico e pratico la conoscenza sulla varietà e complessità dei gesti coverbali.

Per quest'ultimo tipo di esercitazioni si rendono indispensabili nuovi strumenti. Il *Gestibolario* è un primo modello di dizionario di gesti coverbali codificati in italiano che permette allo studente di imparare il significato dei gesti per tappe: i. esplicitazione dei valori assunti da un gesto rispetto ai quattro parametri formazionali del significante (configurazione della mano, orientamento del palmo, luogo di produzione e movimento); ii. attribuzione di un significato a ciascun valore (o somma di valori co-ocorrenti) del significante del gesto pertinente e distintivo; iii. formulazione del significato letterale complessivo del gesto articolato in quelle unità minime di significante e di significato individuate nella fase ii. e chiamate "gestemi".¹⁷ Per capire come si presentano le schede lessicografiche attinte dal *Gestibolario*, prendiamo come esempio quella relativa all'analisi del *sollevarre una mano con le dita unite a mazzetto e il palmo verso l'alto nello spazio di fronte al parlante* che può accompagnare le espressioni "in sostanza", "questo è il succo".¹⁸

1. Parametri formazionali

CONFIGURAZIONE MANO	ORIENTAMENTO	LUOGO	MOVIMENTO
<i>dita della mano unite a mazzetto (mano a grappolo o a borsa)</i>	<i>palmo verso l'alto</i>	<i>spazio di fronte e distante dal parlante</i>	<i>la mano viene sollevata in avanti</i>

2. Formulazione verbale

"(Ecco) questo (qui) (è il risultato)"; "questo è veramente importante (da dire/ricordare)"; "in questo si può riassumere tutto"; "in una sola parola...".

3. Significato originario

Innalzare un tutt'uno rendendolo ben visibile.

4. Articolazione del significato letterale

VALORI RISPETTO AI PARAMETRI FORMAZIONALI	<i>dita della mano unite a mazzetto</i>	<i>sollevalimento della mano nello spazio di fronte al parlante</i>
SIGNIFICATO CORRISPONDENTE	"elemento unito, raccolto nel senso di concentrato"	"tirare su qualcosa per mostrarlo"

5. Significato letterale complessivo

Mostrare (e quindi rendere noto) l'aspetto fondamentale, il nucleo essenziale di un'argomentazione (livello metadiscorsivo), di una questione o di un'operazione, su cui è richiamata l'attenzione dell'interlocutore.

6. Contesto

A proposito di un elemento riassuntivo di qualcosa, che il parlante intende esporre e su cui vuole far riflettere l'interlocutore.

¹⁷ Sulla nozione di "gestema" vedi ivi, pp. 59-62.

¹⁸ Per la versione completa della scheda, cfr. ivi, pp. 84-85.

Si può pensare di far confrontare agli studenti in classe la scheda lessicografica sul gesto coverbale per “in sostanza”, “questo è il succo” con quella sotto riportata, tratta dal dizionario di Fabio Caon, sul gesto simbolico per “ma cosa vuoi?!” o “ma cosa stai dicendo?!” (Fig. 2);¹⁹ i due gesti, infatti, limitatamente al significante condividono i valori dei parametri configurazione della mano (*mano a mazzetto*), orientamento del palmo (*verso l'alto*) e luogo di esecuzione (*spazio di fronte al parlante*), ma differiscono per il valore del parametro movimento (nel simbolico la *mano viene fatta oscillare più volte verso l'alto e poi in basso*). Un simile confronto consente di mostrare, in ultima analisi, le specificità del trattamento lessicografico di gesti di tipi diversi.

Descrizione fisica

Chiudere la mano “a sacchetto”, con le dita unite e rivolte verso l’alto e farle oscillare più volte verso l’alto e poi in basso (eventualmente alzare leggermente le sopracciglia).

Espressioni verbali che possono accompagnare il gesto

“Ma cosa vuoi?!”
“Ma che dici?!”
“Ma che cazzo dici?!”
“Ma cosa stai dicendo?!”
“Ma che fai?!”
“E allora?!”

Significato

Esprimere con ironia, stupore o insofferenza (a seconda dello sguardo e del tono di voce che accompagnano il gesto) la non condivisione di quanto viene detto (o fatto) dall’interlocutore o da una terza persona.

Contesti d’uso

È un gesto informale e di “attacco” che può generare un conflitto. Non va mai usato in contesti formali. Tra amici, pur mantenendo lo stesso significato, assume un valore scherzoso.

Problemi interculturali

Il gesto, in Grecia, significa “ottimo”, “perfetto”, mentre in Egitto e nel mondo arabo in genere esprime la richiesta di aspettare, di avere pazienza. In Cina, infine, sta a indicare “poca quantità”.

Lingua e gesti nella (e fuori dalla) didattica dell’italiano L2/LS: dalla parte dell’insegnante

Cambiando prospettiva e focalizzandoci adesso sulle strategie comunicative verbali e gestuali adottate dall’insegnante nella didattica dell’italiano L2/LS, non possiamo non cominciare da uno studio di Pierangela Diadori che, seppur di qualche anno fa, sulla base del corpus CLODIS (Corpus di Lingua Orale dei Docenti di Italiano per Stranieri) mette in evidenza il ricorso da parte dell’insegnante madrelingua in classe a una varietà di gesti coverbali come strategia di trasparenza che facilita la comprensione del discorso parlato.²⁰ Si aggiunge inoltre che, tramite il processo cognitivo di attenzione selettiva, l’apprendente indirizza il proprio interesse verso i gesti

¹⁹ F. Caon, *Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale*, Perugia, Guerra Edizioni, 2010, p. 121.

²⁰ P. Diadori, ‘Gestualità e didattica della seconda lingua: questioni interculturali’, in: B. Baldi, E. Borello & M.C. Luise (a cura di), *Aspetti comunicativi e interculturali nell’insegnamento delle lingue. Cittadini europei dal nido all’università*, Alessandria, Edizioni dell’Orso, 2013, pp. 71-102.

dell'insegnante con effetti specchio, cioè di imitazione di quei gesti a cui l'apprendente stesso è portato ad associare o il corrispondente lessicale o la corrispettiva funzione comunicativa, con ricadute dunque positive sull'acquisizione dell'italiano L2/LS. Ma, si ribadisce, gli effetti positivi di tale processo saranno effettivamente riscontrabili nello studente solo in funzione di un'educazione linguistica integrale alla lingua e ai gesti, che includa proprio quei "dimenticati" gesti coverbali di cui l'insegnante fa largo uso nel corso della didattica.

Lo studio di Diadori stimola ad ampliare e approfondire l'analisi delle pratiche comunicative multimodali messe in atto dall'insegnante di italiano L2/LS in classe. Ci poniamo innanzitutto nel caso dell'insegnante non madrelingua compiendo una prima esplorazione del corpus PLURITALS (Plurilinguismo Italiano Lingua Straniera)²¹, e osservando in particolare il comportamento verbale e gestuale di un'insegnante di madrelingua francese (proveniente dalla provincia francofona di Liegi) durante una lezione rivolta a studenti francofoni adulti di livello A2+. Per l'analisi è stato selezionato dalla lezione il segmento temporale in cui l'insegnante attiva esplicitamente la cornice "lezione in classe" (dice che un'unità didattica avviata l'anno precedente sarà ripresa dall'inizio anche per l'ingresso nella classe di nuovi studenti).

Un primo interessante risultato dell'analisi è il gesto deittico astratto in Fig. 4 eseguito dall'insegnante in concomitanza di "dell'anno scorso": la *mano destra aperta con il palmo verso l'alto al lato destro dell'insegnante e puntata verso il basso* non indica qualcosa fisicamente copresente, ma si carica nel contesto di un significato temporale ("riferimento al passato") per un meccanismo metaforico secondo cui lo spazio a destra allude a un tempo passato.



Fig. 4: Gesto deittico astratto con significato temporale ("tempo fa, addietro").

Si tratta di un gesto creativo, vale a dire che il meccanismo metaforico di costruzione del significato temporale del gesto può non funzionare in relazione a un altro parlante e che tale significato può essere inferito solo dal contesto. L'optare per un gesto coverbale di tipo deittico seppur creativo ma pur sempre supportato dal parlato anziché per l'uso magari in silenzio del simbolico culturalmente codificato

²¹ Si tratta di un corpus di videolezioni di italiano LS tenute da insegnanti di madrelingua non italiana. Il corpus è in costruzione da parte di Alessandro Greco nell'ambito del progetto di ricerca dottorale che sta sviluppando presso le Università di Liegi e di Gent (Belgio).

braccio piegato e mano sinistra o destra mossa all'indietro al lato sinistro o destro del parlante all'altezza dell'orecchio, che pure significa “tempo fa, addietro” (vedi Fig. 3), è una strategia di chiarezza: gli studenti non madrelingua ai primi livelli, non istruiti alla gestualità, potrebbero presentare difficoltà a interpretare un gesto simbolico non immediatamente trasparente. Non va inoltre dimenticato che l'insegnante non madrelingua è naturalmente più restia a propendere per i gesti simbolici. Riassumiamo con la Tab. 1 i dati relativi al gesto deittico astratto fin qui analizzato.

Minutaggio²²	01:18
Tipo di gesto coverbale	gesto deittico astratto creativo
Concomitante verbale	<i>dell'anno scorso</i>
Esecuzione	<i>la mano destra aperta indica qualcosa a destra del parlante verso il basso</i>
Significato astratto dal contesto	“quella cosa in basso alla mia destra”
Significato in contesto	“riferimento temporale al passato” (per meccanismo metaforico)

Tab. 1: Tabella riepilogativa dell’analisi del gesto deittico astratto.

Nella direzione della massima trasparenza è orientato il gesto successivo al deittico astratto, un coverbale creativo di tipo cinematografo (Fig. 5) con cui l’insegnante riproduce totalmente l’azione di chiudere qualcosa a mo’ di libro *sovrapponendo di fronte a sé il palmo della mano destra aperta a quello rivolto verso l’alto della mano sinistra aperta* (così le mani appaiono congiunte).



Fig. 5: Gesto cinematografo con il significato di “congiungere”, “chiudere”.

Come si vede dalla Tab. 2, l’espressione verbale concomitante al gesto è proprio “*la chiudete*”, riferita alla vecchia stampa dell’unità didattica dell’anno precedente.

Minutaggio	01:19
Tipo di gesto coverbale	gesto cinematografo creativo
Concomitante verbale	<i>la chiudete</i>
Esecuzione	<i>la mano destra aperta batte sul palmo aperto della sinistra</i>
Significato astratto dal contesto	“congiungere”

²² Il minutaggio fa riferimento ai video in PLURITALS.

Significato in contesto	“chiudere qualcosa a mo’ di libro” (la vecchia stampa dell’unità didattica dell’anno precedente)
--------------------------------	--

Tab. 2: Tabella riepilogativa dell’analisi del gesto cinematografo.

Si rileva infine l’uso di un vero e proprio gesto coverbale deittico codificato: con *l’indice della mano destra teso in avanti* (Fig. 6) l’insegnante indica una nuova stampa dell’unità didattica dell’anno precedente da svolgere daccapo.



Fig. 6: Gesto deittico con il significato di “questo qui/questa cosa qui di fronte a me”.

Il deittico codificato non richiede necessariamente un parlato concomitante per essere compreso; eppure, come mostra la Tab. 3 (riga Concomitante verbale), l’insegnante non rinuncia a parlare per evitare equivoci sull’oggetto indicato.

Minutaggio	01:22
Tipo di gesto coverbale	gesto deittico codificato
Concomitante verbale	<i>questa invece</i>
Esecuzione	<i>il parlante indica un oggetto di fronte a sé con l’indice della mano destra teso</i>
Significato astratto dal contesto	“questo qui/questa cosa qui di fronte a me”
Significato in contesto	“questa cosa qui di fronte a me” (una nuova stampa dell’unità didattica dell’anno precedente)

Tab. 3: Tabella riepilogativa dell’analisi del gesto deittico.

