

$\frac{A_{10}}{746}$

Una scuola che parla

Lingue straniere, Italiano L2 e lingue regionali
Atti del convegno ANILS, Cagliari 5-6 novembre 2009

A cura di

Albert Abi Aad, Luisa Marci Corona



Il presente volume è stato realizzato con il contributo di: ANILS Sezione Nazionale, ANILS Sezione di Cagliari, Università di Cagliari, Dipartimento di Linguistica e Stilistica (DIPLIST).

Copyright © MMXII
ARACNE editrice S.r.l.

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

via Raffaele Garofalo, 133/A-B
00173 Roma
(06) 93781065

ISBN 978-88-548-3677-8

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: gennaio 2012

Indice

- 7 Introduzione
- 11 Linee per un'educazione linguistica in Sardegna alla luce della politica linguistica europea
Paolo E. Balboni
- 27 La prima lingua straniera apre la strada alle altre
Gianfranco Porcelli
- 37 Lingue a scuola e trasversalità dell'educazione linguistica
Cristina Lavinio
- 51 Il ruolo del Centro Linguistico di Ateneo nella creazione di una politica linguistica
Luisanna Fodde
- 67 Religioni, fedi e culti dei migranti "altri"
Antonino Denisi
- 71 Necessità culturale nel processo di integrazione ed interazione
Clara Vella
- 75 Tre (e più) livelli di significato: dimensioni semantica, sociale e retorica del discorso
Albert Abi Aad
- 97 Inglese Lingua Franca: nuovi scenari ed implicazioni didattiche
Marina Morbiducci
- 109 Aspetti dell'interferenza sardo-italiano
Ignazio Putzu

- 125 Il Sardo: posizione linguistica e politica linguistica
Maurizio Virdis
- 143 Lingue locali e lingue nazionali
Antonietta Marra
- 161 Lingue materne e lingue della comunicazione internazionale
nelle opere degli autori sardi
Giuseppe Marci
- 169 Spagnolo e inglese nella serie televisiva *Nip/Tuck*: un approccio
didattico
Daniela Francesca Virdis
- 181 La promozione della lingua italiana all'estero
Silvia Giordano
- 189 La glottodidattica ludica applicata allo studio del ladino: il
Ludoladin
Fabio Caon
- 197 Opportunities to teach French, German or Spanish in state
schools in England and Wales
Steve Buckledee
- 205 La lingua delle letterature: un ponte fra globale e locale
Mauro Pala
- 221 Learning from observation
Claire Elizabeth Wallis
- 231 Il teatro nella formazione
Eliana Terzuoli
- 259 Digitally speaking
Maximillian Gold
- 269 CROMO (CROssborder MOdule): una cultura di progetto
oltre i confini
Marilena Nalesso Diana

- 281 L'importanza del 'transfer del sapere' nella madre lingua del discente per l'apprendimento della lingua tedesca in Italia
Dagmar Winkler
- 291 Integrazione, globalizzazione, nazione: lo scenario europeo
Massimo Arcangeli

Introduzione

Questo Convegno Nazionale dell'Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere è nato nella mente del Direttivo ANILS di Cagliari e della Presidente della Sezione ANILS di Reggio Calabria, principalmente con la finalità di diffondere plurilinguismo e multiculturalità.

Ogni lingua esprime e trasmette varie esperienze e visioni del mondo, favorisce la comprensione, la tolleranza e il rispetto reciproco. La ricchezza della diversità linguistica e culturale costituisce una componente fondamentale dell'identità europea.

L'Europa ha molte risorse per andare incontro al futuro e queste risorse, presenti in ognuno dei 27 Paesi, vanno cercate nella scuola.

L'apprendimento di più lingue dura l'arco di una vita, apre nuovi confini culturali, professionali e personali. Si tratta di un arricchimento culturale, un diritto che deve essere garantito a ogni cittadino europeo.

Vorrei evidenziare alcuni punti fondamentali che ci guidano nei percorsi formativi che l'Associazione sceglie e porta avanti:

- *da un punto di vista strategico ed economico, sono le competenze multilingue ad essere sempre più premiate sul mercato del lavoro. È proprio la capacità di saper comunicare in varie lingue che garantisce un vantaggio comparato sui concorrenti. Oggi (e questo è un dato acquisito) il 58% degli studenti europei studia almeno 2 lingue straniere nelle scuole secondarie. Non serve sottolineare quanto ancora vi sia da fare nella nostra scuola. Ed è purtroppo fortemente discriminante non conoscere più lingue e ancor più lo è non avere un habitus intraculturale per operare in ambiente pluri-etnico;*
- *da un punto di vista culturale insegnare almeno i fondamenti di una seconda lingua comunitaria nella scuola media è il modo migliore per dare ai ragazzi una base su cui costruire nel tem-*

po la propria conoscenza della lingua in questione. Chi invece non può godere di questo vantaggio avrà più timore a lanciarsi nell'apprendimento di una seconda lingua in futuro, e quindi sarà sempre più chiuso e confinato alla sola conoscenza dell'italiano e (forse) dell'inglese. Si tratta di un bagaglio di conoscenze linguistiche assolutamente insufficiente per cogliere e godere della ricchezza culturale dell'Europa e del mondo, e per capire veramente i nostri concittadini europei. Gli stessi paesi di lingua inglese ormai si rendono conto di essere rinchiusi in un "provincialismo" da molti definito "provincialismo monoculturale anglosassone";

- *da un punto di vista politico-diplomatico*, attraverso l'esame degli eventi internazionali, si evince da tutti i trattati, le proposte e le pubblicazioni quanto sia necessario comprendere e parlare più lingue. Anche l'insegnamento dell'italiano all'estero sta assumendo proporzioni gigantesche; sono sempre più numerosi i Paesi che ci chiedono docenti italiani preparati ad insegnare la propria lingua e la propria cultura agli stranieri e sono tanti i Paesi nel mondo che fondano nuovi Dipartimenti di Italianistica, all'interno delle proprie Università. Si arriva solo in questo modo alla difesa della cultura che è il sostegno di un popolo nella diversità linguistica.

Alla luce di quanto in sintesi evidenziato si comprende il valore formativo di un evento come questo che vede riuniti attorno alla nostra organizzazione formatori e docenti altamente qualificati, impegnati nella ricerca di nuove strategie didattiche per l'insegnamento delle lingue e delle culture associato alle dinamiche di evoluzione della società.

In conclusione abbiamo da una parte l'Unione Europea che sancisce in tutti i modi il multilinguismo, le Associazioni che raggruppano studiosi di tutto il mondo per stimolare la ricerca sull'insegnamento/apprendimento e dall'altra abbiamo spesso i freni inibitori di una società che non coglie questi stimoli e queste necessità.

Non si può parlare di mobilità e flessibilità nel settore umano, lavorativo e sociale se non si conoscono almeno due lingue oltre la propria.

Luisa Marci Corona
V. Presidente Nazionale ANILS
Pres. Sez. ANILS Cagliari

È merito dell'ANILS se, in occasione di questo appuntamento importante nella prestigiosa Facoltà di Lingue di Cagliari si incontrano il mondo della Scuola, le Istituzioni, le Agenzie Formative e si permette che le sedi associate di Cagliari e Reggio Calabria collaborino proficuamente e in sintonia per questo progetto.

L'associazionismo, come questo è il caso, riesce a superare ogni impedimento fisico, ogni barriera, anche psicologica, e a sviluppare energie produttive: questo convegno ne è viva testimonianza e, per i brillanti esiti raggiunti, ci incita a continuare il "viaggio" di questa bella avventura!

Le ragioni, profonde, che motivano ancora questa speciale sinergia tra la Calabria e la Sardegna sono insite all'argomento stesso del convegno che scopre le similarità etno-antropologiche e linguistiche delle due regioni.

Entrambe, pur caratterizzate da una ben definita identità sociale, culturale e linguistica costituiscono, per la peculiare *facies* che presentano, anche esempi di sana interazione tra *melting pot* e *salad bowl* e cioè di lingue ufficiali regionali come il sardo e il calabrese con le lingue minoritarie presenti sul territorio e cioè il grecanico e l'albanese per quanto attiene la Calabria.

È l'esempio di come lingue, culture, tradizioni diverse giungano a rafforzare, paradossalmente, l'identità del territorio, in questo caso la regione, cui appartengono.

Gli studi recenti della *global psychology* pongono infatti l'accento sul concetto che non esiste l'identità se non c'è l'alterità e viceversa quasi come se l'una vada alla ricerca inconsapevole di ciò che completa e perfeziona l'altra ma che permette di creare dialogicità e dinamismo culturale oltre che sociale.

È questo il messaggio che desideriamo sostanzialmente trasmettere soprattutto al mondo della Scuola che è la prima Agenzia formativa ed educativa.

È l'emergenza improcrastinabile di educare ad una sana consapevolezza di sé e dell'altro, del proprio idioma e di quello dell'altro che "apre" la strada all'educazione multiculturale e transculturale.

Prof.ssa Silvia Angela Giordano
Presidente sez. ANILS di Reggio Calabria

Linee per un'educazione linguistica in Sardegna alla luce della politica linguistica europea

PAOLO E. BALBONI

SOMMARIO: 1. Le coordinate della politica linguistica europea, 12 – 2. Il “paniere” dell'educazione linguistica in Sardegna, 18 – 3. Una politica di qualità per l'educazione linguistica in Sardegna, 19 – 4. Un insegnamento di qualità per l'educazione linguistica in Sardegna, 23.

PAROLE CHIAVE: lingua, educazione, glottodidattica.

FRASI: apprendimento delle lingue, conservazione delle lingue europee.

La Sardegna è una regione a statuto speciale, il che consente spazi di manovra sia istituzionale sia di finanziamenti che la rendono peculiare, con uno status simile solo a quello del Friuli Venezia Giulia: sono regioni in cui, oltre a comunità allofone — Alghero in Sardegna, di lingua catalana, e i comuni friulani e giulio-veneti a ridosso del confine sloveno — si parla una lingua locale, riconosciuta come tale dalla Legge De Mauro del 1999, che dà attuazione dopo mezzo secolo all'articolo 6 della Costituzione (La Repubblica tutela le minoranze linguistiche con apposite leggi) e delega all'ente locale le decisioni in merito all'uso e all'insegnamento di tali lingue, in una logica aggiuntiva e non sostitutiva rispetto all'italiano lingua nazionale.

La Sardegna ha dunque allo stesso tempo un'*opportunità* — quella di realizzare la celebre frase di Anthony MOLLICA *Monolingualism can be cured*, il monolinguisimo è curabile — e una *responsabilità* in duplice direzione: da un lato nei confronti dei suoi cittadini, e per la precisione dei suoi bambini, ragazzi e giovani che si trovano nel sistema formativo, cui il sardo va proposto e non imposto e comunque non

può essere studiato a scapito di altre lingue; dall'altro nei confronti del grande quadro della politica europea che protegge le lingue minoritarie, ne sostiene l'insegnamento e l'uso, dichiara nella costituzione testé entrata in vigore che la differenza politica e culturale è valore fondante dell'Unione.

Sardegna e Friuli Venezia Giulia hanno quindi una responsabilità notevole nello studiare i modi di proporre alle nuove generazioni il loro patrimonio linguistico locale, guardando però all'Unione Europea del XXI secolo e non alle nostalgie del tempo e del mondo che fu.

1. Le coordinate della politica linguistica europea

Ci limitiamo qui ad alcuni tratti essenziali, rimandando per un approfondimento a MAZZOTTA (2002), MEZZADRI (2004), al nostro saggio del 2004 e ad AGRESTI, ROSATI (2007).

L'intervento europeo (inteso sia come Consiglio d'Europa, organismo culturale cui partecipano tutti i paesi europei, sia come Commissione dell'Unione dei 27 o, nelle configurazioni precedenti, del MEC e della CEE) nel settore delle lingue si articola in una serie di interventi precisi; citiamo i principali enucleandone alcune caratteristiche che ci serviranno poi per cercare di individuare le linee di fondo della politica linguistica dell'Unione, al cui interno iscrivere le nostre riflessioni per una politica linguistica sarda di qualità.

Le iniziative principali nella storia della politica linguistica europea sono:

1.1. *Il Progetto Lingue Moderne*

Il *Progetto*, portato avanti dal Consiglio d'Europa negli anni Sessanta–Ottanta, è indirizzato al mondo dei glottodidatti: progettisti di curricoli, autori di materiali didattici, insegnanti; è un progetto datato, ma la creazione di *Livelli Soglia* continua ancor oggi e riguarda non solo i nuovi membri dell'Ue, per i cui *Livelli soglia* ci sono finanziamenti specifici, ma anche altre lingue europee.

Il progetto, sostanzialmente di matrice teorica britannica, è alla base della rivoluzione copernicana in glottodidattica in quanto la competenza in una lingua viene organizzata su basi pragmatiche (saper fare con la lingua: saper chiedere, saper ipotizzare, sapersi presentare, ecc.) piuttosto che su basi metalinguistiche (sapere sulla lingua): è in quest'ambito che si afferma definitivamente l'approccio comunicativo e che si realizza il metodo nozionale–funzionale.

1.2. *L'art. 126 (oggi 149) del Trattato di Maastricht*

Il *Trattato* del 1992 è opera della Commissione (mentre il *Progetto Lingue Moderne* è opera del Consiglio d'Europa) stabilisce che ogni cittadino europeo ha diritto all'istruzione nella propria lingua materna e in due lingue straniere — con l'eccezione del Regno Unito e della Repubblica d'Irlanda che possono limitarsi ad una sola lingua straniera: tradotto, significa che tutti devono imparare l'inglese, inteso come lingua franca, tranne i cittadini dei due Stati che hanno l'inglese come lingua materna o seconda ad altissima diffusione.

Questo articolo può essere visto come una forzatura nel panorama normativo dell'UE che, sulla base dell'accordo istitutivo, non ha potestà legislativa in temi educativi e scolastici: ma dimostra che per l'UE la conoscenza delle lingue non è solo un elemento educativo, ma una componente (come dimostrato dai libri *Bianco* e *Verde* che vedremo sotto) della politica sociale ed economica, che compete alla Commissione.