Questi pochi esempi valgono a mostrare come al variare della L1 dell’insegnante di italiano a stranieri (da italiano a francese L1) l’adozione in classe di differenti gesti coverbali quali sussidi a una strategia di trasparenza e chiarezza didattica non subisce alcuna modifica, almeno dal punto di vista qualitativo. Si è visto che l’insegnante non madrelingua ricorre a gesti coverbali anche quando avrebbe potuto ricorrere a gesti simbolici e tratta come coverbale il gesto deittico codificato che può funzionare anche da simbolico, in autonomia dal parlato.

Ci si può allora interrogare su altri attori in altri contesti simili al contesto della classe per verificare se si possano rintracciare differenze significative nell’uso della gestualità. È stato selezionato il contesto della divulgazione televisiva in cui, come in

classe, si realizza una comunicazione asimmetrica²³ tra emittente e destinatario dovuta a una disparità di potere e ruolo sociale: nello spazio della comunicazione l'esperto ospite nello studio televisivo e l'insegnante (emittenti) occupano un ruolo di maggior potere e una posizione sociale più alta perché depositari del sapere trasmesso. Inoltre, anche se lo specialista in studio e gli spettatori a casa non condividono lo stesso spazio fisico, il primo è ben visibile dai secondi come l'insegnante dagli studenti.

Con l'intenzione di esplorare l'uso dei linguaggi specialistici e settoriali dell'italiano in ottica multimodale e di dimostrare l'autonomia concettuale e applicativa della variazione diamesica dalla variazione diafasica, Riccardo Gualdo si è da ultimo soffermato sulla divulgazione televisiva in ambito medico.²⁴ È dello studioso un esempio tratto dal corpus sincronico (anno 2006) del LIT (Lessico dell'Italiano Televisivo): in un frammento di una puntata della trasmissione *Elisir* (Rai Tre, 12 ottobre 2006), la specialista ginecologa Alessandra Graziottin fa riferimento a immagini e disegni esplicativi proiettati su un grande schermo in studio con un gesto deittico mentre dice “vanno ad attaccare questa capsula del virus” (sta parlando degli anticorpi vaccino-indotti contro il papilloma virus).

All'esempio di Gualdo se ne può aggiungere un altro attinto da una puntata di *Medicina 33* (Rai 2, 3 maggio 2021) sul progetto chiamato *Pegasus*, il cui obiettivo è stabilire interventi individuali post-operazione per pazienti affetti da tumore al colon attraverso un prelievo di sangue analizzato mediante la tecnica di biopsia liquida.²⁵ In corrispondenza di “prelievo”, termine chiave del progetto, lo specialista intervistato (Alberto Bardelli) compie un gesto coverbale cinetografo per illustrare il termine e marcarne l'importanza; è il gesto in Fig. 7 della *mano destra ad anello* (*i polpastrelli del pollice e dell'indice sono uniti*) che *fissa un punto preciso nell'aria* a simulare l'azione di prendere una piccola parte di un tutto (la *mano ad anello* è gestema per “elemento unito nel senso di ridotto a un punto, ristretto al minimo”).



Fig. 7: Gesto cinetografo con il significato di “prendere una piccola quantità”.

²³ Cfr. F. Orletti, *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Roma, Carocci, 2000. Uno studio monografico specificamente dedicato alla comunicazione asimmetrica in area medica è il più recente F. Orletti & R. Iovino, *Il parlar chiaro nella comunicazione medica. Tra etica e linguistica*, Roma, Carocci, 2018.

²⁴ R. Gualdo, ‘La variazione nella comunicazione specialistica’, in: J. Visconti (a cura di), *Parole nostre. Le diverse voci dell'italiano specialistico e settoriale*, Bologna, il Mulino, 2019, pp. 57-75.

²⁵ <http://www.tg2.rai.it/dl/RaiTV/programmi/media/ContentItem-4f8f31f2-fb80-4329-bdb1-600f5cb44909-tg2.html#p=0>, min. 06:58. Per altri esempi cfr. C. Nobili, ‘Intender(si) e far intendere: lingua e corpo in contesto divulgativo’, in: S. Baggio & Id. (a cura di), *Gesticolar parlando. Esempi di studi linguistici trasversali*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 5-27.

Dopo questi esempi possiamo osservare che neppure un confronto con un contesto per certi aspetti analogo a quello della lezione²⁶ ha fatto emergere nuovi dati sul piano qualitativo: se intervistato in qualità di esperto in trasmissioni televisive a carattere divulgativo, anche il medico specialista madrelingua (come l'insegnante sia madrelingua che non) ricorre a gesti coverbali di tipo diverso per rendere più chiara e comprensibile la sua spiegazione.

Non resta che indagare un contesto simmetricamente opposto a quello della lezione, un contesto di laboratorio in cui l'insegnante madrelingua viene intervistato alla sola presenza dell'intervistatore e viene sollecitato a parlare di sé. Tale contesto è stato riprodotto per la realizzazione del progetto di ricerca *Chi siamo, come parliamo. Inchiesta linguistica nel Dipartimento di Lettere e Filosofia dell'Università di Trento*, coordinato nel 2019 da Serenella Baggio. Nell'ambito del progetto, ai docenti del Dipartimento è stato chiesto di esporre oralmente in tre minuti (tempo massimo orientativo) un ricordo della loro vita passata. Una prima analisi dei dati raccolti ha rivelato una gestualità coverbale dei docenti intervistati limitata alla rappresentazione manuale-visiva di oggetti centrali nei ricordi evocati; di questi oggetti i docenti riproducono semplicemente la forma, strategia linguistico-cognitiva elementare per attribuire a un oggetto un nome iconico gestuale oltre che verbale.

Si legga uno dei ricordi raccontato da un docente di sesso maschile nato ad Asiago (Vicenza):²⁷

vorrei raccontarvi <eeh> un episodio<oo> della mia<aa> infanzia <eeh> risale<ee> a molti molti anni fa e riguarda <eeh> il mio nonno<oo> materno <eeh> <lp> <eeh> io da p / da <bambino> <eeh> ero<oo> appassionato di pesca e <eeh> mio nonno<oo> mi<ii> accompagnava<aa> abbastanza spesso <eeh> su un torrente <eeh> non particolarmente pericoloso impetuoso che scorreva<aa> abbastanza vicino a casa sua <eeh> <lp> naturalmente con la mia piccola canna da pesca non è che riuscissi a combinare un granché <eeh> sicché un giorno <eeh> mi<ii> mi disse <eeh>: «vieni [...] che ti inseguo io come si fa a pescare» e prese con sé uno strano arnese che <eeh> nel nostro dialetto si chiamava <moscarola> e che è una specie di *contenitore di vetro* <allungato> <eeh> con un <imbuto> <eeh> in cui i pesci entravano e non potevano più uscire e <eeh> agganciò a questo<oo> <eeh> contenitore di vetro <eeh> una una rete <eeh> che / <eeh> comunicante con questo contenitore <eeh> che prolungava in qualche modo lo spazio <eeh> del / della cattura <sp> <eeh> lo sistemammo bene nel nel torrente e ricordo che mio nonno<oo> era lì tranquillo sulla<aa> / <eeh> sui sassi<ii> a riposarsi mentre io ogni cinque minuti andavo a vedere com'era la situazione e a un certo punto mi sono accorto che<ee> <eeh> dentro<oo> a questo<oo> recipiente di vetro<oo> c'era qualcosa di grosso che si muoveva <eeh> sono corso da mio nonno e gli ho detto: «nonno nonno guarda che che è successa una cosa<aa>» insomma sorridendo si è alzato e siamo andati<ii> a vedere cos+ / cosa c'era e abbiamo <eeh> sollevato <eeh> la<aa> / il recipiente con la rete e abbiamo trovato non solo pesciolini salgarelle come le chiamavamo noi <eeh> ma <eeh> una piccola trota di<ii> <eeh> due etti e mezzo che fu una graditissima sorpresa <eeh> questo è l'ultimo<oo> ricordo che io ho<oo> di mio nonno <eeh> che morì qualche settimana dopo <eeh> vorrei dedicare questo<oo> racconto proprio alla sua memoria ((sorride))

²⁶ Cambiano il canale (da quello audiovisivo della lezione in classe a quello audiovisivo trasmesso della divulgazione televisiva), l'argomento (dall'italiano come LS alla medicina) e la lingua madre del destinatario (gli spettatori delle trasmissioni televisive citate sono in netta prevalenza di italiano L1).

²⁷ L'esempio è in C. Nobili, ‘Parole, gesti, oggetti di sé: variazione diastratica per il racconto autobiografico orale?’, in: S. Baggio (a cura di), *Chi siamo, come parliamo. Inchiesta linguistica nel Dipartimento di Lettere e Filosofia dell'Università di Trento*, Trento, Università degli Studi di Trento - Dipartimento di Lettere e Filosofia, pp. 155-177 (in particolare pp. 159-160), a cui si rimanda per approfondimenti. I simboli utilizzati per la trascrizione ortografica del ricordo (alcuni dei quali adoperati per i Corpora e Lessici dell'Italiano Parlato e Scritto CLIPS) vanno così letti: <eeh> = pausa piena con vocalizzazione; <vv> = pausa piena con allungamento dell'ultima vocale di parola; <lp> = *long pause* (pausa lunga); / = autocorrezione; <ciao> = pronuncia più lenta; : <> = discorso diretto riportato; [...] = omissione di informazioni personali; <sp> = *short pause* (pausa breve); da+ = frammento di parola troncata (*dato*).

In corrispondenza di “contenitore di vetro” (in corsivo nella trascrizione sopra), il docente riproduce la forma allungata della moscaiola (moscarola in veneto) *solvendo di fronte a sé le mani ad artiglio con i palmi in orizzontale affrontati l’uno all’altro, prima a distanza ravvicinata, poi allontanati l’uno dall’altro in direzione orizzontale*, gesto con il significato di “oggetto concreto, che si tiene tra le mani, di forma allungata”. Durante l’intervista non occorrono altri gesti; se ne ricava, allora, che il passaggio progressivo da un estremo contesto classe a un estremo contesto di laboratorio determina una considerevole riduzione e semplificazione della gestualità coverbale dell’insegnante madrelingua.

Conclusione

Torniamo alla domanda iniziale. L’approccio metodologico per inquadrare lo studio qualitativo del plurilinguismo (nella sua accezione comprendente anche il non verbale) e della plurimodalità dell’insegnante di italiano L2/LS (ma potremmo dire più largamente nel contesto classe) è definibile con la nozione di “*continuum* contestuale”: lingua e gesti dell’insegnante in classe assumono rilevanza solo se confrontati con lingua e gesti in contesti che progressivamente *non* sono più classe. La Fig. 8, con cui concludiamo, vuole mostrare schematicamente che a un distaccamento dal contesto classe verso il polo opposto del contesto di laboratorio (direzione sinistra-destra del *continuum*) corrisponde un uso ridotto ed elementare di quella gestualità di cui l’insegnante si serve naturalmente e abbondantemente nella didattica con creatività ed espressività.

Contesto classe.....>>.....Contesto simil-classe.....>>.....Contesto di laboratorio
(divulgazione televisiva)

Fig. 8: *Continuum* contestuale.

Parole chiave

plurilinguismo, plurimodalità, lingua, gesti delle mani e delle braccia, *continuum* contestuale

Claudio Nobili dal 1° giugno 2021 è Ricercatore (tipo B) di Linguistica italiana (ssd L-FIL-LET/12) presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) dell’Università degli Studi di Salerno. Nell’ottobre 2020 ha conseguito, con giudizio unanime della Commissione, l’Abilitazione scientifica nazionale (ASN) alle funzioni di professore di seconda fascia (settore concorsuale 10/F3-Linguistica e Filologia italiana). Da settembre 2017 a novembre 2018 è stato *Research Fellow* presso l’Università di Gent (Belgio), mentre da dicembre 2018 a giugno 2019 è stato Borsista di ricerca presso l’Università degli Studi di Napoli “L’Orientale”. Da luglio 2019 a maggio 2021, infine, è stato Assegnista di ricerca in Linguistica italiana presso il Dipartimento di Studi Umanistici (DipSUM) dell’Università degli Studi di Salerno.

Via Santa Lucia, 173
80132 Napoli (Italia)
cnobili@unisa.it

SUMMARY

Teacher's words and gestures in didactics of Italian to foreigners (and not only)

The notion of contextual continuum

This paper starts from an extended concept of “plurilingualism” based on plurimodality in communication (i.e. the use of verbal and nonverbal codes in oral discourses). Assuming that plurilingualism and plurimodality are humans’ natural abilities to adapt verbal and nonverbal resources to the interaction, we propose a methodological approach to the study of teacher’s language and hand gestures in the Italian as a foreign language or L2 classroom (even if our conclusion is valid for the general classroom context). Before discussing the approach, in the first part of the paper we present a brief review of the literature on language and gestures for didactic activities in the contexts of Italian as L1/L2 (or as a foreign language). In the second part the approach called “contextual continuum” is introduced and exemplified. Our aim is to demonstrate that Italian (and not Italian) teacher’s language and gestures in the classroom context are relevant if compared with contexts which are progressively *not* the classroom. More specifically, in a laboratory context gestures appear significantly simplified and reduced.



Anno 36, 2021 / Fascicolo 2 / p. 1-2 - www.rivista-incontri.nl - http://doi.org/incontri. 10.18352/inc12787
© The author(s) - Content is licensed under a Creative Commons Attribution 3.0 Unported License -
Publisher: Werkgroep Italië Studies, supported by Utrecht University Library Open Access Journals

Patronage outside the Medici Court Florentine patricians commissioning and collecting works of art

Review of: K.D. Botke & H.T. van Veen (eds.), *A Cultural Symbiosis. Patrician Art Patronage and Medicean Cultural Politics in Florence (1530-1610)*, Leuven, Leuven University Press, 2021, p. 320, ISBN 9789462702967, € 59.50.

Jan L. de Jong

Most studies of the arts in Florence focus on the period between c. 1300 and 1530, when in the city and its surrounding territories such great masters were born and active as Giotto, Brunelleschi, Donatello, Ghiberti, Masaccio, Fra Angelico, Botticelli, Ghirlandaio, Verrocchio, Leonardo, Michelangelo, and many more. Less attention is paid to the arts of the succeeding period (1530-1737), when Florence had been turned from a republic into a (Grand) Duchy, ruled by members of the Medici family. During the early years of the Duchy, under the rule of Cosimo I, well-known artists who had started their career or had been trained when Florence was still a republic, remained active in the city, like Pontormo, Bronzino, Cellini and Vasari. Giambologna (not a native Florentine) and Buontalenti held up the artistic reputation of Florence through the later 16th century, but the era of great masters living and working at more or less the same time in the same city seemed to have come to an end.

Studies of Florentine art produced in the period of the (Grand) Duchy mainly consider the situation at the Medici court, creating an image as if it smothered the patronage of prominent Florentine families, which had significantly contributed to the flourishing of the arts during the preceding centuries, when Florence was a republic. The contributions in *A Cultural Symbiosis. Patrician Art Patronage and Medicean Cultural Politics in Florence (1530-1610)*, edited by Henk van Veen and Klazina Botke, adjust this impression and offer a more complete view. In the ‘Introduction’ (pp. 9-40), Henk van Veen describes how historians since the 1950s have shown how (Grand) Duke Cosimo I and his Medici successors and relatives came to realize that they needed the participation of the long-established patrician families of Florence, as they were a part of international networks and had the discreet skills and cultural backgrounds that were needed to move around in diplomatic circles. These patrician families recognized, from their point of view, that they could gain in prestige and advance their own interests if they accommodated themselves to the new, Grand Ducal rule of the city. This ‘win-win’ situation meant that the patricians progressively accepted and even supported the rule of the Medici as Grand Dukes, while the Medici granted the Florentine patricians the freedom to maintain and to some extent even glorify their own past and own traditions.

Against this historical background, seven contributions in *A Cultural Symbiosis* focus on a specific Florentine family, or on one or two prominent members (Henk van Veen and Carla D'Arista on the Valori (pp. 41-71); Carla D'Arista on the Pucci (pp. 73-109); Bouk Wierda on Bernardo Vecchietti (pp. 137-176; Henk van Veen on the del Nero (pp. 177-198); Klazina Botke on the Salviati (pp. 199-227); Sanne Roefs on Agnolo Guicciardini (pp. 229-265); Andrea Zagli on Giovanni di Agnolo Niccolini (pp. 267-305)). The eighth contribution, by Julia Dijkstra, discusses the possible republican overtones of Michelangelo's unfinished *Brutus* (Florence, Bargello; pp. 111-136). All contributions are based on extensive documentation and solid research, not only in the national and city archives, but also in the archives of the various families and the Medici Archive Project, resulting in a wealth of hitherto unknown information that will hopefully stimulate further research. The picture that emerges from these studies fits in with the general portrayal of the situation in Florence as sketched by historians since the 1950s. Just as in the fields of (local) politics and diplomacy, the patrician families of Florence accommodated to the new situation in the field of culture and patronage. They advised and helped the Medici court, but at the same time ordered and collected works of art for themselves, so as to advance their own prestige and interests. Thus, *A Cultural Symbiosis* adjusts 'the received idea' among art historians, 'of an almighty and all-pervading Medici patronage', as well as the notion of 'Florentine patricians [who] in their dealings with art took the Medici court as their role model', aiming 'to study Florentine patrician patronage on its own terms' (p. 18).

This aim leads necessarily to highlighting the patrons - their personalities, family backgrounds, social position, personal ambitions and convictions (p. 19). There is consequently less attention for the individual aspects of the artworks - their topics, makers and especially their quality. Due to this approach, some interesting issues are hardly addressed. How come that the centuries preceding the (Grand) Duchy produced so many more great masters and art works? Were the circumstances of competition and rivalry between artists and between patrons during the republic more conducive to high artistic quality? Did the domination of the (Grand) Ducal Medici, in spite of the relative freedom they granted the patrician families, still smother the arts because implicitly they were not supposed to be rivalled? Did the patricians rather collect already existing artworks than commission new ones? Did the focus shift from monumental artworks to small objects made of glass, bronze or precious stones, which were (more) easily broken, melted down or dispersed, making it hard to reconstruct a complete picture of the art production and quality? Or had propagandists like Vasari and Vincenzo Borghini glorified the arts of the preceding period so effectively, that we still tend to see them as superior to the arts produced during the (Grand) Duchy?

Good studies do not only answer questions, but also offer material for further research. *A Cultural Symbiosis* certainly belongs to this category. It sketches a new view of the patronage and cultural policy of the Medici court and the patrician families in Florence during the first 80 years of (Grand) Ducal rule. It offers a wealth of clearly presented, hitherto unknown information that may lead to interesting speculations about the (possible) relation between the organization of a state or society on the one hand, and (the flourishing of) the arts on the other hand.

Jan L. de Jong

Department for History of Art and Architecture - University of Groningen
Oude Boteringestraat 34
9712 GK Groningen (The Netherlands)
j.l.de.jong@rug.nl

Praktische informatie en niet-te-missen attracties De genoegens van een reis naar Italië omstreeks 1600

Besprekking van: José van der Helm, Roos Hamelink en Geertje Wilmsen (eds.), *Delitiae Italiae. Een reis door het zeventiende-eeuwse Italië*, Hilversum, Verloren, 2021, p. 264, ISBN 9789087049225, € 35.

Jan L. de Jong

Op de omslag van *Delitiae Italiae* is een stadsgezicht van Venetië in de 18^e eeuw afgebeeld. Volgens de ondertitel bevat dit boek echter een beschrijving van Italië in de 17^e eeuw, terwijl op p. 11 staat te lezen dat de tekst van deze beschrijving hoogstwaarschijnlijk is ontstaan in de 16^e eeuw, tussen 1592 en 1595. Het is een verwarrende eerste kennismaking met een bescheiden maar netjes verzorgde editie van de Nederlandse vertaling van een Duitse reisgids. De gids in het Duits, geschreven door Georg Kranitz von Wertheim, is uitgegeven in 1599 (Leipzig) en 1601 (Frankfurt am Main), terwijl de Nederlandse vertaling door Caspar Ens, ook bekend onder namen Caspar Casparius of Caspar Casparsen, is gepubliceerd in 1602 (Arnhem).

De recente editie van *Delitiae Italiae*, bezorgd door José van der Helm, Roos Hamelink en Geertje Wilmsen, bevat de tekst uit 1602 in de oorspronkelijke vorm, waar nodig voorzien van korte verklarende opmerkingen. De tekst wordt voorafgegaan door een inleiding en verantwoording, en afgesloten met een lijst van emendaties, bibliografie, index en andere hulpmiddelen. Daardoor is de tekst uit 1602 voor mensen van nu niet alleen (beter) leesbaar, maar ook "raadpleegbaar".

De *Delitiae Italiae* past - zowel in de Duitse als Nederlandse versie - 'in de categorie van praktische reisgidsen: een compacte gids geschreven in de volkstaal die de reiziger op zijn reis door Italië mee kan nemen en hem daar "met de minste oncosten" laat verblijven' (p. 15). Het belang van de gids bestaat vooral in praktische informatie over te volgen routes, niet-te-missen attracties en handige tips voor onderweg. Kortom: een 'Lonely Planet van nu' (p. 13), met een veel voorkomend "praktisch" advies dat in moderne reisgidsen niet meer te vinden is: geef rijkelijk fooien, dat is de beste manier om deuren te openen die anders gesloten blijven. Passend bij het praktische karakter van de gids zijn, aan het slot, de 'Lustige dialogi ofte zamensprekingen Italiaens ende Neerlants van alderley handelen': gesprekken van een tiental fictieve personen over dagelijkse zaken waarmee een reiziger te maken krijgt, zoals eten, kopen, en betalen. Een soort "Italiaans voor onderweg" dus, met aan de ene kant van de pagina eenvoudige zinnen in het Nederlands en aan de andere kant de vertaling in het Italiaans.¹

Hoeveel reizigers tijdens hun reis gebruik hebben gemaakt van deze gids - en hoe belangrijk die dus is geweest als bron van kennis over Italië - valt moeilijk na te gaan. Uit reisverslagen van Nederlanders die in 17^e eeuw een bezoek brachten aan Italië blijkt dat zij ofwel een andere, niet Nederlandstalige gids bij zich hadden, of dat zij ter plaatse in

¹ In de editie onder besprekking, pp 208-238. Enkele jaren geleden zijn deze 'dialogi' al uitvoerig besproken door José van der Helm in dit tijdschrift: 'Instructions for learning Italian in two early modern Dutch travel guides *Delitiae Italiae* (1602) and *Delitiae Urbis Romae* (1625)', in: *Incontri* 29, 1 (2014), pp. 29-40.

Italië een gids kochten.² Voor historici van nu die zich bezig houden met de vraag welke monumenten er omstreeks 1600 in Italië te zien waren, in welke staat zij verkeerden en welke kennis men erover had, bevat de gids nauwelijks informatie die niet al uit eerdere bronnen bekend is. Met andere woorden: het (historische) belang van deze gids lijkt beperkt.