Nel 2000, la “Dichiarazione di Lisbona” ripropone testualmente il *Trattato*: segno che dopo 8 anni l'art. 126 non trova ancora applicazione; il principio viene richiamato anche l'anno dopo, nella “Dichiarazione di Barcellona” (2001) a firma dei capi di governo; la “Risoluzione” del Parlamento europeo del 13 dicembre 2001, conseguentemente alla “Dichiarazione” dei mesi precedenti, chiede che siano adottate misure intese a promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica. Il 14 febbraio 2002, il Consiglio dei Ministri dell'Istruzione invita gli Stati Membri ad adottare provvedimenti concreti per favorire la diversità linguistica e l'apprendimento delle lingue, ed invita la Commissione europea a formulare proposte in questi settori: può

sembrare kafkiano che i Ministri che costituiscono il Consiglio invitino se stessi ad operare, ma il tutto va letto come una dichiarazione di impotenza dei Ministri dell'Istruzione dei vari Paesi ad imporre ai loro rispettivi Governi una politica di sostegno delle lingue, per cui chiedono alla Commissione di intervenire dall'alto.

In Italia l'art. 126 viene ignorato per alcuni anni poi, di fronte alla possibilità di sanzioni europee, viene varato il "Progetto Lingue 2000" che introduce la seconda lingua straniera facoltativa.

La riforma della scuola del Ministro Berlinguer introduce le due lingue obbligatorie, e così pure quella del Ministro Moratti; senonché quest'ultima riduce il tempo di insegnamento di ciascuna a due ore settimanali; a fine 2005, di fronte alla reazione di tutto il mondo educativo e culturale, consapevole del fatto che in 65 ore annue non si impara una lingua, il Ministro precisa che se è vero che la seconda lingua straniera è un "diritto", e quindi le scuole devono offrire almeno un'altra lingua straniera oltre all'inglese (che è obbligatorio dalla prima elementare alla maturità), tuttavia gli studenti possono decidere di raddoppiare le ore di inglese, passando da due a quattro, tralasciando lo studio della seconda lingua straniera. Il Governo Prodi congela l'intera questione, in attesa di una riconsiderazione globale; il Ministro Gelmini riprende la linea della Moratti secondo cui si può rinunciare alla seconda lingua e incrementare inglese a 5 ore, ma il TAR annulla la circolare, proprio in riferimento agli impegni internazionali del nostro Paese.

La sintesi è che ai governi italiani non appare con chiarezza la necessità di una politica linguistica che apra alle lingue straniere, e in questo la Regione Sardegna, autonoma e in grado di finanziare i suoi progetti, può essere davvero *autonoma*.

1.3. I libri "Bianco" e "Verde"

Questi due testi strategici sono espressione della Commissione degli anni Novanta, sotto il segno di Jacques Delors; vi si disegna il futuro europeo in termini di "società della conoscenza" e si mettono le basi per il Progetto di Bologna, fondamentale per l'integrazione della formazione universitaria europea, e per la "Dichiarazione di Lisbona",

che traccia le linee di sviluppo future: sono tutti documenti in cui il problema linguistico è fondamentale e viene definito indispensabile per il raggiungimento degli obiettivi strategici.

Ai contadini della società agricola e agli operai della società industriale le lingue non servono, a chi commercia sui mercati mondiali basta l'inglese pidginizzato, ma per chi deve studiare, viaggiare per studiare, leggere pubblicazioni internazionali, ricevere un turismo qualificato come avviene in Sardegna, le lingue sono uno strumento indispensabile, a meno che non si cancellino tutte le lingue nazionali degradandole a dialetti locali in un'Unione che parla inglese.

1.4. Il "Quadro"

Negli stessi anni Novanta in cui in ambito Ue si sarebbe dovuto iniziare l'applicazione del *Trattato di Maastricht*, in cui si realizza l'unificazione monetaria e in cui si elabora l'idea dell'Europa futura come società della conoscenza, il Consiglio d'Europa lavora al *Quadro Comune*, che rispetto al *Progetto Lingue Moderne*, di cui è la naturale continuazione, ha una fondamentale differenza: i destinatari non sono solo i glottodidatti in quanto il problema della formazione plurilingue dei giovani cittadini europei viene allargato divenendo un problema politico e sociale: non riguarda, in essenza, solo gli insegnanti e gli autori di curricoli e materiali, come il *Progetto*, ma riguarda tutti, dal genitore al Ministro dell'Istruzione, da chi non ha figli da mandare a scuola al nonno che accompagna a scuola i suoi nipotini. La qualità politica del *Quadro* è nel modo in cui il Consiglio d'Europa, che ha il doppio di membri dell'Unione Europea, mostra sintonia con i documenti e la filosofia della Commissione e li rilancia in termini che coniugano politica linguistica e teorizzazione glottodidattica.

Il *Quadro* ha evidenti carenze, dovute all'eterogeneità delle scuole glottodidattiche che vi convergono e alla fretta e superficialità della stesura, che denuncia un meccanismo di giustapposizione piuttosto che di integrazione; sul piano della riflessione sui modelli di società in cui le lingue vanno insegnate il *Quadro* si limita ad affermazioni di principio, spesso prive di elaborazione successiva; anche sul piano della dimensione culturale e interculturale il Consiglio d'Europa mostra

la mancanza di un modello teorico, limitandosi a proclami filosofici o ad approccio descrittivi, non epistemologici — ma nel suo complesso tutta l'operazione del *Quadro*, che include i documenti di politica linguistica e interculturale del gruppo di Graz nonché l'elaborazione del *Portfolio* (che troppo spesso ha oscurato, con la sua operatività spicciola, la natura del *Quadro*) rimane un progetto monumentale per la storia della glottodidattica e del suo rapporto con la società, si presenta come una pietra fondante ben più complessa e articolata degli *Standards* americani, che vorrebbero essere gli omologhi del *Quadro* ma che nascono in una società per la quale la diversità linguistica è una situazione transitoria e il valore cui tendere è l'inglese condiviso e unico.

1.5. I “Piani d’Azione” 2003–07 e 2007–13 e i nuovi Programmi Europei

I *Piani d’Azione* sono atti di politica linguistica estremamente articolati, che allocano fondi, stabiliscono benchmark per il controllo del modo in cui sono stati perseguiti gli obiettivi, e mette le basi per una politica di finanziamenti e di sanzioni.

I *Piani* non elencano solo i principali obiettivi strategici da perseguire, bensì formulano proposte concrete per ottenere miglioramenti tangibili a breve termine e stabilisce i finanziamenti azione per azione.

In sintonia con questi Piani cambiano dal 2004 le coordinate per la revisione dei progetti europei concernenti l'educazione, la formazione professionale, la cultura, i giovani e il settore della multimedialità per il decennio successivo, fino al 2013: questa “nuova generazione di progetti europei” (tale è il titolo del documento) hanno una linea politica — ed i conseguenti finanziamenti — molto evidente: da un lato la *conservazione delle lingue europee*, dall'altro lo sforzo di far sì che *ogni cittadino entri in contatto, in tutto l'arco della vita, con un buon numero di queste culture*.

1.6. Il “Quadro strategico per il multilinguismo”

Questo documento è stato pubblicato il 22 novembre 2005. È il primo documento ufficiale della Commissione (quindi non del Consiglio

d'Europa, organo culturale, ma dell'organo politico dell'Ue) specificamente dedicato ad una strategia riguardante il multilinguismo e non si limita ad enunciare dei principi, ma delinea anche una serie di azioni concrete.

La prima parte del documento riafferma il fatto che il multilinguismo è uno dei valori fondanti dell'Unione Europea:

[it is] not a 'melting pot' in which differences are rendered down, but a common home in which diversity is celebrated, and where our many mother tongues are a source of wealth and a bridge to greater solidarity and mutual understanding. Language is the most direct expression of culture; it is what makes us human and what gives each of us a sense of identity.

Non si può immaginare una presa di distanza più forte dal modello Americano del *melting pot*: il multilinguismo viene definito in maniera duplice, personale (*a person's ability to use several languages*) e sociale (*the co-existence of different language communities in one geographical area*), superando una diatriba terminologica molto diffusa in questi anni nella letteratura sociolinguistica e di politica linguistica.

La politica della Commissione viene intesa coerentemente come promozione

- dell'apprendimento delle lingue europee;
- di un'economia multilingue;
- dell'accesso di tutti i cittadini alle norme e procedure europee nelle proprie lingue nazionali.

La realizzazione di tale politica, comunque, viene demandata ai singoli Stati Membri, come abbiamo visto per il *Piano d'azione* per le lingue — anche se a nostro avviso ci sono due innovazioni fondamentali: viene usata in maniera sempre più efficace la *leva finanziaria* e si sposta l'accento *dalla semplice dimensione culturale e identitaria all'economia multilingue*, legando quindi il discorso linguistico alla competitività delle aziende, alla mobilità dei ricercatori, ecc. Sulla politica linguistica europea in ordine alle minoranze si veda CARLI (2004); sulla politica italiana, cfr. MARRA (2001); VALGUARNERA (2005), che tratta anche il sardo; SCHIAVI FACHIN (2006).

2. Il “paniere” dell’educazione linguistica in Sardegna

L’educazione linguistica, dai Programmi per la Scuola Media del 1979, include tutte le lingue (e secondo versioni forti anche i linguaggi non verbali) insegnate nella scuola; in Sardegna l’educazione linguistica con un paniere che include:

- a) l’italiano: la lingua nazionale è oggetto di studio e strumento d’insegnamento sia come L₁ sia come L₂; anche l’USR della Sardegna ha partecipato al progetto ministeriale di formazione degli insegnanti di italiano L₂ “Italdue, lingua di contatto e di cultura”, oltre ad aver visto iniziative di scuole, enti locali ed associazioni di insegnanti sullo stesso tema, pur essendo la pressione migratoria nelle scuole sarde inferiore, a tutt’oggi, rispetto a molte altre regioni italiane;
- b) il sardo: legge De Mauro del 1999, che non mette conto sintetizzare per un pubblico sardo come quello di questo convegno; rilevante è anche il problema di quale sardo insegnare, se una *koinè* al momento inesistente oppure le realizzazioni locali di questa lingua “virtuale”;
- c) il catalano: legge De Mauro del 1999;
- d) l’inglese: esso viene insegnato non solo nelle scuole, dalle elementari alle superiori, secondo l’ordinamento italiano, ma è anche di un progetto particolare della regione, *Sardinia speaks English*;
- e) la seconda lingua straniera, secondo quanto previsto dalle varie riforme Berlinguer, Moratti e Gelmini.

Si tratta di un paniere complesso in cui ogni componente, ma soprattutto quelli “b” e “c”, rappresentano un unicum che va gestito da leggi regionali secondo una politica di qualità, per evitare che il tutto si riduca a aggiungere qualche ora di folklore, due favole ed una canzoncina in sardo o catalano: l’educazione linguistica è infatti un sistema, per dirla con De Saussure, *où tout se tient*, dove ogni elemento interagisce con l’altro — anche perché gli insegnanti coinvolti sono

tanti ma la mente dello studente su cui tutti essi operano è una ed unitaria.

3. Una politica di qualità per l'educazione linguistica in Sardegna

La qualità non è una parola magica da evocare credendo che basti definirsi "di qualità" per esserlo, ma è una caratteristica esoreferenziale, che viene validata dal *posizionamento del "prodotto" lingua* (inglese, altre lingue, catalano e, non ultimo, sardo) che essa rende possibile sul territorio, nonché da quella che negli studi di marketing si definisce *customer satisfaction*, che si concretizza nella richiesta di mantenere i corsi e poi di ampliarli, nonché nella frequenza stabile ai corsi stessi una volta che ci si è iscritti.

Una "politica di qualità" degna di tal nome è caratterizzata da:

3.1. *Una mission ben chiara, sulla quale se ne misura il successo*

La definizione di "qualità" non è focalizzata sulla qualità stessa, ma sulle mete generali e gli obiettivi che le realizzano. Non è una nozione autotelica, focalizzata su se stessa, ma una nozione eterotelica finalizzata all'esterno.

Solo una volta che sia stata definita la *mission* si può valutare se la qualità è solo dichiarata, quindi non è "qualità", oppure se essa viene perseguita e di fatto realizza, almeno in gran parte, la missione che si è proposta.

La domanda naturale è: qual è la *mission* che la Sardegna si pone in ordine al paniere di lingue visto al punto 2?; risposte alternative sono possibili in ogni elemento del "paniere":

- a) Italiano come lingua nazionale: si vuole descrivere l'italiano grammaticalmente, oppure insegnare come funziona la lingua o (anche) come usarla appropriatamente ai contesti d'uso, soprattutto in una regione bilingue come la Sardegna?
- b) Italiano L2: lo si insegna solo come strumento di comunicazione quotidiana o anche come strumento di studio (a stranieri ma,

perché no, anche a molti ragazzi sardi non primariamente italo-foni), visto che la scuola è impostata in maniera verbocentrica per cui la scarsa competenza linguistica si traduce in fallimento nelle altre discipline?

E si insegna l'italiano L2 come strumento di integrazione o con una logica di assimilazione, che demonizza la lingua madre come fonte di errori e non come patrimonio da sfruttare?

- c) Il sardo: non sta a noi dilungarci su questo tema, ben noto e studiato in Sardegna ed oggetto di vari interventi in questo convegno, ma ci sono alcuni temi quali: lo si propone per un recupero e un mantenimento di radici culturali? Oppure per riaffermare la propria diversità? Oppure per creare posti di lavoro a docenti? E quale sardo insegnare, in assenza di una *koinè* accettata in tutta l'isola? E con quale ruolo curricolare: integrativo, aggiuntivo, opzionale, ecc.? Non sono domande da poco, e necessitano di un dibattito aperto per portare a risposte che rendano possibile una politica di qualità.
- d) Il catalano: la situazione è più semplice rispetto al sardo, anche se ancora una volta è la Sardegna che deve rispondere: si mira, per riprendere il *Quadro sul Multilinguismo* del 2005 citato al punto 1, ad una *comunità* bilingue o a degli *individui* bilingui? Gli italo-foni di Alghero devono conoscere il catalano, o sono solo i catalani che devono essere bilingui?
- e) L'inglese: *Sardinia speaks English* è il segno di una decisione politica chiara, già presa.
- f) La seconda lingua straniera: due ore settimanali non servono quasi a nulla: la Sardegna vuole sostenere l'incremento — come curricolo e quindi come spesa — ad almeno tre ore? E quali lingue straniere: solo quelle comunitarie (e sono 23) o anche, con decisione resa possibile dall'autonomia, lingue non comunitarie come quelle slave, l'arabo, il cinese, il hindi ecc.?

3.2. Sistematicità dei processi e delle azioni

Una politica di qualità non procede per accelerazioni improvvise, ma ha tempistiche preordinate, con una serie di *benchmark* da con-

trollare periodicamente in modo da verificare che si sta procedendo nell'*applicazione*, indipendentemente dal fatto che a Cagliari ci sia un assessore o un altro, un partito o un altro, a gestire tale *politica*: una politica con la P maiuscola non dipende dalla contingenza politica, anche se quest'ultima la declina sulla base delle proprie intenzioni.