De editie van Van der Helm, Hamelink en Wilmsen is voorzien van een informatieve inleiding op de *Delitiae Italiae* (pp. 7-28) en een nogal slordig verhaal over de context (pp. 29-35). Niet alleen bevat het taal- en spelfouten,³ maar diverse opmerkingen roepen twijfel op over de kunsthistorische kennis van de auteur(s). Zo wordt op p. 32 geschreven over kerken aan het einde van de 16^e eeuw die zijn gebouwd ‘in een overdadige barokstijl’. Op p. 35 is sprake van het voorkomen in de 17^e eeuw van ‘stijlperioden als manierisme en barok’. In n.1 op p. 29 wordt vermeld dat voor de beschrijving van het ‘culturele klimaat’ in Italië in de 17^e eeuw gebruik is gemaakt van publicaties van Charles Hope uit 1981 en Bram Kempers uit 1987.⁴ Niet alleen zijn deze publicaties inmiddels al meer dan 30 jaar oud, maar beide gaan over (kunst uit) de 16^e eeuw!⁵

De bezorgers van de oorspronkelijke tekst van Caspar Ens (pp. 44-240) hebben de pagina’s onderaan voorzien van hedendaagse synoniemen van minder bekende of niet meer gangbare woorden, en van voetnoten die verklaringen en informatie geven over personen, monumenten, gebeurtenissen en andere bijzondere zaken die worden genoemd in de tekst. In de voetnoten staan ook vertalingen van inscripties en citaten in het Latijn. Over het algemeen zijn de verklaringen en informatie kort en adequaat, maar voor lezers die het naadje van de kous willen weten is het teleurstellend dat de bronnen van deze informatie niet worden vermeld. Een extra redactieronde zou niet alleen het gedeelte ‘context’ ten goede zijn gekomen, maar ook de voetnoten. Zo zou - volgens n. 4 op p. 105 - ‘paus Julius II of zijn opvolger Leo X’ Cesare Caetani, graaf van Filettino, hebben laten ‘onthalssen’, hoewel de voorafgaande noot vermeldt dat deze Cesare Caetani stief in 1528 - dat wil zeggen: tijdens het pontificaat van Clemens VII, toen Julius II († 1513) en Leo X († 1521) al waren overleden. In n. 6 op p. 122 wordt bij een vermelding van S. Maria in Portico toegelicht dat deze kerk ‘een Maria-icoon herbergde die een eind gemaakt zou hebben aan de pestepidemie van 1656’. Dat kan waar zijn, maar het is een weinig relevante toelichting op een tekst die meer dan 50 jaar eerder is geschreven. In n. 2. op p. 110 wordt naar aanleiding van de pauselijke verzameling klassieke sculpturen, die zich rond 1500 snel uitbreidde, in een nogal onhandige formulering geschreven dat Donato Bramante de Cortile del Belvedere ontwierp ‘om de steeds omvangrijkere collectie van de pausen uit de Griekse en Romeinse Oudheid een plaats te geven’. Natuurlijk zijn er ook toelichtingen waarvan men de juistheid kan betwijfelen. Zo heeft m.i. de ‘hoff’ die ‘den ridder Nero’ toebehoort, op de Pincio in Rome (p. 143), niets te maken met een ‘wijngaard van Nero’, wat suggereert alsof het om de beruchte keizer gaat (p. 143, n. 4). Het betreft de villa van

² A. Frank van Westrienen, *De Groote Tour. Tekening van de educatiereis der Nederlanders in de zeventiende eeuw*, Amsterdam, Noord-Hollandsche uitgeversmaatschappij, 1983, pp. 78-79. Ludwig Schudt vermeldt in zijn grote overzichtswerk *Italienreisen im 17. und 18. Jahrhundert* dat in 1600 Paul Hentzner gebruik maakte van de gids van Ens (Wenen-München, Schroll, 1959, p. 54). Verder wijdt Schudt slechts één vermelding aan Ens’ gids (p. 23) en karakteriseert hij als volgt de oorspronkelijke Duitse editie: ‘Die ... im Jubiläumsjahr 1600 erschienenen *Delitiae Italiae* des Georg Kranitz von Wertheim verzeichnen in der Art der Postkursbücher die wesentlichen Reiswege durch Italien. In dem Werk fehlt es nicht an Hinweisen auf die berühmtesten Sehenswürdigkeiten’ (p. 22). Voor verdere beschouwingen over de verspreiding en “bruikbaarheid” van Ens’ gids, zie pp. 37-38 van de editie onder besprekking.

³ In de editie onder besprekking, p. 30: ‘In deze stad had vooral de textielnijverheid en geldhandel een hoge vlucht hadden genomen’; p. 32: ‘De jezuïeten speelde ...’; nogmaals p. 32 (en nogal vermakelijk): ‘krijschvolk’ in plaats van ‘krijchvolk’ (vgl. p. 185).

⁴ C. Hope, ‘Artists, Patrons, and Advisers in the Italian Renaissance’, in: G.F. Lytle & S. Orgel (eds.), *Patronage in the Renaissance*, Princeton, N.J., Princeton University Press, 1981, pp. 293-343; B. Kempers, *Kunst, macht en mecenaat. Het beroep van schilder in sociale verhoudingen 1250-1600*, Amsterdam, De Arbeiderspers, 1987.

⁵ De schrijvers van het ‘context’ gedeelte van de inleiding natuurlijk de 16^e en niet de 17^e eeuw. Als recent en meer omvattend alternatief voor de genoemde publicaties van Hope en Kempers hadden zij gebruik kunnen maken van S.J. Campbell & M.W. Cole, *A New History of Italian Renaissance Art*, London, Thames and Hudson, 2017².

Francesco del Nero, pauselijk secretaris en ridder in de orde van St Mauritius en St Lazarus. Onder de naam Casino dell'Aurora bestaat de villa nog steeds.⁶

Het doet de bezorgers van Caspar Ens' tekst geen recht om op alle slakken zout te leggen: waar gehakt wordt, vallen nu eenmaal spaanders. Van der Helm, Hamelink en Wilmsen hebben een niet heel belangrijke maar wel interessante Nederlandstalige reisgids van Italië toegankelijk en “bruikbaar” gemaakt voor bezoekers van nu, die hun ervaringen willen verrijken door ze te vergelijken met wat bezoekers van vier eeuwen geleden meemaakten en bezochten. Het resultaat is een boek dat er verzorgd uitziet, redelijk is geprijsd en gemakkelijk valt mee te nemen. Hopelijk inspireert het de bezoekers van nu ook om buiten de gebaande toeristenpaden te treden en de routes te volgen die worden aanbevolen in de ‘Wechwijser door gantsch Italien’ op pp. 44-47. Zij leiden naar plaatsen die minder bekend zijn maar waar - blijkens de tekst - (ook) veel interessante dingen te zien zijn.

Jan L. de Jong

Instituut voor Kunst- en Architectuurgeschiedenis - Rijksuniversiteit Groningen

Oude Boteringestraat 34

9712 GK Groningen (Nederland)

j.l.de.jong@rug.nl

⁶ D.R. Coffin, *The Villa in the Life of Renaissance Rome*, Princeton, Princeton University Press, 1979, pp. 234-237; H.T. van Veen, ‘Palazzo del Nero: From Patrician to Courtly Spheres’, in: K.D. Botke & H.T. van Veen (eds.) *A Cultural Symbiosis. Patrician Art Patronage and Medicean Cultural Politics in Florence (1530-1610)*, Leuven, Leuven University Press, 2021, pp. 190-192.

L'educazione delle donne nella letteratura dell'Ottocento

Recensione di: Cosetta Seno (ed.), *Modelli educativi nella letteratura per le ragazze nell'Ottocento. «Il lettore di provincia»*, num. 153, luglio/dicembre 2019, Ravenna, Longo Editore, 2020, 123 p., ISBN: 9788893500470, € 25.

Veronica Vegna

Questo numero de «Il lettore di provincia» è una stimolante raccolta di saggi sulla *paideia*, ovvero l'ideale educativo, e sui modelli pedagogici per le donne nell'Italia ottocentesca, in particolare nel periodo postunitario. 'L'Italia è fatta, ora bisogna fare gli italiani': il motto di Massimo D'Aezeglio diventò una sorta di parola d'ordine, un imperativo promosso e perseguito da tutti quelli che volevano sentirsi parte della nuova patria. Nel caso delle donne la passione patriottica si alleava ad un'altra forte volontà di 'educare' le giovani italiane, un desiderio che, pur mostrando in molti casi gli effetti del conformismo e delle restrizioni della società patriarcale dell'epoca, svelava un anelito all'emancipazione femminile.

La necessità di una pedagogia pensata per le donne e in alcuni casi dalle stesse donne diede vita nell'Ottocento a un'intensa attività letteraria. Molta di questa letteratura aveva una finalità pratica - manuali di galateo, trattati di comportamento, e simili - ma vi erano anche opere che miravano a creare dei modelli educativi al femminile, all'interno di una pedagogia per le donne che puntava a consolidare l'identità nazionale soprattutto attraverso il ruolo funzionale della madre educatrice della propria prole agli ideali unitari. Fra i meriti di questa raccolta vi è anche quello di conferire nuovamente visibilità a queste opere e, al contempo, di contribuire alla riflessione sulle disuguaglianze di genere, un tema che rimane purtroppo di grande attualità.

Il tema della *paideia* femminile creò un movimento con ampie ramificazioni e con vari risultati letterari di qualità. L'importanza di questo movimento è messa in luce dalla curatrice della raccolta nell'introduzione, che con chiarezza funge da guida per la lettura di questi saggi contraddistinti da una notevole varietà di argomenti. Mettere in luce il criterio che li raccoglie è fondamentale, perché tutti trovano unità nel contesto in cui sono collocati, e tutti chiariscono aspetti diversi di tale pedagogia al femminile.

Al fine di contestualizzare i saggi proposti, nell'introduzione (pp. 3-13) Cosetta Seno si sofferma sul *Dizionario d'igiene per le famiglie* (1881) del medico e antropologo Paolo Mantegazza e della scrittrice Neera (pseudonimo di Anna Radius Zuccari). Un dizionario 'a due voci', nel quale vengono evidenziati temi centrali della cultura del tempo, fra cui quello dell'educazione femminile in relazione al ruolo di mogli e madri incaricate della formazione delle figlie e dei figli. Il vasto e appassionato contributo di Neera a quest'opera ne evidenzia il desiderio di promuovere l'educazione

delle donne - seppur nell'accettazione della subalternità femminile di quegli anni - al di là degli aspetti pratici tipici dei galatei e con la consapevolezza di una funzione pedagogica. Questo è un punto centrale dell'educazione femminile ottocentesca che appare a più riprese nella raccolta.

Nel primo saggio, “Che cos’è mai il cuor della donna”. Niccolò Tommaseo e la trattatistica ottocentesca sull’educazione delle donne’ (pp. 15-30), Roberto Risso prende le mosse dalla prospettiva ottocentesca della ‘scrittura alta’ ed esamina il concetto di educazione della donna italiana nell’opera dell’autore dalmata, mettendo in evidenza l’influenza che ebbe in scritti di carattere didattico e trattati per le donne elaborati da autrici dell’epoca. Il saggio mette in luce il percorso che porta Tommaseo alla scrittura di *Fede e bellezza* (1840), romanzo di analisi psicologica in cui i due sposi protagonisti crescono e si educano alla conoscenza reciproca e individuale. In questo processo risalta l’importanza attribuita da Tommaseo all’educazione della donna e la sua concezione pedagogica dell’arte, che Risso pone in relazione con la trattatistica a carattere formativo diretta alle donne da parte di alcune autrici dell’epoca.

Segue il saggio di Elena Musiani, “La fanciulla italiana educata e istruita”. Modelli educativi per le “novelle” italiane nella fase della costruzione nazionale’ (pp. 31-42), in cui vengono studiate le opere pedagogiche di alcune autrici di origine bolognese: Caterina Francesca Ferrucci, Brigida Fava Ghisilieri Tanari e Teodolinda Franceschi Pignocchi. Il ruolo educativo di queste opere non si limitava a una dimensione privata, ma mirava a creare uno spazio per le donne nella sfera pubblica e nella vita civile con l’obiettivo comune di contribuire alla causa nazionale. Il saggio sottolinea la volontà di queste autrici di oltrepassare i limiti di un’educazione femminile confinata all’interno delle pareti domestiche e che si differenziava nettamente dall’istruzione di stampo maschile.

La sfera del ‘domestico’ era prevalentemente il campo al quale si restringeva la formazione etico-civile delle donne, e ciò risulta con evidenza dal ben documentato saggio di Chiara Fabbian e di Emanuela Zanotti Carney, ‘Lettura, scrittura, educazione femminile. *Ho una casa mia!* di Tommasina Guidi’ (pp. 43-62). Il romanzo pedagogico della Guidi è un esempio spiccatamente didattico della *paideia*, come si evince dai suoi suggerimenti sul modo di leggere e di ricavare passi memorabile dai libri, dall’invito alla scrittura intimistica di un diario e dagli elenchi di letture edificanti e consigli di economia domestica. Risalta la vena piuttosto cauta di questa educazione femminile, in linea con la condizione subalterna della donna nella società maschilista ottocentesca.

Ne ‘Le Memorie di Collegio di Mantea: un Cuore ribelle nella Torino *fin de siècle*’ (pp. 63-78), Ombretta Frau esamina il testo di Mantea, *nom de plume* di Gina Sobrero, in cui la scrittrice narra dei suoi giorni presso l’Istituto delle Figlie dei Militari di Torino, e dunque della sua educazione in un istituto privato. Il volume, seppur influenzato dal Cuore deamicisiano, se ne distingue nel temperamento ribelle della protagonista e ha finalità di autopromozione. Pertanto, mostra anche il versante ‘commerciale’ che l’ideale educativo femminile poteva presentare.

Di tendenze anticonformiste è l’atteggiamento di Laura Tardy Tighe, nota come Sara, studiata da Morena Corradi ne ‘La donna nella letteratura e nella pubblicistica italiana nel secondo ottocento: la peculiare figura di Laura Tardy Tighe’ (pp. 79-93). Come sottolinea Corradi, nelle sue opere Sara critica l’affanno delle donne dell’epoca di trovare marito (la ‘matrimoniomania’, a cui fa spesso riferimento l’autrice ottocentesca) e, nonostante la visione prevalente del ruolo femminile di moglie e madre tipica del periodo, riconosce i pregiudizi di una società italiana arretrata e maschilista.

Un altro modo di educare è quello di presentare modelli da imitare. È il tema studiato da Loredana Magazzeni in ‘Per una storia dei plutarchi femminili

nell’educazione delle ragazze. Uno sguardo ai *Racconti* e ai *Profili femminili* di Cordula (Irene Verasis Di Castiglione) nel panorama letterario dell’Italia post-risorgimentale’ (pp. 95-105). Il testo fa riferimento ai ‘plutarchi’, ovvero alle biografie di donne illustri da elevare a modelli di grandezza morale. La presenza di alcune eroine straniere è segno di apertura ad un’educazione di raggio internazionale che, nel caso della Castiglione esposto nel saggio, si spinge oltre i limiti angusti del matrimonio e della maternità.

Chiude la raccolta il contributo di Angela Articoni, ‘Corpo di bambola, cuore di donna: Contessa Lara tra fantastico e reale’ (pp. 107-123), che presenta un esempio emblematico del desiderio di oltrepassare i limiti sociali, quello della Contessa Lara, pseudonimo della scrittrice Evelina Cattèrmole. Donna ‘troppo’ evoluta e indipendente, Evelina Cattèrmole venne uccisa dall’amante. Un femminicidio di triste attualità a cui fece seguito un processo che ne ricorda tanti altri per il suo non essere solo rivolto all’omicida, ma anche ed ipocritamente alla donna vittima. Attraverso opere quali *La bambola* (1887) e *Il romanzo della bambola* (1895), Articoni evidenzia la modernità dei temi affrontati con dolore dalla scrittrice in relazione alla condizione muliebre di subordinazione in una società moralista tutta al maschile, che riduce la donna a oggetto e la relega alla funzione di moglie e madre.

Nel riassumere in maniera efficace il senso generale di questa raccolta, Cosetta Seno osserva come il movimento in cui si distinsero alcune persone fra cui quelle studiate in questi saggi dovette muoversi in un territorio ostile, espressione di una cultura fortemente influenzata dal pensiero di scienziati positivisti convinti dell’inferiorità naturale delle donne. Questa raccolta di saggi dall’ampia visione storica ha anche il grande pregio di ricordare alcune delle pioniere della lotta per l’uguaglianza di genere e il loro importante contributo.

Veronica Vegna

Department of Romance Languages and Literatures

The University of Chicago

1115 East 58th Street

Chicago, IL 60637 (Stati Uniti)

vvegna@chicago.edu

Alla ricerca di un ‘altro’, un ‘vero’, Calvino

Recensione di: A. Baldi, *The Author in Criticism. Calvino's Authorial Image in Italy, the United States, and the United Kingdom*, Fairleigh Dickinson University Press, 2020, p. 296, ISBN 9781683931911, € 114.55.

Ulla Musarra-Schrøder

In questo libro di metacritica, per la sua dettagliata completezza quasi topografica, Elio Attilio Baldi, in base ad un'abbondanza di riferimenti a testi su Calvino di critici soprattutto italiani e anglosassoni, insieme a testi di poetica e di auto-presentazione dello stesso Calvino (in particolare le sue prefazioni), costruisce un’immagine di ‘Italo Calvino’. Questa immagine autoriale, che tra l’Italia, gli Stati Uniti e il Regno Unito, ha avuto delle declinazioni diverse, è spesso risultata schematica, strutturale, riduttiva. Nel corso degli anni si è infatti creata un’immagine di un Calvino essenziale, cristallino, un Calvino che ha mantenuto una certa distanza nei confronti della realtà, della scena politica sociale (come l’autore rappresentato nell’epigrafe emblematica che apre il volume). Dopo una decostruzione parziale di questo Calvino icona, di un’immagine autoriale che in gran parte della critica è costituita di luoghi comuni, ‘repetitive patterns of thought and debate’ o ‘overlapping attitudes’, termine quest’ultimo di Martin Jay (p. 4), e di alcune delle gerarchie tematiche stabilite nella critica calviniana, l’intento di Baldi è di ricuperare diversi altri o ‘different “Calvini”’ (p. 148). A questo scopo l’autore interroga vari concetti chiave presenti nella critica calviniana, ma non sufficientemente approfonditi o interpretati in modo troppo univoco o riduttivo, come ad esempio ‘the boundaries of fantastic, (neo)realist, and postmodernist literature; genres and canons; authorial and editorial roles; the relation between author and work; and the relation between theory and fiction’ (p. 3). Concetti chiave che ricollegano Calvino non solo a diversi e divergenti campi disciplinari o teorici, ma anche a diversi contesti e tradizioni nazionali, per cui Calvino si profila sia come scrittore cosmopolita che come un autore letto e apprezzato da comunità di lettori che hanno esperienze professionali o letterarie diverse. Nelle università, infatti, Calvino viene studiato o letto non solo nei dipartimenti di italiano, ma anche in quelli di scienze, di architettura o di semiotica. Nel volume la frontiera tra lettori “critici” o “academici” e lettori ingenui o “non critici” viene in parte cancellata, anche se Baldi mette l’accento sulle letture critiche, senza però trascurare il contesto più largo dei lettori di massa.

Il libro è suddiviso in quattro capitoli. Nel primo, *The Dead Author and the Paratextual Calvino* (pp. 13-73), forse il capitolo meno innovativo del libro, l’analisi di Baldi è incentrata sulla problematica dell’assenza/presenza di Calvino autore, problematica articolata sia negli scritti di finzione che nella saggistica. È una problematica che ha una delle sue radici nel concetto di Roland Barthes della “morte

dell'autore”, concetto anticipato da Calvino in *Cibernetica e fantasmi* del 1967 con l’idea della cancellazione della figura dell’autore, “questo personaggio anacronistico, portatore di messaggi” (p. 14), idea che in seguito, come sottolinea Baldi, sarà ripresa da Roland Barthes in *S/Z* del 1970. Una strategia per cancellare la persona biografica che si trova dietro il testo, è quella della moltiplicazione dell’autore, strategia che rende i testi narrativi di Calvino ‘decentered’ (p. 16), il che, come noto, è una delle caratteristiche del postmodernismo letterario. Tra le opzioni per sostituire l’autore (dopo la sua ‘morte’) c’è quella dell’ “intentio operis”, secondo Umberto Eco, in cui però, come commenta Baldi, non si elimina l’autore, il quale lascia sempre le sue tracce nella coerenza del testo. Importante in questo contesto è la possibilità che l’autore si faccia sostituire dalla sua “signature” o “firma”, nozioni prese in prestito dalla storia dell’arte. Baldi cita *La quadratura*, l’introduzione di Calvino ad un volume sull’opera di Giulio Paolini che prepara la concezione della figura dell’autore in *Se una notte d’inverno un viaggiatore* (1979). Nella firma del pittore Calvino vede una possibile “via per liberare l’io dalla corpulenta pesantezza dell’autobiografia individuale” (p. 17), riflessione che anticipa i ripensamenti di Silas Flannery nel romanzo meta-critico e autoriflessivo del 1979. Il saggio su Paolini è importante anche per la sua conclusione, in cui Calvino nelle dichiarazioni dell’artista, come anche in quelle dei suoi critici, vede una specie di “tessuto”, “un discorso continuo con cui egli colma la discontinuità tra un’opera e l’altra” (*ibidem*). Secondo Baldi queste parole rivelatrici rispecchiano il modo in cui lo stesso Calvino vede unite, tramite i propri discorsi critici e quelli di altri, le proprie opere, nonostante la loro diversità. Una tematica importante nei paragrafi successivi è appunto l’ ‘unità’ nonostante ‘discontinuità’ o ‘metamorfosi’; costituisce una specie di costante nei discorsi critici su e di Calvino, dando forma alla sua ‘immagine autoriale’. Sono citati a proposito critici come Capozzo, Montella, Curtoni, Belpoliti, Asor Rosa, ma anche il passo in *I livelli della realtà in letteratura*, in cui Calvino sottolinea la necessità della scelta di uno ‘stile’. Ma come osserva Martin McLaughlin, citato da Baldi, pochi critici sono stati esplicativi, per quanto riguarda il concetto ‘style’ (p. 30). La maggior parte si limita a riciclare alcuni aggettivi ricorrenti nella poetica di Calvino come ‘preciso’, ‘leggero’, ‘limpido’, ‘lineare’ (*ibidem*).

Il contributo più importante al formarsi dell’immagine ‘Italo Calvino’ è stato dato da Calvino stesso. Nel suo percorso poetologico, alcuni saggi, prefazioni e paratesti costituiscono una sorta di pietre miliari. È il caso della prefazione del 1964 a *Il sentiero dei nidi di ragno*, il romanzo d’esordio del 1947. Nella critica la prefazione ha rappresentato uno spartiacque tra la fase neo-realista e quella di una letteratura fantastica. Con la prefazione, anche se secondo Baldi ‘highly and overtly problematic’ (p. 33), Calvino è riuscito a ri-scrivere la storia del neorealismo. Una funzione simile ha avuto la prefazione a *Una pietra sopra*, nella quale Calvino ri-visita e ri-scrive il suo passato saggistico, da cui comunque esclude alcuni dei suoi saggi meno recenti e di colore più politico. Con le due prefazioni citate, ma anche con alcuni dei saggi di *Una pietra sopra* (1980), Calvino ha dato delle chiare direttive di lettura, alle quali ha risposto in modo positivo gran parte dei critici. Un caso paragonabile è la poetica inclusa nelle *Lezioni americane* (1988) alla quale parte della critica, fa presente Baldi, ha dato troppo peso. Per diversi critici infatti le *Lezioni* rappresentano una chiave delle qualità poetologiche rappresentate dall’opera di Calvino; erano il ‘testamento’ dell’autore (Wladimir Krysinski), per cui era possibile interpretare la sua opera alla luce delle *Lezioni*. Un altro testo che ha dato luogo a simili interpretazioni riduttive è *Palomar*. In questo ultimo romanzo di Calvino tanti hanno visto un autoritratto dell’autore, un ‘Calvino-Palomar’, senza tener conto del distanziamento ironico (di cui Baldi parla in seguito). Molti, inoltre, hanno concentrato la lettura di *Palomar* quasi

esclusivamente sulla vista, anche se lo spettro sensorio si estende agli altri sensi, dall'udito al gusto al tatto e all'olfatto.