3.3. *Tempi flessibili, sulla base del contesto, ma definiti in un piano base, con momenti periodici pre-fissati di controllo*

Una politica di qualità per l'inglese o per il catalano o per il sardo e così via va certo declinata a seconda se si tratti della Costa Smeralda o della Barbagia, e ciò significa che la tempistica sulla quale si intende perseguire la *mission* di cui al punto "a" varia a seconda dei contesti — il che è difficile in una politica decisa centralisticamente a Cagliari e valida per tutta l'isola; allo stesso modo la flessibilità va controllata e le deviazioni dalla linea temporale mediana prevista per le varie fasi dei progetti vanno spiegate dalla base e verificate dal centro;

3.4. *Certezza delle risorse, ampie o scarse che siano*

Le scuole e gli altri centri dove si può portare avanti l'educazione linguistica — pensiamo soprattutto alle due lingue minoritarie — possono anche essere chiamati a lavorare con pochi fondi purché ci sia la certezza

- di *riceverli*, senza modifiche continue ed impreviste;
- alla *data prevista*, non con mesi di ritardo, con giochi di prestigio tra residui di bilancio e quant'altro la burocrazia inventa.

Queste caratteristiche possono servire per delineare una politica di qualità, di lungo respiro, dove interagiscono la politica e la competenza tecnica, dove i successi sono premiati e i fallimenti sanzionati. Una politica linguistica che, per avere continuità, deve dotarsi di una "sala di regia" dove affiancare nella riflessione (non nell'operatività, compito dell'Amministrazione regionale e scolastica) le voci della politica e la

professionalità di glottodidatti, “dialettologi”, esperti di formazione di docenti.

Una politica deve mirare a creare un circolo virtuoso in termini di domanda e offerta di lingua. Affrontiamo più da vicino questo problema.

Un’offerta è di qualità quando *soddisfa la domanda*. La mitica automobile Tucker degli anni Cinquanta era di qualità eccelsa, avveniristica per i tempi: ma in termini di mercato era inadatta, non soddisfaceva la domanda — e così una delle migliori macchine della storia dell’automobilismo condusse l’azienda produttrice al fallimento. Ora,

- a) qual è la domanda di sardo in Sardegna e di catalano ad Alghero? Chiede una Tucker o una Panda?
- b) che natura ha tale domanda: nostalgia, ricerca delle origini, consapevolezza di un patrimonio linguistico culturale, ricaduta in termini di posti di lavoro o altro ancora?
- c) c’è un uso partitico della domanda o del rifiuto di sardo e catalano da parte della popolazione?
- d) qual è la domanda di seconda lingua straniera, ammesso che ci sia? L’insegnamento di una seconda lingua straniera è percepita come una deprivazione di ulteriore formazione in inglese?
- e) esiste una domanda per lingue non europee da parte di sardi? E da parte delle comunità straniere interessate a mantenere le lingue d’origine? Il sistema turistico e produttivo sardo coglie che l’investimento nel mantenimento delle lingue d’origine dei giovani immigrati fornisce, nel giro di un decennio, maestranze e operatori perfettamente bilingui?

Se non si risponde preventivamente a queste domande, se non si analizza cioè l’offerta mettendo in atto, eventualmente, politica di promozione ed informazione adeguate, ci pare di poter affermare che ogni euro investito è uno spreco di risorse.

Se una risposta invece c’è, definita da una politica linguistica di qualità, allora si tratta di operare a far sì che la domanda nasca dove non c’è e maturi dove presente, magari in forma ancora embrionale.

4. Un insegnamento di qualità per l'educazione linguistica in Sardegna

La breve riflessione di questo paragrafo poteva essere inserita anche al punto 3, tra le caratteristiche di una politica linguistica di qualità e non velleitaria, ma l'abbiamo espunta da quel paragrafo e ricollocata autonomamente perché merita attenzione in quanto è la *condizione necessaria* perché una qualunque politica di educazione linguistica la Sardegna si dia venga trasformata in azione. Se l'insegnamento non è di qualità, l'eventuale offerta, spontanea o indotta che sia, si colloca su una curva che dopo aver raggiunto l'apice precipita verso lo zero: il mondo attuale è sempre più segnato dalla richiesta di *value for money*, e ricordiamoci che *time is money*; il sistema scolastico e universitario sta evolvendosi in una direzione che era propria solo delle istituzioni educative private: lo studente è "cliente", "acquista" formazione pagandola con il proprio tempo, la fatica, i manuali, i viaggi di perfezionamento.

Esistono un'ampia e solida ricerca e una grande esperienza per la formazione degli insegnanti in presenza, on line e autonoma, ed esiste un'editoria che ha fornito ottimi manuali teorici ed operativi per la formazione dei docenti: non c'è *nulla da inventare*, dunque, ma c'è *molto da investire*, con un progetto di vasto respiro e accuratamente predisposto da specialisti — fare formazione infatti non significa fare alcune lezioni frontali in un corso di aggiornamento, ma creare situazioni di ricerca-azione, di confronto online con i colleghi partecipando a forum gestiti da tutor specializzati, di condivisione di buone pratiche, di corsi-laboratorio condotti direttamente nelle classi di cui si stanno formando i docenti.

Gli strumenti ci sono: serve la decisione di usarli, quindi di scegliere i "fornitori" di formazione e investire le risorse necessarie sia a coprire le spese della formazione sia a incentivare chi dedica sforzo e tempo e denaro a formarsi — incentivazione che non è solo economica ma, facendo perno sull'autonomia di una regione a statuto speciale, può anche essere istituzionale, in termini di ruolo nella scuola, di orario di lavoro, di progressioni di carriera.

Per un approfondimento sul sardo nella scuola vedere BLASCO FERRER (1999); LAVINIO (2003); per un parallelo con quanto fatto in

una situazione omologa, il Friuli, cfr. PERINI (1993) e SHIAVI FACHIN (1994a, 1994b).

Riferimenti bibliografici

- AGRESTI G, ROSATI F. (a cura di), 2007, *Les droits linguistiques en Europe et ailleurs / Linguistic Rights: Europe and Beyond*, Roma, Aracne.
- BALBONI P. E., 2004, *Transition to Babel: The Language Policy of the European Union*, in *Transition Studies Review*, n. 3.
- BLASCO FERRER E., 1999, *Italiano, sardo e lingue moderne a scuola*, Milano, Angeli.
- CARLI A., 2004, *Plurilinguismo e lingue minoritarie nella politica linguistica europea*, in *Revue Française de Linguistique Appliquée*.
- LAVINIO C., 2003, *La lingua sarda a scuola*, in CARTA L. (a cura di), *Didattica dal vivo*, Cagliari, Grafiche Ghiani.
- MARRA A., 2001, *L'Insegnamento delle lingue minoritarie*, Napoli, L'Orientale.
- MAZZOTTA P. (a cura di), 2002, *Europa, lingue e istruzione primaria. Plurilinguismo per il bambino italiano-europeo*, Torino, UTET Libreria.
- MEZZADRI M., 2004, *Il Quadro Comune Europeo a disposizione della classe. Un percorso verso l'eccellenza*, Perugia, Guerra.
- PERINI N. (a cura di), 1993, *Nuovi modelli di educazione linguistica*, Udine, Kappa Vu.
- SHIAVI FACHIN S. (a cura di), 1994a, *Lingue, testi e contesti. Studi in onore di Nereo Perini*, Udine, Kappa Vu.
- (a cura di), 1994b, *Il Friuli: lingue, culture, glottodidattica*, Studi in onore di Nereo Perini, Udine, Kappa Vu.
- , 2006, *Le minoranze linguistiche nella prospettiva dell'educazione plurilingue*, in *Annali della Pubblica Istruzione*, n. 5–6.

VALGUARNERA A., 2005, *L'azione del M.I.U.R. per la tutela delle minoranze linguistiche storiche. Prospettive per una educazione linguistica integrata*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, nn. 2-3.

Paolo E. Balboni
Università di Venezia
www.unive.it
balboni@unive.it

La prima lingua straniera apre la strada alle altre

GIANFRANCO PORCELLI

SOMMARIO: 1. Premessa, 27 – 2. Istruire ed educare, 28 – 3. Tante materie, un solo cervello, 29 – 4. L'ipotesi del "reparto estero", 30 – 5. Una lingua tira l'altra, 32 – 6. Modelli di multilinguismo, 34 – 7. Nuove competenze professionali, 35.

PAROLE CHIAVE: Plurilinguismo, Multilinguismo, Maastricht, Collegialità.

FRASI: Educazione linguistica, Deutsch nach Englisch, Diritto a un'educazione coerente e coordinata, Varietà di strategie e tecniche didattiche, Modelli di multilinguismo.

1. Premessa

Il discorso non è nuovo ma mi sembra importante riproporlo in una fase in cui vengono non solo messe in discussione ma di fatto ridimensionate e in qualche caso annullate le possibilità di svolgere un'educazione plurilingue e multiculturale nella scuola italiana, contravvenendo clamorosamente a tutte le direttive dell'Unione Europea da Maastricht in poi. In un editoriale per *Scuola e Lingue Moderne* ho scritto: «La scolara Gelmini ha un maestro unico anche lei, ed è il signor Tremonti». Questa battuta circola da mesi, a denti stretti, nel mondo della scuola. La classe politica ha le sue gravi responsabilità ma a me interessa mettere in luce ciò che gli operatori di educazione linguistica (*in primis*, gli insegnanti di lingue straniere) possono fare perché le residue possibilità vengano utilizzate nel modo migliore.

Ciò è doveroso nei confronti degli studenti, ai quali dobbiamo dare quanto di più valido sia possibile realizzare nel contesto in cui siamo

chiamati a lavorare: in secondo luogo, sarà forse una pia illusione ma amo pensare che se vi sono esempi di buone pratiche in educazione linguistica e la classe insegnante mostra quali successi si possono ottenere, anche la classe politica ne dovrà tenere conto per non scontentare le famiglie — e quindi gli elettori — che desiderano per i loro figli un’apertura alla pluralità delle culture. Del resto, sulla classe politica possiamo agire solo mediatamente — e non fatemi dire quello che penso dei partiti in generale e di quelli italiani in particolare¹ — mentre su noi stessi come professionisti dell’educazione possiamo agire immediatamente.

2. Istruire ed educare

Nella mia carriera di insegnante mi è capitato più volte di sentire qualche collega affermare in consiglio di classe «Potete dire quello che volete, ma nella mia materia merita quattro» — ove “la mia materia” è la chiave di lettura. Quell’insegnante si percepisce come il coltivatore o la coltivatrice di un proprio orticello, sul quale ha dei diritti esclusivi. Però se nel mondo reale un ortolano vede che gli orti dei vicini producono più e meglio del proprio, si darà da fare per capire come mai: se il terreno è sostanzialmente lo stesso e il clima è identico, sarà lui quello che sbaglia qualcosa — i tempi e/o la qualità della semina, la concimazione, l’annaffiatura o altro.

Un’insegnante degna² di tale nome non può non preoccuparsi di capire come mai un allievo da lei giudicato scadente è invece sufficiente nelle altre materie e addirittura brillante in alcune; sarà solo questione di attitudini specifiche o possono esserci problemi di motivazione, di cattivo rapporto con l’insegnante stessa, o altro ancora? Lo stesso vale

1. Con tutto ciò, sia chiaro che concordo con W. Churchill quando affermava che la democrazia è il peggiore dei sistemi politici, se si eccettuano le dittature, le oligarchie e tutte le altre forme di governo non democratiche.

2. Dagli anni del femminismo rampante ho conservato l’abitudine di usare il femminile per insegnanti e dirigenti e il maschile per studenti e genitori; in entrambi i casi il riferimento è al ruolo e non al genere della persona.

se il caso è l'opposto — ossia se lo studente ha problemi di profitto o di condotta con i colleghi ma non nella “mia” materia.

Da decenni si insiste sul concetto di *collegialità* che dovrebbe ormai avere abbattuto gli steccati tra i singoli orticelli: le materie non sono la mia, la tua, quella dell'altra collega, ecc. ma tutte, e tutte insieme, sono di ciascuno studente, il quale ha diritto di avere un'educazione (e non solo un'istruzione) coerente e coordinata. Il diritto gli viene riconosciuto da leggi dello Stato: tali sono infatti i *programmi* (o le *indicazioni* o gli *orientamenti* o qualunque altro termine si usi tanto per confondere le idee) *ministeriali*, che almeno su questo punto sono univoci da mezzo secolo. Tenendo separate le discipline, forse si istruisce ma di certo non si educa.

Applichiamo ora questo concetto all'educazione linguistica osservando il caso emblematico del biennio iniziale di un liceo linguistico, ove si insegnano italiano, latino, inglese e altre due lingue moderne (di solito scelte tra francese, spagnolo e tedesco). Possiamo raffigurarcelo come una cassetiera con cinque cassette: ogni insegnante di area linguistica che entra in aula apre il proprio, prende quello che ci trova, riordina le carte, aggiunge ciò che di nuovo è stato affrontato ed esercitato e richiude il cassetto al termine della lezione. In una giornata scolastica è probabile che si aprano e richiudano allo stesso modo altri cassette. In questo modo si insegnano cinque materie linguistiche ma non si fa educazione linguistica: infatti chi dovrebbe operare i collegamenti, cogliere le affinità e le differenze e portare a sintesi operative il tutto? Un adolescente di sedici anni al massimo; se lo fa, per intelligenza marcatamente superiore alla media o per aiuti esterni, non è merito della scuola.

3. Tante materie, un solo cervello

Occorre prendere sul serio il concetto di *centralità dell'allievo* che caratterizza non soltanto le teorie pedagogiche (potrebbe trattarsi di elucubrazioni senza fondamento) ma anche tante “buone pratiche” che concorrono a fornirne una conferma empirica. E comunque un fondamento c'è, ed è dato dall'unicità del cervello dell'apprendente. Un'unicità compo-

ta, dato che le diverse parti (la corteccia e gli strati sottostanti, l'emisfero destro e l'emisfero sinistro, i lobi e le aree specifiche) concorrono tutte all'elaborazione del pensiero, del linguaggio, delle conoscenze, ecc. ma con funzioni più o meno specializzate.

Non voglio entrare nel merito delle teorie sulle intelligenze multiple: a partire dal primo lavoro di GARDNER (1993) in molti si sono sbizzarriti a definirne varie altre (tra cui una che a me manca totalmente, l'"intelligenza coreutica" ossia l'attitudine al ballo) e lo stesso GARDNER ha riformulato la propria analisi nel 1999. C'è chi contesta tale analisi *in toto* e chi la tira come un elastico da varie parti. A noi insegnanti basterà tenere sempre presente che ciascun allievo ha un proprio patrimonio di attitudini e capacità che non è identico a quello di nessun altro e quindi ogni volta occorre mettere in atto una grande *varietà* di strategie e tecniche didattiche. Questo è un altro dei molti dati noti da tempo, mai contestati seriamente da nessuno, ma dei quali di fatto si tiene ben poco conto nella prassi dell'insegnamento.