Nel secondo capitolo del libro, ‘Calvino within the Canon and Counter-Canon’ (pp.75-127), si mostra, dopo un resoconto teorico del movimento continuo dei processi di canonizzazione, come Calvino a molte riprese ha creato il proprio canone letterario, elencando di volta in volta, da un contesto all'altro, i propri compagni di squadra. Al canone di Calvino, come ‘modern classic’, appartengono inizialmente Vittorini, Pavese e Hemingway; poi, tramite una sorta di ‘rito di congedo’, Calvino ha creato spazio per altri scrittori, fra i quali Ariosto. Nel lavoro per stabilire il suo canone servono per Calvino anche immagini e metafore che lo ricollegano ad un canone intertestuale: labirinto, scacchi, cristallo, fiamma, metafore che, nelle *Lezioni americane*, diventano delle parole chiave per stabilire dei canoni che includono scrittori come Borges, Gadda, Robbe-Grillet e numerosi altri. Nello stabilire il canone letterario, Calvino ridisegna anche parti della storia letteraria, includendo, nella categoria della ‘leggerezza’, Galilei e Leopardi. Due paragrafi di questo secondo capitolo sono dedicati alla collocazione di Calvino nel canone letterario italiano e internazionale (in particolare quello anglosassone). Per districare la questione complessa del rapporto tra Calvino e i canoni italiani, Baldi distingue una canonizzazione che tiene soprattutto conto del rapporto in parte controverso di Calvino con la neoavanguardia, una canonizzazione ‘oulipiana’ e ‘postmoderna’ incentrata sulla produzione letteraria parigina, da *Il castello dei destini incrociati* a *Se una notte d'inverno un viaggiatore*. È a proposito di quest’ultimo che, all’interno della critica italiana, si alzano delle voci (fra le quali quella di Gian Carlo Ferretti) che insinuano che il romanzo sarebbe stato il risultato di una manovra editoriale da parte dello stesso Calvino per raggiungere un largo pubblico, nonostante la struttura sofisticata che lo caratterizza come un esempio di (con un’espressione di Baldi) ‘hypermetafiction’ (p. 26). Si delinea così un nuovo profilo autoriale, profilo che appartiene a autori di, con un termine di Eco, ‘bestseller di qualità’ (p. 90). Nella critica italiana, sia durante la carriera di Calvino che dopo la sua morte, c’è stata una corrente di ‘anti-calvinists’ (p. 91). Mi sembra evidente che le formule riduttive che alcuni di questi critici (fra i quali anche Carla Benedetti) utilizzano per descrivere l’opera o la poetica di Calvino (classicità, linearità, perfezione, consistenza), insieme al cliché di un Calvino ‘monolitico’ (p. 92), non potrebbero corrispondere con l’idea di Baldi di ‘the real’ Calvino (pp. 178, 239) o di diversi ‘alternative Calvini’ (p. 243).

Nel contesto internazionale, soprattutto americano, la canonizzazione di un Calvino ‘alternativo’, canonizzazione controcorrente rispetto alla tradizione italiana, è stata più semplice. Come scrittore postmodernista, Calvino è stato presto accolto da John Barth che l’ha annoverato, accanto a Garcia Marquez, tra gli scrittori rappresentativi della ‘Literature of Replenishment’. Dopo l’articolo di Barth, ma anche dopo alcuni interventi di Harold Bloom, l’opera di Calvino, in particolare *Le cosmicomiche*, ha avuto un posto in primo piano nelle discussioni internazionali, soprattutto statunitensi, sul postmoderno. Faccio presente che l’immagine di un Calvino postmodernista è stata molto presente anche in diversi paesi europei, in particolare in Olanda e in Belgio, nei rispettivi dipartimenti di italianistica e di letteratura generale (Utrecht, Nimega, Lovanio, Anversa), mentre è stata quasi assente in Italia. Baldi ricorda che i processi di canonizzazione sono basati spesso su opposizioni a volte riduttive (come ‘ordine’ verso ‘caos’ nel caso del rapporto Calvino - Pasolini, secondo alcuni critici che hanno ridotto Calvino a *Palomar* e Pasolini agli *Scritti corsari*). Come strumenti di canonizzazione funzionano però anche le analogie o affinità elettive. Nella critica americana infatti Calvino è stato frequentemente accostato ad altri scrittori definiti postmoderni, come Eco e Borges. Il primo di questi accostamenti è stato l’argomento del convegno di Toronto del 2012, ‘Tra Eco e Calvino.

Relazioni rizomatiche', il secondo è stato opera di una serie di critici (italiani e non-italiani) che hanno visto Calvino (dopo *T con Zero*) principalmente come erede o successore di Borges. In una lettera a Geno Pampaloni del 1972, citata da Baldi (p. 109), Calvino ha espresso il suo disappunto di alcune descrizioni del suo 'borgesismo', non perché non siano vere, ma proprio perché sono vere. Aggiunge però che si tratta di un 'territorio ormai esplorato' (*ibidem*).

La canonizzazione statunitense di Calvino come postmodernista si accosta alla sua fama, anche e soprattutto statunitense, di scrittore di fantascienza, una fama che, come precisa Baldi, si era affermata grazie ad una sorta di 'cross-fertilization' tra postmodernismo e science fiction (p. 144). Nel libro di Baldi il terzo capitolo, *Calvino from High to Low. The Case of Science Fiction* (pp. 129-169), è incentrato sulla differenza tra la ricezione critica delle *Cosmicomiche* in Italia e nei paesi anglosassoni, dove il genere letterario della Science Fiction era più prominente che in Italia. Mentre negli Stati Uniti, la critica ha presto cercato dei paralleli tra Calvino e vari scrittori di Science Fiction, grazie anche a un paio di contributi di Francis Crompton a *Science Fiction Studies*, in Italia si mette soprattutto l'accento sulla svolta tra neo-realismo e letteratura fantastica, una svolta considerata cruciale nell'evoluzione della poetica di Calvino. Baldi sottolinea che questo cambiamento di rotta non ha luogo in un 'vacuum' contestuale. In alcune pagine dense di riferimenti egli analizza il ruolo che ha avuto l'attività editoriale di Calvino in questa scelta di un nuovo indirizzo poetologico. In tale attività, l'integrazione tra letteratura e scienza, anche nelle recenti varianti del 'post-umano' e dell'ecocritica, diventa fondamentale. Le fonti d'ispirazione di questa poetica che, per lo stesso Calvino (come si legge in una lettera a Franco Lucentini) fa parte di una 'letteratura cosmica', sono Borges, Robbe-Grillet e Queneau, esempi perciò non tanto di fantascienza quanto di una letteratura sperimentale filosofica. In Italia, infatti, la questione della Science Fiction era collegata a quella della differenza tra letteratura seria 'alta' e letteratura popolare. In alcuni progetti editoriali, le strategie di Calvino sono legate a questa tensione tra 'high and low'. Come editore sembra a volte voler favorire il nuovo genere (Baldi, tra l'altro, fa riferimento ai progetti einaudiani di antologie di Science Fiction), ma nella sua pratica letteraria se ne teneva a distanza. Da un lato dunque l'interesse di Calvino per ciò che Baldi chiama 'science-fiction-like writing' (p. 157), dall'altro il suo distanziamento dalla 'fantascienza' come 'genere minore' e le ribadite affermazioni che il procedimento di *Le cosmicomiche* ha poco a che fare con la Science Fiction. Ciò nonostante, il modello della Science Fiction sopravvive nei racconti cosmicomici di Calvino, i quali appartengono al genere postmoderno della ri-scrittura, spesso parodica, di modelli narrativi tradizionali, un aspetto che Baldi, a mio avviso, non approfondisce, anche se qui l'analisi potrebbe estendersi alla ri-scrittura meta-finzione, tipicamente postmodernista, di altri generi popolari come il Western e il Comic (o fumetto). Baldi, infatti, si limita a quanto affermato da vari critici (come ad esempio Romano Luperini, Walter Pedullà, Gianluca Gramigna).

A questo punto il lettore del libro di Baldi sta per perdersi nell'intrico dei sentieri che dovrebbero condurre ad un Calvino 'alternativo', pur trovandone alcune tracce. Nel contesto del rapporto tra Calvino e la Science Fiction si delinea in questo capitolo anche un Calvino che travalica le frontiere tra 'high' e 'low' (realizzando così il noto slogan di Leslie Fiedler ('Cross the Border, Close the Gap')), ma inizia anche a delinearsi un Calvino impegnato che oltrepassa l'immagine consueta di un Calvino del disimpegno, un Calvino che mette a fuoco, in maniera straniante, la quotidianità contemporanea. Calvino propone inoltre, come si può evincere dalla citazione della famosa affermazione sulle *Cosmicomiche* nelle *Lezioni americane* ("da ciò la mia scommessa di rappresentare antropologicamente un universo in cui l'uomo non è mai

esistito”, p. 155), una rappresentazione letteraria di sguardi non-umani o extrumanici.

Nel quarto e ultimo capitolo del libro, intitolato *Calvino Crossing Boundaries. Trans[n/l]ational, Gendered, and Posthuman Calvini* (pp. 171-238), siamo confrontati con altre possibili immagini di un Calvino ‘alternativo’, tra le quali quella di un Calvino cosmopolita e ‘transnazionale’ che segue con interesse e attenzione critica le traduzioni dei suoi libri, traduzioni che a volte concepisce come ‘tradimento’ del suo stile originario. Al centro della critica, soprattutto sul fronte italiano, sta la questione dello stile calviniano, questione che a volte si acuisce su una presunta discrepanza tra stile e contenuto o, pirandellianamente, tra forma e vita. È chiaro comunque che la cristallina perfezione dello stile calviniano nasconde degli aspetti rimasti in ombra, aspetti di un Calvino più integro, più vero, o come dice lo stesso Baldi: ‘imperfection brings us closer to the “real” Calvino’ (p. 178). A questo proposito non posso fare a meno di citare la prefazione a *Messico* di Emilio Cecchi (1985), in cui Calvino interpreta l’imperfezione nel tessuto della donna Navajo come una profonda lezione d’arte: “vietarsi deliberatamente una perfezione troppo aritmetica e bloccata [affinché l’anima non le resti prigioniera dentro il lavoro]”.¹ Nel contesto di un Calvino ‘trans[n/l]azionale’, Baldi cita alcuni critici che se la prendono con un Calvino che, secondo loro, tradisce la sua italianità, sia a causa dell’influsso parigino che, più tardi, dell’americанизmo delle *Lezioni americane*.

Alla fine del discorso su un Calvino ‘transnazionale’ emerge all’orizzonte l’immagine di un Calvino dell’impegno, un Calvino, come ha suggerito Andrea Cortellessa, “diverso da quello oggi demonizzato come emblema di letterato [...] autoreferenziale” (p. 182). In alcune pagine sulla ricezione e la canonizzazione nell’aria della critica anglosassone (soprattutto americana) si fa riferimento a dei critici, che mettono a fuoco la combinazione tra sperimentazione geometrica e ‘fantasy’, e ad altri che mettono l’accento sull’immagine ‘essenziale’ di Calvino, come rappresentata dal *Barone rampante*, immagine che si ritrova confermata in una critica incentrata sulla dialettica tra fantasia e impegno. Infatti, nel dibattito anglosassone intorno all’impegno calviniano la figura fantastica di Cosimo, insieme alla presenza di Calvino come intellettuale impegnato, ha avuto un posto centrale. È nota l’affermazione di Rushdie che il fantastico calviniano non è ‘escapismo’. Baldi rimanda inoltre a Eco, che ha scelto il ‘barone’ come modello dell’intellettuale impegnato ma distanziato. Da questa immagine di un impegno razionale, quasi illuministica, Baldi si muove verso una nuova definizione dell’impegno dello scrittore ligure, passando per diverse fasi nella sua carriera, dal progetto *Ali Babà* alla metodologia scientifica come nuova forma di impegno (fra i critici citati ci sono Jennifer Burns e Pierpaolo Antonello). Secondo Baldi, con la sua attitudine scientifica, Calvino ha cancellato un’altra frontiera, quella tra letteratura e scienza, spostando però l’accento dall’oggettività distanziata ad un ““indecisive objectivity”” (Isaac Rosier) (p. 195). *Palomar*, invece di un ““ordering gaze”” (Mario Porro) (ibidem), diventa un esempio di un fallimento corporeo di fronte alla complessità del reale. Si apre qui la prospettiva su ‘various alternative Calvini’ (p. 190), su un al di là della razionalità: ‘to otherness and diversity, the instinctive, the bodily, the natural and the animal’ (p. 196). Diventa perciò difficile vedere *Palomar* come un ‘perfect disembodied testament’ (p. 197); rappresenterebbe invece ‘a new, hesitant, searching direction in Calvino’s oeuvre’ (ibidem), il che comporta anche il nuovo progetto calviniano dell’esplorazione dei sensi e della conoscenza corporea.

Nell’ultimo paragrafo del libro le qualificazioni (citeate sopra) di altri possibili ‘alternative Calvini’ vengono collegate alla questione del ruolo delle donne nella

¹ I. Calvino, *Prefazione*, in E. Cecchi, *Messico*, Milano, Adelphi, 1985, p. xv.

narrativa di Calvino e alla divergenza tra posizioni critiche negative o positive. La questione è inoltre legata a quella dei giudizi dell'autore nei confronti dei suoi personaggi, fra cui quelli femminili: è d'accordo con questi personaggi o mantiene, come autore, una distanza ironica? Una risposta, con molte varianti, viene data in un lungo resoconto dell'opinione della critica sulle forme dell'ironia calviniana: l'ironia come 'arma difensiva' (p. 201), ironia da distinguere dal sarcasmo, ironia assimilabile alla 'leggerezza' (p. 200), ironia intertestuale, ironia postmoderna come strumento di ambiguità, ma anche di impegno (Eco, Linda Hutcheon, Jennifer Wagner-Lawlor), forme ironiche chiuse o aperte (a seconda dei rapporti tra le istanze della comunicazione narrativa) (pp. 201-203). Tra le forme aperte possiamo forse (Baldi non mi sembra molto chiaro su questo punto) considerare alcune forme sovversive o non-gerarchiche, come quando un personaggio fa trasparire un distacco ironico nei confronti del mondo in cui si trova o di altri personaggi e, implicitamente, nei confronti dell'autorità del narratore o dell'autore. Baldi cita a proposito l'analisi di Dana Renga dei codici sociali negli anni del Miracolo Economico in *Gli amori difficili*, racconti in cui, come sostiene Renga, la vista, il vedere, è un privilegio femminile. Di tutt'altra opinione è Bridget Tompkins, alla quale Baldi dedica un commento critico di diverse pagine. Per la studiosa neozelandese, autrice di *Calvino e il Pygmalion Paradigm*², anche se nei racconti di Calvino le protagoniste sono donne, la prospettiva è maschile. Il ruolo delle donne infatti è spesso solamente quello di avere una funzione narrativa. Secondo Baldi, Tompkins (che ri-scrive capitoli della critica femminista degli anni precedenti) non riesce a non coinvolgere lo spettro del controllo dell'autore, del suo 'occhio', per cui la sua ombra autoriale impedisce una lettura più ambivalente e complessa della componente femminile nei suoi testi. Nella ricerca di ciò che si trova al di là di questa critica femminista, in gran parte incentrata sulla problematica della vista ('vision', 'gaze', 'sguardo'), una vista che può essere anche inversione degli sguardi o "double vision" ironica (Donna Haraway) (p. 217), Baldi include la corporeità come costituita dai 'corpi' presenti nell'universo finzionale di Calvino, in particolare in *Palomar* e *Sotto il sole giaguaro*. Secondo la prospettiva di Baldi, rappresenterebbe un'ulteriore versione di un Calvino 'alternativo'.

A proposito di questi due ultimi testi, Baldi cita alcuni contributi critici in cui si individua in *Palomar* una sorta di "sea-change" tra "bodiless rationality" e un "intrusion of the messily human" (Sharon Wood) (p. 218) o in cui dietro l'occhio e il discorso razionale si scopre "something hidden [...], a sense of probable inadequacy" (Angela Jeannet) (ibidem). Cita inoltre un saggio di Adriana Cavarero, in cui si mostra come Calvino in *Sotto il sole giaguaro* compie un'inversione "rivoluzionaria" dei ruoli femminili e maschili attraverso una dicotomia prodotta da una voce che canta (ibidem). Baldi trascura le conseguenze di questa osservazione, il fatto cioè che nel racconto di Calvino (si tratta di *Un re in ascolto*) il canto è corporeo e mette in azione tutto il corpo: gola, ugola saliva, torace, sentimenti. Trascura inoltre, nello stesso racconto, la fisiologia dell'orecchio e, negli altri racconti dello stesso volume postumo, quella degli organi gustativi e olfattivi.

Nel libro di Baldi, per molti aspetti innovativo e ricco di spunti interessanti per future critiche calviniane, mi sembra che la sovrabbondanza di riferimenti metacritici (fra cui quelli americani e inglesi sono chiaramente più numerosi di quelli italiani) impedisca un orientamento verso i testi primari o narrativi di Calvino. Spesso, infatti, il ragionamento di Baldi segue troppo i passi dei critici scelti e i riferimenti fatti da loro. Imbocca raramente altre vie di quelle percorse dai numerosi critici. Ad esempio, nel contesto dell'inversione delle prospettive ironiche individuate da Dana Renga negli *Amori difficili*, egli potrebbe aver fatto ritorno alle *Cosmicomiche*, dove l'agire

² B. Tompkins, *Calvino e il Pygmalion Paradigm*, Leicester UK, Troubadour, 2015.

femminile di volta in volta provoca delle situazioni fortemente ironiche, in cui viene intrappolato Qfwfq. Qui, come in tanti altri testi di Calvino (fra i quali *Se una notte*), è *lui* che diventa vittima o bersaglio di una trama ironica creata da *lei* in collaborazione con il narratore/l'autore. Il libro comunque tiene fede alla scelta metodologica, come esplicitata nell'introduzione ('This volume strives to be not just about Calvino or even Calvino criticism but also about trends, fashions, and underlying patterns within criticism and what they mean', p. 8), metodologia ribadita nella conclusione: il centro della sua metacritica è stato per Baldi 'not so much the letter of the text but the critical interpretation of the lateral, underlying, connotative meanings' (p. 243), il che, a mio avviso, non escluderebbe un confronto diretto con Calvino stesso, in particolare là dove i suoi testi fanno trasparire l'esistenza di altri o 'alternativi Calvini'. Come la perfezione si apre all'imperfezione (come nel tessuto della donna Navajo, ma potremmo citare anche alcune città 'eutropiche' di *Le città invisibili*) o l'esattezza si apre all'indeterminatezza (per citare solo uno dei valori trattati nelle *Lezioni americane*), così anche, in *Palomar*, la razionalità della vista lascia spazio alla corporeità dei cosiddetti sensi intimi. Un suggerimento del fatto che la poetica di Calvino si pone sia al di qua che al di là delle frontiere incerte tra una chiusura razionale, ordinata e il disordine umano ("the messily human", secondo Sharon Wood) si trova nell'emblematica riflessione su scrittura e 'spazzatura' in *La poubelle agréée* (citato solo di sfuggita da Baldi). In questo frammento autobiografico, Calvino suggerisce che la sua 'vera' autobiografia intellettuale non coincida con ciò che ha incluso nei suoi testi, ma piuttosto con ciò che ha escluso o espulso, con le carte 'appallottolate' che stanno per essere buttate nel cestino della spazzatura. Forse possiamo vedere qui un'altra traccia autoriale per chi, come Elio Baldi, 'si mette in marcia per raggiungere, passo a passo, Italo Calvino', pur sapendo, come confessa lo stesso Baldi - riferendosi a *Palomar* - di non essere 'ancora arrivato' (p. 245).

Ulla Musarra-Schrøder

Radboud Universiteit Nijmegen (Paesi Bassi), KU Leuven (Belgio)
franco.musarra@kuleuven.be, musarraulla@gmail.com

La rappresentazione della violenza di genere tra giornalismo e letteratura Il femminicidio raccontato

Recensione di: Nicoletta Mandolini, *Representations of Lethal Gender-Based Violence in Italy between Journalism and Literature*, Londra, Routledge, 2022, X + 123 p., ISBN: 9780367636975, £ 35,99.

Luciano Parisi

Mandolini studia i modelli narrativi e stilistici usati nella sfera pubblica italiana per parlare dei delitti che gli uomini compiono nei confronti di donne a cui sono vicini o con cui vivono, concentrando in particolare sulla violenza letale, il femminicidio. Come Jill Radford, Diana Russell ed altre studiose sostengono da tempo la manifestazione di tale violenza è in primo luogo la conseguenza del modo in cui le relazioni di genere sono regolate a livello familiare o sentimentale in una società patriarcale.¹ Ci sono modelli narrativi che nascondono questo legame spiegando il femminicidio con altre cause (come la passione frustrata, l'ancestralità del desiderio maschile di possesso o l'improvvisa perdita di autocontrollo) e che lo fanno anche se chi narra crede (o dice) di condividere posizioni femministe. Mandolini dedica la maggior parte del libro all'individuazione e alla denuncia di queste contraddizioni, perché i modelli narrativi che le contengono riaffermano una visione squilibrata dei rapporti di genere e danno così una parvenza di legittimità all'abuso delle donne.

Il giornalista Alvaro Fiorucci descrive ad esempio i pensieri che passano per la mente di una donna uccisa dal figlio osservando che ‘lei, quel giorno, voleva dirgli con una carezza quanto era grande il suo amore per lui’ (p. 33). Questa rappresentazione, commenta Mandolini, ‘serves a stereotypical representation of the woman, who is depicted as the perfect loving mother and, consequently, fits into the prototype of the ideal victim. This is not surprising if we consider that the construction of the stereotypes is usually linked to the need of compensating the lack of direct experience with generic observations or opinions derived from an imaginary practice that relies on common-sense or hearsay’ (p. 33). Fiorucci, conclude Mandolini, non accantona pregiudizi discriminanti - suoi e in qualche misura collettivi - sui rapporti fra uomini e donne. Nelle pagine di molti altri scrittori, osserva Mandolini, ‘patriarchal discourse superficially adapts itself in order not to succumb to the emergence of a counter-discourse (the feminist one on femicide, in our case) that challenges it; as a result, it absorbs some of the rhetorical features of the counter-discourse and expropriates the latter of its subversive traits’ (p. 117). Mandolini è una critica militante che parla del suo ‘commitment to continuing the fight’ (p. x) e che conduce la lotta contro la

¹ J. Radford and Russell, D. E. H. (eds), *Femicide. The Politics of Woman Killing* (New York: Twayne, 1992).

violenza patriarcale anche in questo modo: respingendo pratiche rappresentative apparentemente progressiste che mantengono però lo status quo (p. 117).