4. L'ipotesi del "reparto estero"

Non è un'ipotesi scientifica ma solo una mia etichetta del tutto provvisoria per descrivere un'esperienza comune. Comincio con due esempi. Il mio tedesco è a livello B1³ nei momenti migliori e non per tutte le abilità; quando cerco di parlarlo e non trovo le parole giuste o comunque mi sbaglio, facilmente uso la parola inglese corrispondente. Perché non la parola italiana? C'è da supporre che quella si trovi in un altro "reparto" della mia mente, quello delle lingue acquisite nell'infanzia e che conosco troppo bene per mischiarle con le lingue "altre". Secondo esempio: negli esami orali di inglese alle "matricole" mi succedeva spesso di individuare a colpo sicuro l'altra lingua straniera da loro studiata al liceo o comunque conosciuta meglio dell'inglese — era la lingua che "saltava fuori" nei momenti di incertezza e di errore.

3. Del Quadro Comune Europeo di Riferimento, che presumo noto ai lettori.

Queste esperienze comuni trovano risonanza in alcuni “principi” spesso affermati al di là di ogni effettiva verifica della loro validità. Uno di questi dice che «il latino è una lingua logica e apre la mente»: vale la pena di fare qualche rapida riflessione. *Come ogni altra lingua*, il latino fa scoprire categorie che non operano in italiano — ad esempio, c’è il genere neutro, ci sono i verbi deponenti, ci sono i casi, mancano l’articolo e il passato prossimo, e così via. Là dove esistono categorie analoghe o quanto meno con lo stesso nome, il loro uso può essere diverso: è il caso del genere femminile al quale in latino appartengono i nomi degli alberi.

In quanto alla “logica”, ogni lingua ne ha una propria. Quando in vari testi si legge che «In certi casi, il genitivo di misura si esprime con l’ablativo» viene da dubitare che si possa parlare di logica in senso stretto. L’autore di quella frase, di cui non voglio riferire il nome, in quanto autore di grammatiche latine di ampia diffusione da parecchi decenni, dovrebbe essere il massimo della logicità, ma non parrebbe proprio che sia così. Un punto a favore dello studio del latino, secondo i suoi fautori, è che la familiarità con i casi e le declinazioni facilita l’accostamento alla morfosintassi tedesca. È in buona parte vero per quanto riguarda i concetti generali, ma con vari problemi residui. Anzitutto, quanti sono i casi? Sono sei come in latino (sette se si tiene distinto il locativo dall’ablativo) o quattro come in tedesco? Emerge il fatto che non esiste una “logica universale” nelle lingue (a parte un numero esiguo di tratti veramente generali) ma ci sono tante “logiche” quante sono le lingue. In tedesco il cosiddetto *dativo* e il cosiddetto *accusativo* si ripartiscono i complementi di luogo in maniera imprevedibile a seconda della preposizione usata. Le stesse etichette sono state ora abbandonate da vari grammatologi e dalla maggior parte degli insegnanti perché fonte più di confusione che di chiarezza e invece di *nominativo*, *genitivo*, *dativo* e *accusativo* si parla rispettivamente di *primo*, *secondo*, *terzo* e *quarto caso*. Rispetto al latino, il vocativo è riassorbito nel primo caso e l’ablativo negli ultimi due.

Gli esempi potrebbero continuare, ma la *pars destruens* del discorso finisce qui.

5. Una lingua tira l'altra

L'attenzione alla pluralità delle lingue e ai possibili percorsi didattici che ne derivano si è sviluppata in seguito alla politica dell'Unione Europea che dal Trattato di Maastricht (1992) in poi ha sempre stabilito che i sistemi scolastici dei Paesi membri devono consentire l'apprendimento di due lingue comunitarie oltre alla lingua nazionale. Nella maggior parte dei casi questo si traduce nell'accostamento a una seconda lingua della UE dopo qualche anno di studio dell'inglese. La domanda che si è posta è se sia utile valorizzare esplicitamente le conoscenze ed esperienze pregresse maturate nello studio dell'inglese oppure convenga che ogni lingua sia studiata per conto proprio.

È una domanda che non si è mai posta per chi coltiva il proprio orticello ma che da qualche anno sta offrendo risposte interessanti. In particolare i germanisti si sono occupati diffusamente del "Deutsch nach Englisch" nell'intento anche di favorire la scelta di quella lingua generalmente considerata difficile in molti Paesi, tra cui il nostro, ma in parte facilitata da una serie di somiglianze con l'inglese.

Nel caso di

gold → *Gold*, *deck* → *Deck*, *stand* → *Stand*, *land* → *Land*, *ruin* → *Ruin*

nella grafia tedesca cambia solo l'iniziale maiuscola nei sostantivi, il significato è simile (almeno in alcune accezioni) e la pronuncia subisce variazioni riconducibili a regole generali; in

mouse → *Maus*, *house* → *Haus*

abbiamo variazioni nella grafia, pronuncia molto simile e significato analogo;

old → *alt*, *cold* → *kalt* | *sun* → *Sonne*

sono esempi di variazioni vocaliche ricorrenti che uno studente può essere guidato a riconoscere;

bed → *Bett*, *do* → *tun* | *father* → *Vater* | *two* → *zwo*, *ten* → *zehn* | *foot*
 → *Fuss*, *eat* → *essen* | *thing* → *Ding*, *thick* → *dick*, *thief* → *Dieb*

sono esempi di variazioni delle consonanti dentali come esiti delle “rotazioni consonantiche”.

Di ogni caso abbiamo fornito solo pochi esempi tra i numerosi che si potrebbero citare. Il riconoscimento di un certo numero di vocaboli in un testo fa sì che non venga percepito come ostico a prima vista e questo agevola le successive fasi di studio e analisi. Dall’inglese è possibile importare anche la modalità-cardine della composizione delle parole, che è la premodificazione o “costruzione a sinistra”, con la testa del sintagma come ultimo elemento:

end → Ende | weekend → Wochenende,
 land transport → Landtransport

Si può anche riconoscere la costruzione del futuro e del condizionale mediante verbi modali e non con desinenze del verbo:

I will go → ich werde gehen

Un’altra domanda che ci si pone è: «l’etimologia aiuta?» Esaminiamo un paio di casi.

Dal latino *tabula* abbiamo l’italiano *tavola* e il francese *table* [tabl] che con diversa pronuncia ritroviamo nell’inglese *table* [teɪbl]. Dall’etimo greco *diskos* (latino *discus*) che anticamente anche in italiano era il *piatto* o *vassoio*, abbiamo il tedesco *Tisch*, che è il tavolo generico, l’italiano *desco* che è il tavolo su cui si mangia e l’inglese *desk* che è il tavolo su cui si scrive. In latino *fortuna* era la *sorte*, buona o cattiva, mentre in italiano di solito indica la buona sorte e l’inglese *fortune* indica più frequentemente un patrimonio, una grande somma di denaro. La valenza negativa del latino *fortuna* la ritroviamo in *fortunale*.

L’esito di queste considerazioni, peraltro appena accennate, è che possiamo ricavare qualche notizia interessante, piacevole solo per chi le lingue le sa già ma possibile fonte di confusione e ulteriore incertezza per gli altri: quindi lascerei perdere l’etimologia nella scuola

secondaria. Analogamente ritengo che sia da bandire l'uso della terminologia tecnica (linguistico–grammatologica) in generale e nel caso specifico l'accento alle rotazioni consonantiche. È meglio che i nostri studenti continuino a conoscere i fratelli Grimm per le fiabe.

6. Modelli di multilinguismo

L'esemplificazione che abbiamo fornito sopra non fa altro che proporre alcuni dati elementari e non rende giustizia agli approfondimenti teorici di cui ormai disponiamo per quanto riguarda la pluralità delle lingue nel curriculum scolastico. Britta HUFSEIN (2004: 8) cita una serie di modelli:

- a) DMM [dynamic model of multilingualism] (JESSNER 1997, HERDINA & JESSNER 2002),
- b) Role–function model (WILLIAMS & HAMMARBERG 1998, HAMMARBERG 2001a),
- c) Factor model (HUFSEIN 1998, 2000a, 2001),
- d) Ecological model of multilinguality (ARONIN & O'LAOIRE 2001 and 2002),
- e) FLAM [foreign language acquisition model] (GROSEVA 1998);

e aggiunge:

Il modello ecologico si basa saldamente sulla sociolinguistica e considera decisivi i fattori relativi all'ambiente di apprendimento; il DMM e il modello ruolo–funzione sono modelli psicolinguistici e si concentrano sullo sviluppo dinamico dei processi di apprendimento individuali; il FLAM si riallaccia ai modelli di tipo contrastivo, mentre il modello fattoriale passa in rassegna passo per passo gli stadi di apprendimento da una lingua straniera a una lingua straniera, isolando così i fattori pertinenti che determinano l'apprendimento di una specifica lingua straniera. Naturalmente tutti i modelli sono indipendenti dalle singole lingue (*ibidem*, trad. mia).

Al di là delle specifiche sottolineature i modelli hanno in comune l'attenzione:

- alle motivazioni degli allievi;
- ai processi acquisizionali;
- alle comparazioni interlinguistiche;
- alla pragmatica della comunicazione;
- alle dinamiche culturali.

7. Nuove competenze professionali

Anche se appena accennato, questo è l'orizzonte nel quale oggi si muove la Glottodidattica per quanto riguarda l'apprendimento linguistico multiplo. Perciò ritengo giustificato affermare che non basta chiedere al Ministero il rispetto dei trattati europei sulle due lingue comunitarie oltre alla materna: dobbiamo mostrare di sapere coinvolgere la terza lingua — dopo italiano e inglese — in un processo coordinato e integrato di educazione linguistica. In mancanza di ciò, i genitori preferiranno l'“English only” dove è possibile averlo.⁴

Ci sono nella scuola italiana insegnanti a cui mancano le competenze di base: vent'anni fa lavoravo in una Facoltà in cui ci si poteva laureare in Lingue (al plurale) studiando una sola lingua e letteratura quadriennale. È ovvio che un laureato così vorrà continuare a coltivare il proprio orticello, se l'altra lingua la conosce meno dei propri allievi o non la conosce affatto. È paradossale che dei professori di lingue in un liceo linguistico conoscano meno lingue dei loro allievi. Nego agli insegnanti (cominciando da me stesso) il diritto all'ignoranza.

Materie come la linguistica (in particolare, nel caso specifico, la linguistica contrastiva), la psicolinguistica e la sociolinguistica fanno tutte parte del bagaglio professionale che un valido insegnante di lingue nella scuola di oggi deve già possedere. Per il versante più strettamente linguistico, non bastano fonologia, morfologia e sintassi ma è essenziale una adeguata padronanza di semantica e pragmatica. Riassumendo in uno slogan: dal codice alla comunicazione. Si tratta

4. La documentazione relativa all'impegno dell'ANILS contro il cosiddetto “inglese potenziato” è reperibile sul sito www.anils.it.

di mettere in gioco queste competenze evolute interagendo con tutti gli altri insegnamenti linguistici.

Dal punto di vista metodologico, non è avventato affermare che sappiamo come si fa a gestire correttamente la pluralità degli insegnamenti linguistici nella scuola secondaria. La glottodidattica ha compiuto sensibili progressi nel campo dell'educazione plurilingue, a livello sia teorico che applicativo. Se certe cose molti insegnanti ancora non le sanno vuol dire che l'ANILS deve continuare a rimboccarsi le maniche come Agenzia di Formazione riconosciuta dal Ministero.

Riferimenti bibliografici

GARDNER H., 1993, *Multiple Intelligences: The Theory In Practice*, New York, Basic Books.

GARDNER H., 1999, *Intelligence Reframed: Multiple Intelligence for the 21st Century*, New York, Basic Books.

HUFEISEN B., 2004, "A brief introduction to the linguistic foundations", in HUFEISEN B., NEUNER G. (eds), 2004, *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning — German after English*, Goethe Inst., Council of Europe (consultabile in Google Libri, <http://books.google.com>).

Gianfranco Porcelli

Presidente dell'Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere
gp.anils@yahoo.it

Lingue a scuola e trasversalità dell'educazione linguistica

CRISTINA LAVINIO

SOMMARIO: 1. Due livelli di trasversalità, 37 – 2. Tematiche e progetti trasversali, 39 – 3. Per uno sguardo trasversale sul parlato, 41.

1. Due livelli di trasversalità

Ormai da decenni si parla dell'educazione linguistica come di un asse educativo trasversale a tutte le discipline, chiamate ciascuna a dare il proprio contributo allo sviluppo delle capacità linguistiche degli allievi, cioè alle loro capacità (ricettive e produttive) di usare il linguaggio verbale, e non solo: anche l'attenzione per altri linguaggi o codici rientra nell'educazione linguistica così latamente intesa. È questa una trasversalità di primo livello che, pur non dimenticando la centralità e la posizione predominante del linguaggio verbale (cioè fatto di parole), chiama in causa anche i linguaggi non verbali: i linguaggi del corpo (mimica, gesti, postura), i linguaggi speciali e formalizzati (per es. quello delle formule chimiche, i linguaggi della matematica — del calcolo, della rappresentazione geometrica, dell'algebra — i linguaggi della rappresentazione geometrica, cartografica. . .), i vari linguaggi delle varie arti (musicale, pittorico. . .), ecc. In questa trasversalità di primo livello la nozione di educazione linguistica si dilata e include insomma, oltre alle lingue, tutti i linguaggi (o codici) non verbali che si possono apprendere e che è utile apprendere. Ed è un'educazione linguistica che diventa così sinonimo di educazione semiotica, invocata dalla prima delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* quando si ricorda che «in generale e negli esseri umani» il linguaggio verbale è solo una «delle capacità di comunicare, che si è variamente

denominata capacità *simbolica fondamentale* o capacità *semiologica* (o semiotica)»¹. Anche se, ovviamente, il linguaggio verbale è, tra i vari codici, quello indubbiamente più centrale e importante.

Una trasversalità ancora più forte è poi quella che coinvolge l'insegnamento delle varie lingue che si studino a scuola: da quella italiana, prima di tutto come L1², alle lingue straniere ed eventualmente a quelle classiche. Ma non si possono ignorare neanche le lingue altre eventualmente portate a scuola dagli alunni: le loro lingue native o d'origine, siano esse lingue locali o dialetti, oppure lingue immigrate le più varie, di cui non si può non tener conto nell'insegnamento e cui attingere, anzi, come risorse; anche quando non le conosca, un insegnante debitamente attrezzato sul piano della linguistica generale e teorica riesce a farlo.