Il libro di Mandolini ha diversi pregi. Spiega come il concetto di femminicidio si è formato e sviluppato negli ultimi trent'anni soffermandosi sulle vicende italiane con attenzione ed abbondanza di utili dati statistici. Illustra quali sono i criteri che il metadiscorso femminista prevede per la rappresentazione di questo delitto (p. 82) usandoli per valutare le storie che ne raccontano i casi (p. 12). I criteri principali sono: la presenza di una voce narrante dichiaratamente soggettiva e caratterizzata dunque da un punto di vista senza pretese di assolutezza (p. 5); l'inclusione nella narrazione di diversi punti di vista fra cui quelli di coloro che sono stati tradizionalmente esclusi dalla stesura di resoconti (pp. 6-8); il rifiuto di rigide dicotomie concettuali (maschio/femmina, uomo/donna, soggetto/oggetto) che precludono l'uguaglianza di genere (p. 9); un'impostazione antidogmatica che conferisce ai lettori il ruolo attivo di interpreti e non quello passivo di ricevitori di messaggi. Mandolini analizza infine, nei capitoli I-IV, diversi testi di saggistica (da lei definiti giornalistici) e, nei capitoli V-VIII, diversi testi di finzione (da lei definiti letterari), scritti fra il 2012 e il 2021, mostrando quanto siano pochi in Italia gli scrittori in grado di adeguarsi a questi criteri. Anche Serena Maiorana, che pure Mandolini ammira, ‘offers a problematic unidimensional representation of the perpetrator’ (p. 13) e ‘relies on a significant degree of stereotyping’ (p. 51) - un limite che Mandolini cerca in questo caso, ma con scarso successo, di condonare (pp. 51-52).

Si potrebbe obiettare che il livello della cultura italiana non è così basso: molti racconti di Dacia Maraini (soprattutto in *Buio*) e romanzi (penso a *Voci*) soddisfano per esempio tutti i criteri che Mandolini enuncia.² Mi pare che, alla fine dell'introduzione, Mandolini riconosca che una diversa selezione dei testi avrebbe portato a conclusioni diverse e che difenda le proprie scelte ricordando la necessità ‘to shed a light on the discursive dynamics that in Italy regulate the production of journalistic inquiries and literary works on femicide, as well as on their relationship with the popularization of feminist discourse’ (p. 14). In altre parole, Mandolini trova utile studiare non i testi migliori, ma quelli tipici, analizzando la capacità che hanno (o no) di diffondere le teorie sulla violenza contro le donne senza semplificare il contenuto (p. 12). Il suo obiettivo principale è quello di scoprire la misura in cui svariati tipi di modelli narrativi permettono di diffondere il dibattito politico-teorico e di illuminare il pubblico in questo modo (p. 5). I risultati di questa impostazione, però, in parte deludono: autrice e lettori si impegnano nell'analisi di numerosi testi, valutandoli in maniera sicuramente corretta, senza però fare molti passi avanti: la definizione dei criteri valutativi precede l'analisi; e l'analisi si limita, con un'eccezione, all'applicazione di quei criteri. Forse non bisognerebbe ridurre letteratura e giornalismo a semplici strumenti divulgativi. E forse il ‘pubblico’ è un'astrazione fuorviante che Mandolini stessa problematizza con intelligenza quando parla di lettrici e lettori che devono avere un ruolo autonomo: pensante, ermeneutico e dunque anche teorizzante.

Il libro di Mandolini merita comunque di essere letto, soprattutto per l'introduzione, breve ma densa di concetti utilissimi, espressi con ammirabile concisione, e per il settimo capitolo (pp. 89-103) in cui Mandolini incontra finalmente un autore (Edoardo Albinati) e un testo (*La scuola cattolica*) che la provocano, la stimolano, la fanno pensare davanti ai lettori ed insieme a loro nella soluzione dei molti problemi etici e stilistici che quel romanzo pone. Anche Mandolini dà il meglio di sé quando ha il coraggio di riconoscere le proprie incertezze e di farle maturare. I passi avanti, direi, si fanno in occasioni come questa.

² D. Maraini, *Voci*, Milano, Rizzoli 1994, e *Buio*, Milano, Rizzoli, 1999.

Luciano Parisi

University of Exeter

Dept of Modern Languages and Cultures

The Queen's Building, Room 235

Exeter EX4 5BZ (Regno Unito)

l.parisi@exeter.ac.uk

SEGNALAZIONI - SIGNALEMENTEN - NOTES

In Memoriam Laura Schram-Pighi (1930-2022)

Fra le tre parti che contrassegnano la biografia di Laura Schram-Pighi - quasi come cantiche ciascuna di circa trent'anni - quella centrale dominata dal suo soggiorno in Olanda ne determina l'orizzonte, come indica anche questo tributo in una rivista accademica che di tale esperienza rimane uno dei duraturi frutti. Alla sua scomparsa, avvenuta nella Valpolicella il 13 aprile 2022 a oltre 90 anni, il pensiero pertanto ritorna a quegli anni fra il 1963 e il 1988 in cui da giovane studiosa trapiantata per motivi affettivi nei Paesi Bassi seppe costruirsi, partendo da una sua solida e già affermata formazione in comparatistica acquisita fra Bologna e Parigi, un percorso di studi e di insegnamento all'insegna della diffusione della cultura italiana all'estero: missione che oltre a darle personalmente grandi soddisfazioni ebbe notevoli risvolti fra i numerosi suoi studenti e allievi di tutte le età, con i quali anche dopo il suo rientro in Italia e fino alla sua scomparsa rimase in un continuo colloquio, apprezzato non poco per la costante giustapposizione delle dimensioni accademiche e umane che caratterizzavano la sua vivacissima conversazione.

Nata nel 1930 a Milano in una famiglia di antiche origini venete, figlia unica con un padre rinomato studioso di lingue classiche, fu da piccola abituata a coltivare una curiosità per esperienze nuove e accattivanti, dal bombardamento della casa milanese nel 1943 e la vita da sfollati in Brianza all'introduzione di sempre nuovi mezzi di trasporto meccanici, come ebbe a richiamare in un suo libro di *Ricordi* pubblicato nel 2015. Dopo il trasferimento a Bologna nel 1946, dove il padre Giovanni Battista fu chiamato a ricoprire la cattedra di letteratura latina, iniziò una sua propria traiettoria accademica orientata inizialmente verso la letteratura francese, particolarmente nei suoi rapporti con quella italiana. Ciò le portò dopo la laurea nel 1953 con una tesi su André Chenier a un primo insegnamento alla facoltà di magistero, dove curò corsi sulla cultura francese del Sei e del Settecento, e a una collaborazione all'edizione dei carteggi di Giosue Carducci conservati nella casa-museo bolognese, che nel 1962 risultò in *Lettere di corrispondenti francesi a Giosue Carducci* (Zanichelli, 1962).

Tale esperienza bolognese le facilitò, dopo il trasferimento nei Paesi Bassi per matrimonio, l'entrata immediata nel mondo accademico olandese come docente di lingua e letteratura italiana all'università di Utrecht, dove in quegli stessi anni l'ordinario Maria Fermin si impegnava per l'espansione del corso di laurea in studi italiani, iniziando una parallela formazione per traduttori e interpreti. In questo ambiente di crescente interesse per le lingue e culture straniere il suo notevole talento per la diffusione della lingua e della cultura italiana ebbe un riscontro naturale, nello stesso ateneo di Utrecht ma anche ben oltre, nel mondo dei comitati della Dante Alighieri e del neonato Istituto Italiano di Cultura, nonché fra gli emigrati italiani e le loro organizzazioni di settore. Animatrice instancabile di sempre nuove iniziative, capace di coinvolgere come pochi altri i suoi numerosissimi contatti, fra quelli italiani di più vecchia data e quelli freschi olandesi, diede negli anni Settanta un contributo

importante alla promozione della cultura italiana in un momento in cui nei Paesi Bassi essa non godeva di particolare stima, un impegno che nel 1988 le sarebbe riconosciuto con la nomina a commendatore nell'ordine al merito della repubblica italiana.

Erano questi gli anni in cui si faticava pure nella pubblicazione di vari strumenti utili per la sua missione educativa e di diffusione, da un fortunatissimo vocabolario bilingue curato insieme a Gerrie Visser-Boezaardt per la casa editrice Het Spectrum, apparso nel 1980 e ristampato decine di volte fino a oggi, a un libro di testi in lingua con esercizi per studenti olandesi (*Italia Oggi*, curato insieme a Francesca van Tiel-Di Maio, 1977), alla stessa fondazione nel 1971 della rivista *Incontri*, un ‘mensile di vita e cultura italo-olandese’ che nel 1985 sarebbe confluito nell’attuale periodico accademico. Nel contempo non trascurava la propria indole di ricercatrice, curando un progetto focalizzato sull’ispirazione francese evidente nell’ambiente delle riviste fiorentine dei primi del Novecento, particolarmente il *Leonardo*, la “rivista d’idee” di Papini e Prezzolini che nel 1981 insieme a Mario Quaranta propose in un’edizione facsimile e a cui contemporaneamente dedicò una monografia proposta come tesi di dottorato all’università di Amsterdam: *Bergson e il bergsonismo nella prima rivista di Papini e Prezzolini ‘Il Leonardo’, 1903-1907* (Forni, 1982).



Laura Schram-Pighi

In questa felice parabola di frenetica attività e di riconoscimenti intervenne una nuova e molto meno generosa stagione universitaria che dopo il 1985 ebbe effetti negativi nel campo delle lingue straniere, costrette a un ridimensionamento che nel caso specifico di Laura Pighi ma anche di altri suoi colleghi portò nel 1988 a un prepensionamento non sempre ben digerito. Seguì la decisione di un ritorno in patria insieme al marito Kees Schram, concretizzato nel 1990 quando accanto all'appartamento veronese della famiglia acquistò una casa nella vicina Valpolicella, con l'esplicito proposito di trasformarla in un luogo ospitale ove accogliere i suoi amici e allievi olandesi, fra cui coloro che amava chiamare i suoi 'figli di carta', che effettivamente continuaron numerosi a frequentarla. Anche se in un contesto istituzionale diverso riuscì per altri tre decenni ancora a continuare il suo impegno di diffusione della cultura italiana, organizzando viaggi culturali di olandesi in Italia, cercando di dare nuove energie alla missione del comitato veronese della Dante Alighieri, scrivendo articoli per il notiziario della Dante di Utrecht.

Inoltre, avendo più tempo a disposizione e riallacciandosi agli ambienti di studio in patria fra cui i colleghi letterati dell'ateneo bolognese e gli specialisti del mondo bibliotecario veronese, fra Civica e Capitolare, si dedicò assiduamente a nuovi progetti di ricerca, prima sulla narrativa di utopia, proposto in *La narrativa italiana di utopia dal 1750 al 1915* (Longo, 2003), poi all'edizione della poesia in dialetto veronese dell'adorato padre (Giovanni Battista Pighi, *Versi e prose veronesi*, 2013) e infine, a oltre 85 anni, all'umorismo nell'universo letterario italiano, da Dante (*Dante e l'universo del riso e del sorriso*, 2015) al Novecento (*La potenza del riso. Breve viaggio sulle tracce dell'umorismo nella narrativa italiana moderna*, 2019). Segna in sintesi lo spirito allegro e positivo che sempre ha caratterizzato il suo lavoro accademico e didattico e che le ha conquistato la simpatia e il riconoscimento da parte di una gran schiera di allievi e amici, fra italiani e olandesi.

Harald Hendrix
Universiteit Utrecht
Trans 10
Kamer 0.62
3512 JK Utrecht (Paesi Bassi)
h.hendrix@uu.nl