Mi è capitato di definire «di secondo livello» questa trasversalità dell'educazione linguistica tra lingue verbali (Lavinio 2007 in particolare), ed è una trasversalità da gestire consapevolmente, da parte di docenti che operino sinergicamente e collaborino badando alla trasferibilità da una lingua all'altra di competenze, conoscenze e abilità via via fatte acquisire agli allievi. Ma occorre che la didattica delle varie lingue sia fondata su conoscenze teoriche comuni (provenienti dalla linguistica, dalla linguistica del testo, dalla sociolinguistica, dalla psicolinguistica) acquisite dai docenti nella formazione iniziale o almeno in momenti forti di formazione in servizio. E occorre anche che tale didattica tenti di superare difformità terminologiche nel metalinguaggio corrente per le varie lingue, sia tesa a un progressivo affinamento delle competenze comunicative, oltre che meramente linguistiche, sia governata da attenzioni programmaticamente comuni, o meglio integrate e integrabili nei metodi e nei percorsi attivati.

Suggerimenti consapevoli, per quanto parziali, che vanno nella direzione di questa trasversalità sono stati disseminati in modo sempre

1. Le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (del GISCEL) risalgono al 1975 e sono un documento facilmente reperibile e scaricabile anche dal sito www.giscel.org. Cfr. comunque i due volumi prodotti per il ventennale e il trentennale del documento: rispettivamente, FERRERI E GUERRIERO (a cura di) 1998 e GISCEL (a cura di) 2007.

2. È opportuno sottolinearlo dato che l'italiano è evocato nel titolo di questo convegno solo come L2, probabilmente dandone per scontata invece la dimensione di L1.

più deciso nei vari programmi scolastici, nelle indicazioni ministeriali e in documenti europei prodotti negli ultimi decenni: a partire dai programmi per la scuola media inferiore del 1979, quando ricordano esplicitamente la necessità che «gli insegnanti di italiano e di lingua straniera, nel consiglio di classe, raggiungano una intesa sulla terminologia grammaticale da adottare»; fino alle raccomandazioni del ricco *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (Consiglio d'Europa 2002), dove — mi piace sottolinearlo — la nozione stessa di *educazione linguistica* è entrata a pieno titolo e si può cogliere, in filigrana, dietro tale nozione, l'influsso abbastanza forte della riflessione ed elaborazione italiana al riguardo. Allude forse anche a questo fatto Tullio DE MAURO (2009: 14) quando, nel suo recentissimo delizioso libretto *In principio c'era la parola?*, ricorda che la tradizione italiana è sempre stata attenta, «prima che alcuni altri lo diventassero, alla dimensione educativa, sociale e politica della materia linguistica, più di altre tradizioni di studi e di riflessioni di altri paesi». Così come, sia detto a latere, la nozione di *linguistica educativa*, *educational linguistics*, si è ormai imposta a livello internazionale per designare la linguistica vista dall'angolazione dei bisogni di formazione metalinguistica di chi deve a sua volta curare l'educazione linguistica, la crescita e sviluppo delle capacità linguistiche, negli utenti più vari e di differenti classi d'età³.

2. Tematiche e progetti trasversali

Per esemplificare i molti aspetti su cui la trasversalità tra lingue può esercitarsi, potrei a questo punto ripetere quanto mi è capitato altre volte di sottolineare, già a partire dal seminario sul plurilinguismo a scuola svoltosi a Piacenza nel 1997 (MPI 1997), quando si era ancora in tempi di sperimentazione di una seconda lingua straniera nella scuola media, ben lontani dalle tendenze odierne alla presenza del solo inglese.

3. Alla linguistica educativa si è dedicato il XLIV Congresso Internazionale della Società di Linguistica Italiana (Viterbo, 27-29 settembre 2010). Si veda anche DE MAURO e FERRERI 2005.

se. Potrebbe essere troppo lunga l'illustrazione delle molte questioni trasversali che investono le varie abilità e che includono elementi di riflessione sulla lingua, sulle lingue e sul loro funzionamento, oltre che sulla loro continua variazione nell'uso secondo dimensioni che si dispongono lungo lo spazio geografico e sociale (varietà diatopiche e diastratiche), le situazioni comunicative (varietà diafasiche), il mezzo o canale (varietà diamesiche).

Ma, in relazione alla trasversalità tra lingue diverse, gestita dai diversi docenti di lingua — inclusa quella materna — che si alternano in una medesima classe, è importante ricordare prioritariamente il fatto banale che gli alunni sono gli stessi (da un'ora scolastica all'altra) e possiedono una mente le cui strutture cognitive mettono inevitabilmente in contatto gli input, anche molto differenti, provenienti da docenti differenti. Tali input interagiscono con quanto già è depositato nella loro memoria, con le capacità e abilità già acquisite. Ciò è sempre vero, in generale, per qualunque tipo di informazione e conoscenza nuova cui si sia esposti. Ma il processo di apprendimento può essere gestibile e indirizzabile verso una maggiore economia cognitiva (e un minore dispendio di energie) quando gli input siano dello stesso tipo e si rafforzino reciprocamente con evidente coerenza: se per esempio siano di tipo linguistico e riguardino conoscenze o abilità linguistiche che possano essere facilmente esportabili/trasferibili da una lingua all'altra. Tutto ciò senza dimenticare che le lingue straniere che si imparano si innestano sulla conoscenza pregressa di quella materna e permettono magari di coglierne meglio, per contrasto, le caratteristiche.

Sono del resto lontani i tempi in cui, nell'insegnamento delle lingue, si raccomandava di non fare alcun riferimento (ignorandola anzi completamente) alla lingua madre degli allievi, per immergerli invece totalmente in un ambiente linguistico altro in cui imparare a "nuotare" con mente vergine. E i linguisti sanno che le lingue sono molto più simili tra loro di quanto non appaia al senso comune, e che questa similarità è ancora maggiore quando si tratti di lingue della stessa famiglia tipologica. Per cui si tratta di sfruttare sapientemente tale similarità anche nei processi di insegnamento/apprendimento, pur guardandosi da insidie legate alla presenza di falsi amici lessicali

o anche sintattici, che può essere divertente inventariare nel contatto/confronto tra lingue simili. Ma, a fare da contrappeso a tali pericoli, ci può essere un'ampia gamma di transfer positivi che possono invece essere utilissimi...⁴

Anche lo sviluppo di molte abilità linguistiche può essere utilmente curato trasversalmente. Il capire, per esempio, e i processi soggiacenti alla capacità di capire (con le strategie da attivare per affrontare i problemi posti da un testo di non facile comprensione) sono largamente gli stessi da una lingua all'altra. E anche il parlare in modo comunicativamente efficace può essere fondato su meccanismi più o meno facilmente esportabili nel passaggio da una lingua nativa a una lingua straniera.

3. Per uno sguardo trasversale sul parlato

Come dicevo, mi è capitato altre volte di ricordare questi problemi e di affrontare temi trasversali, soprattutto a proposito della testualità e dei tanti testi differenti, anche misti o "non continui" (cioè secondo la terminologia OCSE-PISA, non fatti esclusivamente di parole, ma corredati da immagini, grafici, tabelle, ecc.⁵), che è importante si sappiano capire e produrre, badando dunque alla centralità/esportabilità di molte operazioni, sia di ricezione e comprensione sia di produzione orale o scritta, da realizzare a scuola nel

4. Ci si può limitare a citare, su tali questioni, il classico e sempre utile CORDER 1983 e, per l'affinità tra tutte le lingue, da sfruttare utilmente in ambito didattico, DESIDERI (a cura di) 1995. Da tenere ben presenti nella formazione dei docenti, sono temi rilanciati dalla presenza sempre maggiore, anche a scuola, delle lingue immigrate più varie, su cui esistono ormai moltissimi lavori. Si vedano per esempio alcuni dei contributi raccolti in RUSSO (a cura di) 2006 (soprattutto PUGLIELLI 2006 o BETTONI 2006; ma senza dimenticare, per la linguistica acquisizionale, BETTONI 2001). Non è però possibile, a questo punto, dilatare la bibliografia per includere i numerosissimi lavori ormai esistenti per l'italiano come L2: se ne veda una rassegna in VEDOVELLI 2007 e SEMPLICI 2007.

5. È opportuno ricordarlo, dato che i risultati OCSE-PISA mostrano quanto gli allievi italiani raggiungano risultati molto bassi soprattutto nella comprensione di testi di questo tipo.

lavoro con i testi e sui testi, seppure nell'ambito di lingue diverse⁶.

Ma preferisco ora soffermarmi brevemente sul parlato, di cui recentemente ho rivisitato la considerazione in chiave trasversale, producendo un modulo al riguardo per la piattaforma del progetto Poseidon.

3.1. *Una parentesi su alcuni progetti trasversali*

Poseidon è un progetto di formazione insegnanti (in servizio) nella modalità dell'e-learning cosiddetto *blended*, con una piattaforma ad accesso riservato gestita dall'ex-INDIRE (ora ANSAS) di Firenze. Il progetto è nato quasi una decina di anni fa ed è tuttora in corso; è scaturito da un accordo/convenzione tra MPI e alcune associazioni (GISCEL, LEND, ADI, AICC⁷) che, sul terreno della trasversalità delle lingue a scuola, hanno prodotto numerosi moduli teorici di formazione, corredati da percorsi didattici ricchi di suggerimenti operativi, arricchiti da ulteriori materiali proposti e sperimentati nelle loro classi dalle due ondate di docenti esperti (formatisi come tutor) delle classi virtuali di questo progetto. La gestione della formazione Poseidon passerà ora alle regioni e agli uffici scolastici regionali, che potranno utilizzare il materiale e la piattaforma con il supporto dei docenti tutor già formatisi a livello nazionale⁸.

Poseidon, ripeto, è tutto costruito su una trasversalità declinata negli ambiti più vari e importanti dell'educazione linguistica, con qualche affondo anche nella dimensione dell'educazione linguistico-letteraria, tenendo presente che una corretta e solida educazione

6. Per la testualità tra italiano e altre lingue nelle indicazioni per il curricolo ancora vigenti per la scuola primaria e secondaria di primo grado, rinvio per esempio a LAVINIO 2008.

7. Rispettivamente: Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, Lingua e Nuova Didattica, Associazione degli Italianisti, Associazione degli Insegnanti di Cultura Classica.

8. Poseidon è stato recentemente esteso ed utilizzato anche nel cosiddetto PON Poseidon, destinato ad insegnanti che operino nelle regioni meridionali, dove i fondi PON sono investiti per il recupero delle abilità di base, con studenti delle quattro regioni (Calabria, Puglia, Sicilia, Basilicata) tra le più colpite dalla dispersione scolastica.

linguistica è presupposto dell'educazione letteraria la quale, a sua volta, può contribuire a rafforzare l'educazione linguistica.

Ma l'aspetto più rilevante di Poseidon è la consapevolezza che, per poter gestire la trasversalità tra lingue a scuola, è necessaria una formazione metalinguistica e glottodidattica comune (o meglio fondata su presupposti largamente comuni e condivisi) dei docenti di lingue diverse, comprese quelle classiche, e passando dall'italiano all'inglese, al francese, al tedesco, allo spagnolo (tanto per citare le lingue europee insegnate a scuola). Senza dimenticare, inoltre, la grande risorsa — da considerare tale anziché da vedere come elemento di disturbo, come può capitare se non si hanno gli strumenti per valorizzarla — costituita dalle lingue "immigrate" più disparate portate in classe da alunni per i quali (o per le cui famiglie) né l'italiano né una delle parlate locali tradizionali sia lingua nativa. E possono venire in aiuto, in tal caso, gli indispensabili fondamenti di una linguistica generale e acquisizionale di cui i docenti non dovrebbero mai essere digiuni.

A questo proposito, è opportuno ricordare anche il progetto Azione Italiano L2 che, costruito su presupposti trasversali analoghi, era destinato alla formazione di docenti che avessero in classe allievi non italiani. Nato dalla convenzione tra MPI e una sede universitaria per ogni regione, si serviva di una piattaforma costruita presso la Ca' Foscari di Venezia, di cui è responsabile Paolo Balboni. Ma le (molte) risorse impiegate dal Ministero per costruire tale progetto risultano ormai disperse, con il venir meno delle attenzioni istituzionali — ministeriali o delle direzioni scolastiche regionali — per il progetto stesso, che avrebbe avuto bisogno di più ampi supporti burocratico/organizzativi. Eppure la piattaforma e il materiale di Azione Italiano L2 sono ancora a disposizione e dunque in teoria ancora utilizzabili dagli eventuali interessati (per esempio da scuole o reti di scuole); e mi sembra doveroso ricordarlo.

3.2. Il parlato nelle varie lingue

Venendo finalmente al parlato, tema su cui possono utilmente cooperare i vari docenti di lingua, è opportuno accennare da una parte ai fenomeni universali e comuni a qualunque tipo di comunicazione

orale e a qualunque tipo di parlato, dall'altra ai fenomeni specifici che, nella superficie linguistica, differenziano (ancora una volta in tutte le lingue) il parlato dallo scritto.

È forse il caso di ricordare che, se si studia una lingua straniera per scopi che non siano esclusivamente legati alla possibilità di leggerla e capirla nella forma scritta, occorrerebbe fare i conti più e meglio che in passato proprio con il suo parlato o, meglio ancora, con le varietà del suo parlato, da quello più familiare, informale e conversazionale a quello monologico più formale e colto. Così come è il caso di ricordare che, anche per quanto riguarda la lingua madre — l'italiano nel nostro caso — il parlato (assieme all'ascolto) andrebbe curato a scuola più e meglio di quanto si sia soliti ancora oggi fare, privilegiandone ovviamente gli usi più formali e pubblici.

Facendo solo alcune rapide annotazioni teoriche, voglio ricordare che le lingue vivono prioritariamente, del resto, proprio nella dimensione orale, mentre la scrittura (specialmente se alfabetica) non è che una rappresentazione secondaria costruita sul parlato. Dunque conoscere una lingua vuol dire principalmente saperla parlare. . . e si possono distinguere l'*oralità* dal *parlato* (o *lingua parlata*): l'*oralità* è un fenomeno semiotico più complesso, e parlare di oralità significa considerare anche i segni non verbali, dalla mimica alla gestualità, che accompagnano la parola detta (per rafforzarne, arricchirne o completarne il senso o, talvolta, per smentirne il significato letterale, come può avvenire nel caso dell'ironia). Mentre per *parlato* si può intendere solo la parte verbale (fatta di parole) della produzione orale. Questa è poi comunque, sempre, una produzione testuale, anche nel caso in cui ci siano due o più parlanti che cooperano e si danno il turno nella conversazione, ed è caratterizzata da progressione tematica, coerenza, e dunque coesione. . .

Il parlato è caratterizzato, in tutte le lingue, da fenomeni linguistici particolari che lo differenziano dallo scritto e che sono legati alle diverse condizioni in cui il discorso si produce. Vi si riscontrano, per esempio, maggiore immediatezza e tensione pragmatica; più stretto legame con il contesto, manifestato dalla deissi, cioè da tutti i riferimenti spaziali e temporali al *qui* e *ora* in cui si svolge la comunicazione; ordine delle parole spesso marcato e governato da criteri pragmatici di

focalizzazione. Si può dire, mediamente, che — in tutte le lingue — il parlato è caratterizzato da «ridondanza esecutiva ed economia sistemica» (DE MAURO 1971); da una minore densità informativa rispetto allo scritto e da una “messa a nudo” del processo di produzione del testo (o discorso) (HALLIDAY 1992); mentre nello scritto il processo di produzione risulta cancellato e in primo piano resta solo il testo prodotto (PARISI, CASTELFRANCHI 1979). Il parlato è così infarcito di (e “frantumato” da) segnali discorsivi, segni (e pause) di esitazione, frasi interrotte, rotture di costruzione, accordi a senso, ripetizioni ecc. (BAZZANELLA 1994)⁹.

In particolare, per il parlato italiano, si possono ricordare forme e costrutti (come le dislocazioni a destra e a sinistra, le frasi scisse, le frasi a tema sospeso o libero) che vi si trovano massicciamente e che sono mal tollerati nello scritto; ma che si spiegano con le esigenze pragmatiche di “messa a fuoco” di elementi che chi parla intende così sottolineare.

E in altre lingue? si potrebbe andare alla ricerca di fenomeni equivalenti o simili, che comportino scarti di vario tipo rispetto alle forme standard della scrittura. Per esempio, per il francese parlato, si può citare (con BLANCHE-BENVENISTE e JEANJEAN 1987) la frequente omissione del *ne* nelle frasi negative, la mancata inversione del soggetto nelle interrogative, con una espressione della interrogatività affidata allora solo all'intonazione (curva intonazionale ascendente), come in italiano...

Ma torniamo a considerazioni più generali. Anche sul piano testuale il parlato è differente dallo scritto, benché i fenomeni che lo caratterizzano si addensino maggiormente nel “parlato-parlato” (o parlato conversazionale) e siano via via diluiti in altri tipi di parlato. Nella testualità orale, per esempio, la coreferenza si attua spesso mediante semplice ripetizione della stessa parola, la progressione tematica è piuttosto lenta e lineare, la subordinazione può essere più

9. Inutile dire che anche la bibliografia sul parlato è amplissima. Facendo eccezione per i pochi (ormai “classici”) lavori citati sopra (cui aggiungere, per la nozione di “parlato-parlato”, almeno NENCIONI 1976), mi limito a rinviare a LAVINIO 2004 per ulteriore bibliografia su ciascuno degli aspetti e dei fenomeni di parlato evocati nel seguito di questo paragrafo, oltre che per un approfondimento su testualità e tipologia di testi e generi orali.

contenuta rispetto alla coordinazione, la citazione del discorso (o discorso riportato) avviene più spesso ricorrendo al discorso diretto, l'intonazione è uno strumento fondamentale di coesione. Tutto ciò è particolarmente evidente nel parlato narrativo dove, facendo ricorso anche a frequenti segnali di appello ai destinatari (o narratori), prevale (sul piano dell'*histoire* o *fabula*) l'*ordo naturalis*, cioè l'ordine cronologicamente lineare nella disposizione dei fatti narrati (narrando prima quanto è avvenuto prima, senza distorsioni temporali), e la narrazione procede ricorrendo spesso a un presente indicativo che si può definire "scenico", correlato a un uso massiccio di discorsi diretti, che attualizzano e vivacizzano il racconto tanto da farne sconfinare l'esecuzione in una forma che è già, quasi, teatro.

3.3. Obiettivi integrati/integrabili da conseguire nel parlato

Nell'insegnare a *parlare* una lingua non si possono che tenere presenti dunque gli aspetti sopra ricordati, che coinvolgono sia la competenza linguistica, sia la competenza comunicativa.

Ma ci può essere una articolazione complementare degli obiettivi da perseguire. In particolare, sullo sfondo delle suddette consapevolezza sul parlato, che dovrebbero essere comuni a qualunque insegnante di lingua:

- se la lingua oggetto di insegnamento è la lingua madre, l'obiettivo principale sarà quello di dare agli allievi la capacità di produrre un parlato, soprattutto monologico, ricco, appartenente a generi diversi e adatto alla comunicazione via via più formale (e/o pubblica);
- se invece si insegna una lingua straniera, obiettivo "alto", particolarmente complesso (e da curare in modo particolare), sarà invece quello di costruire negli allievi abilità di parlato conversazionale che li metta in grado di interagire senza imbarazzo con parlanti nativi;
- se, infine, si insegna una lingua classica, non si potrà ignorare la necessaria consapevolezza (da trasmettere anche agli allievi) della sua natura di lingua documentata solo nello scritto, per

di più quasi esclusivamente letterario; né si potrà ignorare che la sua grammatica (ma ciò è vero solo per le lingue classiche?) è stata ricavata da testi scritti che però possono mantenere, in alcuni generi (si pensi alle lettere familiari oppure alle scritture “esposte”, come quelle murali, documentate nei resti archeologici) e/o in porzioni di dialogato, tracce più o meno evidenti di parlato.

E allora, in una “circularità” e trasversalità delle consapevolezze che gli insegnanti di qualunque lingua possono costruire (prima di tutto in se stessi, poi, quando sia il caso, nei loro allievi), non si può non ricordare che le tracce di parlato reperibili anche in testi di lingue morte sono analoghe a quelle che, indirettamente, documentano o rinviano al parlato in molti testi e generi scritti di ogni lingua: sia quando si tratti di testi (o di loro porzioni) che si pongano in modo programmaticamente e consapevolmente mimetico rispetto al parlato, sia che ne mantengano comunque tracce inconsapevoli, dovute a un travaso irriflesso di forme tutte parlate nello scritto.

Il primo caso, quello della mimesi, rinvia ovviamente e in particolare al dialogato dei testi narrativi, ai testi teatrali, alle sceneggiature. . . E si può solo alludere alla ricchezza dei tanti lavori possibili (e particolarmente interessanti e motivanti) su testi letterari e non solo: anche testi teatrali¹⁰, testi filmici. . .

Invece il secondo caso, quello dei travasi inconsapevoli del parlato nello scritto e nei testi scritti più diversi, ci induce a ricordare quanto lavoro ci sia da fare a partire dagli scritti scolastici (prima di tutto in italiano) di molti ragazzi. . . : scritti infarciti anche di quelle “impronte digitali” provenienti dalle parlate locali, siano esse chiamate lingue o dialetti, che sono massicciamente presenti nel parlato italiano¹¹. Non si può infatti dimenticare che il parlato italiano è ancora

10. Uno studio esemplare di fenomeni dell'italiano parlato, visti nella loro dimensione pragmatica e a partire dalle tracce reperibili nel dialogato di lavori teatrali o di testi narrativi, è stato fatto da Leo Spitzer nel lontano 1922 ed è stato tradotto in italiano solo di recente (SPITZER 2007). Si veda FERRERI 2005 per gli spunti didattici ricavabili da un lavoro del genere.

11. Mutuo l'efficace espressione di 'impronte digitali' (lasciate dai dialetti sull'italiano

fortemente “regionale”, cioè differenziato in diatopia da una zona all’altra (i confini di tale regionalità spesso non coincidono con quelli amministrativi): presenta tracce forti di parlate locali a tutti i livelli (da quello fonologico–intonazionale a quello lessicale, più evidenti, passando anche per i livelli morfologico e sintattico), ma presenta anche regionalismi nati magari per ipercorrettismo e presa di distanze da modi linguistici dialettali. E non bisogna dimenticare che anche su questo piano vanno esercitati una riflessione e un lavoro didattico che possono far diventare più consapevoli della “naturalità” e universalità della variazione territoriale delle lingue: per esempio, da quella macroareale dell’inglese di Gran Bretagna rispetto all’inglese d’America a quella microareale dello scozzese rispetto al londinese (tanto per restare in area anglosassone) oppure, passando all’area francese, del francese di Normandia rispetto a quello della Provenza, e così via.

Il tutto entro una didattica che faccia crescere in modo graduale e armonico, nelle varie lingue studiate, le conoscenze e abilità degli allievi e la capacità di capirle quando parlate da parlanti reali e nativi, al di là delle differenze di toni e accenti; entro una didattica fondata sulla integrazione delle ottiche e dei metodi dei docenti delle diverse lingue, accomunati, ripeto, da conoscenze teoriche comuni sui fatti di lingua.

Riferimenti Bibliografici

BAZZANELLA C., 1994, *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all’italiano parlato*, Firenze, La Nuova Italia.

BETTONI C., 2001, *Imparare un’altra lingua*, Bari, Laterza.

———, 2006, “Linguistica acquisizionale e pratiche didattiche”, in Russo (a cura di) 2006: 71–91.

parlato e scritto) da Neri BINAZZI, che l’ha usata nella relazione presentata nel convegno ASLI di Palermo (ottobre 2009) su “Storia della lingua italiana e dialetti” (cfr. ora BINAZZI 2010). Per una didattica attenta ai vari fenomeni di interferenza e di cattiva gestione della scrittura nelle produzioni scolastiche si veda l’utile recente lavoro di SOLARINO 2009.

- BINAZZI N., 2010, "Una palestra fiorentina per l'italiano in movimento: «Io bisogna ve ne parli»", in RUFFINO G. e D'AGOSTINO M. (a cura di), *Storia della lingua italiana e dialettologia*, Palermo, Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, 249–264.
- BLANCHE-BENVENISTE C., JEANJEAN C., 1987, *Le français parlé*, Paris, Didier.
- CONSIGLIO D'EUROPA, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Milano, La Nuova Italia — Oxford (RCS Scuola).
- DE MAURO T., 1971, "Tra Thamus e Theuth. Uso parlato e uso scritto dei segni linguistici", in ID., *Segno e significato*, Bari, Adriatica Editrice, 96–114.
- , 2009, *In principio era la parola?*, Bologna, il Mulino.
- , FERRERI S., 2005, "Glottodidattica come linguistica educativa", in VOGHERA M., BASILE G., GUERRIERO A. R. (a cura di), *E.L.I.C.A. Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Perugia, Guerra edizioni, 17–28.
- DESIDERI P. (a cura di), 1995, *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, Firenze, La Nuova Italia.
- FERRERI S., 2005, "Tra linguistica e letteratura: l'*Italienische Umgangssprache* di Leo Spitzer", in LAVINIO C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Milano, FrancoAngeli, 131–143.
- , GUERRIERO A.R., 1998, *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, Firenze, La Nuova Italia.
- GISCEL (a cura di), 2007, *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*, Milano, FrancoAngeli.
- HALLIDAY M. A. K., 1992, *Lingua parlata e lingua scritta*, Firenze, La Nuova Italia.
- LAVINIO C., 1997, "Il plurilinguismo nel curriculum", in MPI 1997, 47–62.
- , 2004, *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma.
- , 2007, "Per un rilancio dell'educazione linguistica democratica", in PISTOLESI E. (a cura di), 2007, *Lingua scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*. Atti del Convegno (Trieste, 6–7 ottobre 2006), Trieste, Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, 29–45.

- , 2008, “La varietà dei testi”, in COLOMBO A. (a cura di), *Il curricolo e l’educazione linguistica. Leggere le nuove Indicazioni*, Milano, FrancoAngeli, 23–38.
- MPI, 1997, *La sperimentazione della seconda lingua straniera nella scuola media. Seminario nazionale di studio e produzione* (Piacenza, 22–24 aprile 1997).
- NENCIONI G., 1976, “Parlato–parlato, parlato–scritto, parlato–recitato”, *Strumenti critici*, 29, 1–56; poi anche in NENCIONI G., 1983, *Di scritto e di parlato*, Bologna, Zanichelli, 126–179.
- PARISI D., CASTELFRANCHI C., 1979, “Scritto e parlato”, in PARISI D. (a cura di), *Per un’educazione linguistica razionale*, Bologna, il Mulino, 319–346.
- PUGLIELLI A.R., 2006, “Cos’è una lingua? Riflessioni metalinguistiche in classe”, in RUSSO (a cura di), 2006, 141–155.
- RUSSO D. (a cura di), 2006, *Questioni linguistiche e formazione degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli.
- SEMPLICI S., 2007, “La produzione editoriale sull’italiano L2 (1997–2006)”, in GISCEL (a cura di), 2007, 321–333.
- SOLARINO R., 2009, *Imparare dagli errori*, Napoli, Tcnodid.
- SPITZER L., 2007, *Lingua italiana del dialogo*, a cura di CAFFI C. e SEGRE C., Milano, Il Saggiatore.
- VEDOVELLI M., 2007, “Italiano come L2 (1987–1997)”, in GISCEL (a cura di), 2007, 295–320.

Cristina Lavinio
Università di Cagliari
lavinio@unica.it

Il ruolo del Centro Linguistico di Ateneo nella creazione di una politica linguistica per la realtà regionale sarda

LUISANNA FODDE

SOMMARIO: 1. Il centro linguistico come centro di servizio e collaborazione dell'Università, del territorio e della comunità internazionale, 51 – 2. L'attività 2008–2009, 54 – 3. Il progetto Tandem, 58 – 4. L'attività e-learning, 63 – 5. La ricerca e la formazione, 63.

PAROLE CHIAVE: Tandem, bilinguismo, e-learning.

FRASI: Confederazione Europea dei Centri Linguistici (CERCLES), Sardegna Speaks English.

1. Il centro linguistico come centro di servizio e collaborazione dell'Università, del territorio e della comunità internazionale

I Centri linguistici di Ateneo forniscono servizi nell'ambito della formazione linguistica di base nelle lingue europee: francese, inglese, spagnolo, tedesco, italiano per stranieri e, a seconda delle sedi, come nel caso del CLA di Cagliari, anche cinese, giapponese, arabo e russo. Nei centri linguistici possono operare docenti, ricercatori, collaboratori linguistici e tecnici, impiegati in attività di didattica, di ricerca e di servizio finalizzate all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue straniere e della lingua italiana per stranieri a livello universitario.

I Centri linguistici di ateneo sono centri di servizio della università cui appartengono. Pertanto organizzano corsi di lingua a favore degli studenti regolarmente iscritti ai corsi di studio, del personale docente e non docente, nonché dei cittadini esterni alla Università. Organizzano

corsi specifici per le Strutture Didattiche che ne fanno richiesta e mettono a loro disposizione sistemi, programmi e materiali didattici utili per le attività formative linguistiche.

Dal punto di vista della ricerca, i Centri linguistici sviluppano metodologie e tecniche innovative nel campo dell'insegnamento delle lingue e della ricerca linguistica, organizzano seminari di aggiornamento per docenti e studenti. Ospitano nelle proprie strutture studenti laureandi e laureati per periodi di tirocinio specifico.

Oltre ai compiti elencati sopra, i Centri Linguistici organizzano e/o ospitano le Certificazioni Linguistiche internazionali, facendosi portatori dei valori di riconoscimento ad essi legati presso le Strutture Didattiche dell'Ateneo, il mondo della scuola ed il pubblico in generale.

Inoltre, essi forniscono servizi di consulenza linguistica (traduzioni e supervisioni) e servizi di interpretariato alle Strutture Didattiche e Amministrative dell'Ateneo e agli esterni.

A Cagliari, il personale docente che opera presso i centri linguistici è selezionato periodicamente da apposite commissioni, composte per lo più da docenti universitari della materia. I docenti impiegati presso i Centri, sia madre lingua che non madre lingua, oltre alla laurea specifica, debbono possedere idonea specializzazione nell'insegnamento della lingua agli stranieri e/o abilitazione all'insegnamento, insieme alla comprovata frequenza di corsi di aggiornamento sulla didattica delle lingue straniere. Il Centro linguistico di Ateneo dell'Università di Cagliari opera sotto la supervisione didattico/scientifica di un Direttore, solitamente professore di I o di II fascia, che ha anche la responsabilità amministrativa del Centro. La sua opera è coadiuvata da un segretario amministrativo.

Il Direttore è eletto solitamente da un Comitato Tecnico-Scientifico, composto dai rappresentanti eletti in seno ai singoli Consigli di Facoltà. Il Comitato si riunisce periodicamente per esaminare l'attività del Centro e ratificare le iniziative dello stesso.

Dal punto di vista della organizzazione nazionale e internazionale, i Centri Linguistici di Cagliari e Sassari fanno parte dell'AICLU, l'Associazione italiana dei Centri Linguistici Universitari. Essa si propone di: coordinare le attività dei centri linguistici universitari al livello naziona-

le ed internazionale; contribuire al miglioramento della qualità del servizio linguistico dei centri linguistici universitari italiani; promuovere la ricerca nel campo della didattica e dell'apprendimento delle lingue; favorire lo scambio di informazioni, materiali e personale tra i vari centri linguistici universitari; rappresentare i centri linguistici delle Università italiane collegialmente verso il mondo esterno ed in particolare all'interno della *Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur* (<http://www.cercles.org/CERCLES>).

Alla Confederazione Europea dei Centri Linguistici (CERCLES) aderiscono automaticamente tutti i Centri Linguistici regolarmente affiliati all'AICLU. Fondato a Strasburgo nel 1991, il CercleS è una confederazione di associazioni indipendenti di 22 Stati europei. Esso riunisce circa 290 Centri Linguistici, Dipartimenti, Istituti, Facoltà o Scuole di livello universitario la cui responsabilità principale è l'insegnamento della lingua, ed è rappresentato da 11 membri plenari (associazioni nazionali) e 11 membri associati. I membri del CercleS annoverano diverse migliaia di persone dello staff accademico, amministrativo e tecnico, e circa 250.000 studenti che imparano tutte le principali lingue del mondo. L'impegno del CercleS è di assicurare i più alti standard possibili nella formazione e nella ricerca linguistica.

Va da sé che poiché il Centro Linguistico di Cagliari appartiene ad una comunità didattico-scientifica internazionale, partecipiamo a molti convegni, conferenze e saloni al fine di pubblicizzare la nostra sede, il nostro Ateneo e la nostra attività. Molti di questi incontri scientifici sono anche l'occasione per la presentazione delle ricerche di alcuni docenti del CLA che si dedicano alla ricerca linguistica e alla ricerca sulla didattica delle lingue.

In questo contesto, uno degli obiettivi primari del Centro è quello di adoperarsi per confermare il proprio ruolo quale punto di riferimento dell'Ateneo e del territorio per la didattica delle lingue, ma anche e soprattutto, un centro di servizio per la creazione di prodotti didattici originali. A questo proposito è importante sottolineare come ormai da qualche tempo il CLA si stia adoperando perché i test di piazzamento delle lingue europee più comuni (inglese, francese, spagnolo, tedesco e italiano L2) siano creati dal personale docente e tecnico-amministrativo del Centro, sfruttando la tecnologia a disposizione.

Il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Cagliari dispone nella sua sede centrale e amministrativa di 8 aule didattiche (5 delle quali attrezzate con lavagna interattiva), 4 salette per riunioni e piccole classi, 5 studi per il personale e 1 aula seminariale da 100 posti corredata da lavagna SIMPODIUM.

2. L'attività 2008–2009

Dal punto di vista della didattica istituzionale, tra il 2008 e il 2009 abbiamo organizzato circa 200 corsi, tutti da 50 ore, così suddivisi:

CORSI	
ARABO	15
CINESE	7
FRANCESE	13
GIAPPONESE	3
INGLESE	79
ITALIANO L2	23
PORTOGHESE	4
RUSSO	7
SPAGNOLO	23
TEDESCO	21

I corsi da 50 ore sono il nostro marchio di qualità. Sono corsi intensivi, svolti in circa due mesi, per sei ore alla settimana e sono orientati allo svolgimento del 50% del programma di un livello del Quadro Comune di Riferimento Europeo. Per le lingue cinese, giapponese e arabo si sta pensando di aumentare il numero delle ore per ciascun corso e portarlo a 60, questo per consentire un migliore concentrazione sulla didattica della lingua scritta. Nella distribuzione oraria, la lezione in laboratorio linguistico multimediale è prevista almeno una volta alla settimana. Poiché molte delle nostre aule didattiche hanno una lavagna interattiva e tutte sono fornite di sistema audio–video di alto livello, ne consegue che tutte le lezioni impartite al CLA danno la possibilità di concentrarsi sempre sulle abilità di ascolto.

Nei due anni di riferimento, l'attività del Centro Linguistico è stata rivoluzionata dal Programma *Sardegna Speaks English* che ha

impegnato moltissimo non solo i nostri docenti, ma tutto il personale tecnico-amministrativo, senza dimenticare tutte le nostre strutture.

La Regione Autonoma della Sardegna, attraverso il Programma denominato *Sardegna Speaks English*, ha stanziato 20 milioni di euro nel 2006 al fine innalzare le competenze linguistiche dei cittadini sardi e diffondere in maniera capillare la lingua inglese nella nostra isola. L'obiettivo primario del Programma, che si inserisce nel quadro della costruzione o del rafforzamento delle infrastrutture della conoscenza, è di dare alla popolazione della Sardegna un ulteriore strumento di lavoro e di comunicazione: una buona competenza comunicativa nella lingua straniera più diffusa al mondo.

La *Linea d'intervento 1: Inglese per i giovani nelle scuole e nelle Università*, prevede tre tipi di azioni, rivolte agli studenti afferenti alle scuole per l'infanzia, fino agli iscritti all'Università.

Alla Linea d'Intervento 1 sono stati complessivamente destinati 5.800.000 euro, di cui 1.000.000 euro da suddividere tra i CLA delle due Università di Cagliari e Sassari. Più precisamente, il CLA di Cagliari ha ottenuto un finanziamento di 650.000 euro. Considerando che il "voucher" per la frequenza di ciascun studente ai corsi è pari a 250 euro, la Regione Autonoma della Sardegna ha calcolato un bacino d'utenza, per Cagliari, pari a 2600 studenti.

La Regione Sardegna, facendo proprie le proposte del Comitato Tecnico-Scientifico del Progetto SSE (composto dagli esperti Luisa Marci Corona, Laura Giugnini e Franco Staffa, in rappresentanza del mondo della scuola, Luisanna Fodde e Antonio Pinna, in rappresentanza dei Centri Linguistici di Cagliari e Sassari e Alison Marckwick, in rappresentanza del British Council) ha adottato i livelli di competenza previsti dal Consiglio di Europa nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue che vanno dal più basso, elementare o A2 al più alto (ai fini del progetto SSE), avanzato o C1. La *ratio* che muove il Programma *Sardegna Speaks English* è quella di voler migliorare le competenze della popolazione sarda relative alla conoscenza della lingua inglese, nel caso specifico degli studenti dell'Ateneo Cagliariitano.

La durata dei corsi, 80 ore prima, 100 ore nella seconda fase, è stata ritenuta un lasso di tempo sufficientemente valido perché gli studenti

potessero incrementare le proprie conoscenze e passare così ad un livello successivo, piuttosto che “rinforzare” quello di appartenenza. I docenti ai quali sono stati affidati i corsi, il personale amministrativo e la direzione del CLA di Cagliari hanno lavorato congiuntamente per questo scopo, informando i discenti sugli obiettivi dei corsi che si stavano apprestando a frequentare e su quale sarebbe stato l’impegno didattico loro richiesto.

Un dato confortante che emerge, se si osservano più dettagliatamente le domande pervenute per il nel corso dei 6 bandi effettuati, è che un numero sempre crescente di domande proviene da studenti che avevano già frequentato un corso precedente. Ciò porta ad una conclusione incoraggiante: gli studenti non solo sentono la necessità di migliorare la conoscenza della lingua inglese ma, se messi nelle condizioni di poterlo fare, sono abbastanza motivati per continuare e raggiungere livelli superiori.

Nonostante il successo dell’iniziativa, un problema ricorrente nell’organizzazione e nel mantenimento dei corsi è stato l’alto tasso di abbandono che, purtroppo, ha toccato punte anche del 50%. Tra i possibili motivi dell’abbandono sono da riscontrarsi probabilmente i numerosi impegni accademici dei nostri studenti che mal si conciliano con ulteriori ore di didattica, ma anche, a detta dei docenti e degli organizzatori, il fatto che un corso gratuito, come sono obbligatoriamente i corsi SSE, viene abbandonato più facilmente e con meno scrupoli. Una forma di pagamento, anche irrisoria, avrebbe probabilmente indotto gli studenti a frequentare con continuità, nel rispetto e nella consapevolezza della opportunità eccezionale a loro capitata.

Qui sotto alcuni dati sulla attività SSE organizzata dal nostro CLA dalla nascita del progetto:

<i>Periodo di riferimento Ottobre 2007–Novembre 2009</i>			
Domande Pervenute	Corsi attivati	Iscritti	Attestati rilasciati
7347	269	5722	2891*

* Il dato non comprende i corsi che termineranno il 5 dicembre 2009

Il totale dei corsi organizzati in 5 bandi dal 2007 (il sesto è in fase di chiusura, il settimo è stato appena bandito, i corsi inizieranno a gennaio 2010) è pari a 269, suddivisi come segue:

Livello A1	34
Livello A2	21
Livello B1	71
Livello B2	60
Livello C1	54
ESP	25
ONLINE	4
Certificati TOEFL	22
TOTALE	269

Questa importantissima iniziativa del nostro governo regionale a favore del miglioramento delle competenza linguistica inglese degli studenti universitari sardi ha avuto inizialmente un avvio lento, a causa soprattutto della mancanza di informazione e di pubblicità. Con il passare dei mesi però, grazie soprattutto all'eccezionale impegno dei nostri docenti e del nostro personale tecnico-amministrativo, il passa parola tra gli studenti ha prodotto gli effetti sperati. Ora possiamo dire di essere a regime, con circa 50 corsi per sessione e oltre 100 corsi all'anno. Dal punto di vista dei livelli di competenza, stanno aumentando i livelli superiori, dal B2 al C1, dato che fa ben sperare per il futuro. Va da sé che l'impatto di questi buoni risultati sulla organizzazione didattica universitaria sarà rilevante. Malgrado vi siano ancora molti nostri studenti che affrontano gli studi universitari con un livello elementare o addirittura da principianti, il numero di corsi organizzati in 3 anni ha dato la possibilità agli studenti più attenti, di migliorare a tal punto la loro competenza linguistica che presto si potranno organizzare corsi universitari in lingua inglese, senza grossi sacrifici da parte della nostra utenza studentesca. L'ultimo dato confortante che desidero riportare riguarda il numero di iscritti al settimo bando per i nuovi corsi SSE che inizieranno a gennaio. Il numero di 2.100 iscritti rappresenta un record per una organizzazione universitaria come la nostra e insieme un premio per gli sforzi didattico-organizzativi che il nostro Centro ha profuso in questi anni.

Certo che no.

3. Il progetto Tandem

L'Apprendimento delle lingue in Tandem è un sistema che negli ultimi anni è diventato sempre più oggetto di ricerca e applicazione. Si tratta di una forma di apprendimento autonomo ed auto-gestito, come viene spesso definito (HEHMANN-PONTI 2003: 13), che non sostituisce i corsi di lingue, ma può essere attivato in contemporanea, per esempio, all'interno dello stesso modulo didattico.

È ormai diffusa tra gli esperti l'idea che si possa imparare una lingua in tandem, a diretto contatto con un partner straniero di madrelingua, sia in presenza (faccia a faccia), che via Internet. In Italia non poche scuole, istituti universitari e Centri Linguistici, come quello dell'Università di Cagliari, hanno attivato vari progetti tandem.

Il metodo tandem favorisce l'apprendimento di una lingua attraverso una comunicazione autentica con un parlante che funge da modello al partner, lo corregge e lo aiuta ad esprimersi, non solo nello scritto ma anche nel parlato, sfruttando l'utilizzo delle moderne tecnologie.

Attraverso il metodo Tandem, l'apprendente non opera da solo in questo scambio, ma è sempre supportato dall'ausilio del partner. La coppia lavora autonomamente e reciprocamente e ciascun studente riveste due ruoli, quello di apprendente e di esperto linguistico.

Il metodo Tandem ha origine alla fine degli anni Sessanta in Germania. Era definito "tandem" la metodologia didattica attraverso la quale una coppia di studenti veniva messa in contatto con i metodi audiovisivi. Il sistema in seguito si diffuse anche in altri stati evolvendosi nella metodologia, inizialmente in Spagna dove, nel 1979, si cominciò a sviluppare un progetto di apprendimento autonomo in tandem per lo spagnolo e il tedesco, e poi in Francia. Oggi è presente una Rete Tandem Internazionale¹ che vede coinvolte in tutto il mondo scuole ed università.

Dal punto di vista organizzativo, possiamo distinguere due modalità:

- *Free tandem*, qualora lo studente decida di praticare la lingua autonomamente;

1. <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etindex-en.html>.

- *Integrated tandem*, qualora venga integrato con altre attività in un modulo didattico, sia a livello scolastico che universitario.

Nel caso istituzionale, il metodo Tandem richiede un controllo pedagogico delle procedure e un *mediator* o *tutor* responsabile del processo tandem nel suo complesso.

Nel caso in cui lo scambio si basi su un diretto accordo dei partner, ciascuna scelta sarà libera: potranno conversare liberamente, fare esercizi grammaticali o focalizzare l'attenzione su qualsiasi forma possa aiutare l'apprendimento. Potranno inoltre concordare la frequenza e la durata degli incontri ed organizzare del lavoro da svolgere tra un incontro e l'altro.

Lo scambio in Tandem è regolato da tre principi fondamentali: 1 — Bilinguismo: ogni incontro è suddiviso in due fasi di uguale durata per ogni lingua, ossia ogni parlante alterna le due lingue dedicando ad entrambe lo stesso periodo di tempo. Ciascuna fase deve essere dedicata ad una lingua soltanto, ciò aiuterà il parlante a sforzarsi di utilizzare la lingua target. 2 — Reciprocità: i partner sono allo stesso tempo insegnanti ed allievi, devono trarre vantaggio entrambi dallo scambio e beneficiarne in egual misura. Apprendere in tandem significa imparare attraverso uno scambio durante il quale i partner dovranno sostenersi a vicenda: entrambi possono correggersi, possono aiutarsi nella comprensione di un testo, possono tradurre e chiarire dei significati, assecondando le richieste del partner. 3 — Autonomia: ciascun parlante è responsabile del proprio apprendimento linguistico durante lo scambio, e pertanto ha il compito di porsi degli obiettivi e di come raggiungerli collaborando con il partner.

Mediante questo tipo di scambio gli studenti non solo migliorano le proprie abilità linguistiche, ma allo stesso tempo conoscono persone nuove, entrano in contatto con differenti culture e si scambiano informazioni riguardo esperienze diverse.

Il Centro Linguistico di Ateneo offre il progetto Tandem in due modalità:

- *face-to-face tandem* o in presenza: la coppia si incontra faccia a faccia e la forma di comunicazione è prevalentemente orale

anche se i partner possono fare riferimento a materiale scritto e prendere appunti. Sono soprattutto le università, con la forte presenza di studenti stranieri del programma Erasmus/Socrates, ad utilizzare questa opportunità del lavoro in tandem.

- *e-tandem* o tandem a distanza: la forma di comunicazione attraverso e-mail.

Il secondo tipo di scambio focalizza l'attenzione prevalentemente sulla produzione e ricezione scritta. Il Centro Linguistico di Ateneo in particolare, si è concentrato sul Tandem a livello istituzionale, con la istituzione di scambi strutturati e formalizzati tra le Università di Brema, per la lingua tedesca, e la Università di Manchester, per la lingua inglese. L'iniziativa, curata dalla prof.ssa Laura Jottini e da un gruppo di tutor esperte, è ormai giunta al terzo anno.

Per quanto riguarda il primo tipo di Tandem, il Tandem faccia a faccia, il Centro Linguistico di Ateneo di Cagliari, si è concentrato sul progetto "Tandem Italiano — Altra Lingua" nato dalla collaborazione tra il CLA e l'Associazione ESN Cagliari, con l'obiettivo di — favorire la socializzazione tra gli studenti che partecipano a progetti di scambio universitari e gli studenti dell'Ateneo cagliaritano e del CLA e — offrire uno strumento di supporto all'apprendimento tradizionale di una L2/LS.

Il *Tandem Learning* prevede, infatti, uno scambio tra studenti di diversa madrelingua che vogliono migliorare le competenze linguistiche (in particolare l'abilità di produzione orale) in completa autonomia attraverso la conversazione faccia a faccia. Grazie al Tandem, oltre che praticare un'altra lingua, si possono conoscere la cultura, gli usi e i costumi di un altro paese.

Il progetto è stato organizzato secondo due modalità: la prima, autonoma, lascia ampia libertà ai partecipanti i quali, dopo un primo incontro di gruppo organizzato per fare incontrare i rispettivi tandem partner, decidono, in base ai loro impegni, quando, con quale frequenza e in quali luoghi incontrarsi; la seconda modalità, strutturata e rivolta agli stessi partecipanti al tandem autonomo, prevede la partecipazione a incontri di gruppo (conversazioni guidate, visioni di film in lingua originale, cene tipiche, etc.). Per i partecipanti al

tandem autonomo è prevista dopo ogni incontro la compilazione del <http://cla.unica.it/media/tandem/diario.docdiario> del tandem che, oltre ad essere uno strumento utile per monitorare i progressi, fornisce indicazioni generali sugli obiettivi da raggiungere (ampliamento lessicale, rafforzamento delle competenze morfosintattiche, etc.) e suggerimenti sugli argomenti da trattare durante gli incontri. Tra le “altre lingue” coinvolte nel progetto, oltre alle più richieste come l’inglese, il francese, il tedesco e lo spagnolo, ci sono il portoghese, il turco, il finlandese, l’ungherese, il bulgaro e il polacco. Queste richieste particolari sono dettate, in quasi tutti i casi, dall’urgenza di apprendere la lingua in questione in vista della partenza per un programma di scambio universitario.

Il Tandem faccia a faccia è curato al Centro Linguistico da Cristina Marrocu, titolare di una borsa di ritorno del progetto Master & Back, finanziato dalla Regione Autonoma della Sardegna.

3.1. Commenti dei partecipanti della edizione 2008/2009 del progetto e resoconti degli incontri:

In riferimento al progetto:

Giudico il progetto molto positivamente. È stato molto utile per migliorare le mie conoscenze linguistiche. Ho imparato molte frasi idiomatiche e qualche espressione dello slang americano. Ora riesco a parlare più fluentemente e soprattutto senza il timore di sbagliare, che prima mi rendeva impacciato. È stato bello anche a livello di esperienza personale, perché il tandem mi ha dato la possibilità di conoscere e confrontarmi con una persona di una cultura diversa. Ho notato molti miglioramenti, per questo ripeterei l’esperienza. Manterrò i contatti con il partner perché oltre a frequentarci per gli incontri, per esercitarsi a parlare in inglese/italiano e compilare il diario, è nata un’amicizia che spero possa continuare pure dopo la fine degli incontri previsti dal progetto.

Questo progetto tandem era molto utile per me, perché da un lato ho avuto la possibilità di migliorare il mio italiano e dall’altro ho trovato una nuova amica. Durante Erasmus è qualche volta difficile di prendere contatti con italiano (intendo contatti non superficiali) e il progetto mi ha offerto la possibilità di farmi un’idea della “vera” cultura italiana e di conoscere “una vera italiana”. Gli incontri sono stati molto utili, ogni volta ho imparato

qualcosa di nuovo. Ho fatto i maggiori miglioramenti nel lessico. Qualche volta la mia tandem partner mi ha anche aiutato con la correzione dei miei lavori per l'università. Ripeterei quest'esperienza anche subito!

A proposito di un incontro il cui argomento principale era la storia della Sardegna:

Per poter far conoscere meglio la storia della Sardegna ho strutturato l'incontro come una sorta di visita guidata ai principali monumenti della città di Cagliari, in particolare effettuando la passeggiata al coperto al Bastione, dove, con l'aiuto dei cartelloni ed esposizioni di oggetti sardi, è stato possibile spiegare le principali usanze e tradizioni sarde. La conversazione è risultata ancora una volta piacevole anche grazie alla curiosità del mio partner che mi ha posto numerose domande.

A proposito di un incontro il cui obiettivo principale era conoscere il linguaggio specifico relativo ai rispettivi studi universitari:

L'incontro si è svolto nel cortile della nostra facoltà (io e il mio partner frequentiamo la stessa facoltà), abbiamo chiarito in quali contesti e con quali significati è possibile utilizzare il linguaggio specifico adottato nei nostri testi universitari. È stato inoltre fatto un confronto sulle diverse modalità di formazione del giudizio finale di laurea.

3.2. *Lingue coinvolte nel progetto e numero dei partecipanti*

Italiano —inglese:	8 partecipanti
Italiano —francese:	12 partecipanti
Italiano —spagnolo:	40 partecipanti
Italiano —tedesco:	12 partecipanti
Italiano —cinese:	5 partecipanti
Italiano —portoghese:	3 partecipanti
Italiano —turco:	4 partecipanti
Italiano —finlandese:	2 partecipanti
Italiano —ungherese:	2 partecipanti
Italiano —bulgaro:	2 partecipanti
Italiano —polacco:	2 partecipanti
TOTALE:	92

4. L'attività e-learning

Grazie al finanziamento del Progetto Sardegna Speaks English, il Centro Linguistico ha potuto organizzare, sfruttando la collaborazione con esperti del settore, alcuni corsi di lingua inglese, in modalità e-learning, per i livelli A2 e B1. In questo caso, si tratta di EnglishLive, una televisione via web che offre 4 programmi tematici didatticizzati. Gli studenti scelgono liberamente i contenuti dei programmi e gli esercizi ad essi legati, sotto il costante monitoraggio di un tutor esperto che verifica in linea la quantità di lavoro portato avanti, sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo. Lo stesso tutor organizza incontri periodici con gli studenti, solitamente ogni 2 settimane, durante i quali gli studenti sottopongono all'esperto le criticità riscontrate oppure vengono sottoposti a verifiche di apprendimento.

Tra il 2008 e il 2009 sono state effettuate tre sessioni, che hanno visto la partecipazione di circa 40 studenti. Silvia Porceddu e Laura Soma sono le tutor esperte che si sono occupate del progetto e dei rapporti con gli studenti.

5. La ricerca e la formazione

A conclusione di questo breve saggio sulla attività del Centro Linguistico dell'ateneo cagliaritano, vorremmo concentrarci sulla attività di ricerca e formazione che viene portata avanti a favore e grazie ai docenti del CLA.

Dal punto di vista della formazione e dell'aggiornamento, la nostra attenzione è volta principalmente agli interessi scientifici dei docenti che operano presso il CLA e delle associazioni di riferimento. Abbiamo infatti ospitato varie associazioni di insegnanti (ANILS, LEND) e associazioni culturali consolari, quali l'Alliance Française e l'Associazione Scambi Culturali Italia-USA. Il CLA di Cagliari si è anche fatto promotore della costituzione del gruppo locale TESOL (Teachers of English to Students of Other Languages) ed ha contribuito alla organizzazione del primo convegno, intitolato "More than words". Dal punto di vista organizzativo, negli ultimi due anni il CLA ha organiz-

zato tre seminari sull'utilizzo della lavagna interattiva e un seminario sulla creatività applicata alla didattica.

Sul piano della ricerca, il CLA promuove e supporta economicamente la presentazione di relazioni ai convegni nazionali ed internazionali dei propri docenti. Solo nell'ultimo anno, e segnatamente per la lingua inglese, un gruppo di docenti del Centro ha partecipato ai convegni nazionali dell'AIA (Associazione Italiana di Anglistica), del CERCLES, della AICLU, nonché a due convegni sui linguaggi specialistici organizzati a Milano e Napoli, rispettivamente dalla Facoltà di Economia, Università Bicocca e dalla Università Federico II.

Conclusioni

Il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Cagliari può essere considerato una istituzione dinamica e relativamente moderna, attenta allo sviluppo tecnologico e scientifico della didattica delle lingue straniere. Allo stesso tempo, non ci si può nascondere che una organizzazione universitaria di questo tipo sconta la burocratizzazione e la rigidità di procedure rigorose e talvolta incomprensibili, che talvolta ne rallentano la organizzazione e lo sviluppo.

La cura e la severità osservata nella selezione dei docenti, d'altro canto, insieme ad una accurata ricerca di materiale e attrezzature didattiche di altissimo livello e alla dedizione del personale tecnico-amministrativo potrà assicurare sia nel breve che nel lungo periodo un servizio didattico e linguistico di ottimo livello.

Inoltre, la cura e la attenzione rivolta dal Centro verso la formazione, l'aggiornamento e la ricerca a favore dei propri docenti non può che costituire una garanzia per il futuro del Centro e per la standardizzazione di buone pratiche didattico-scientifiche.

Ne consegue che le politiche linguistiche portate avanti dal nostro governo regionale attraverso progetti e finanziamenti non potranno, a nostro giudizio, esimersi dal prendere in considerazione i Centri Linguistici di Ateneo, quali motori della didattica delle lingue straniere moderne e della ricerca scientifica nel campo sia della glottodidattica che della linguistica.

Riferimenti bibliografici

- ASMUSS B., PORS H., 2003, Das E-Tandem-Projekt *Meine Stadt / Min by* — ein Erfahrungsbericht. [online] http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/reports/1/rapport_e.pdf.
- BELZ Julie A., 2002, *Social dimensions of telecollaborative language study*, in *Language Learning and Technology*, 6(1), 60–81. [online] <http://llt.msu.edu/vol6num1/belz/>.
- BRAMMERTS H., 1996, *Tandem language learning via the Internet and the International E-Mail Tandem Network*, in LITTLE D., BRAMMERTS H. (a cura di), *A guide to language learning in tandem via the Internet*, CLCS Occasional Paper N. 46, Dublin, Trinity College Dublin, 9–22.
- , 2006, *Tandemberatung*, in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11 (2), 16 S. [online] <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Brammerts1.htm>.
- CALVERT M., 2003, *Imparare le lingue in Tandem nelle scuole*, in HEHMANN G., PONTI D. (a cura di), *Apprendimento autonomo delle lingue in tandem*, Torino, Trauben, 175–177.
- ELLIS R., 1995, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- , 1996, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- FODDE L., 2006, *Tourist Discourse as a new teaching tool for studying language and culture*, in *Ricerca e didattica nei Centri Linguistici di Ateneo*, in BOWLES H., DOUTHWAITE J., VIRDIS D. F. (a cura di), Cagliari, CUEC.
- HEHMANN G., PONTI D. (eds), (2003). *Apprendimento autonomo delle lingue in tandem*. A cura di Georg Hehmann e Donatella Ponti, Torino, Trauben / Dipartimento di Scienze del Linguaggio e Letterature Moderne e Comparete, Universitate degli Studi di Torino.
- JOTTINI L. (a cura di), *Le attività dei Centri Linguistici in una dimensione europea*, Atti del Seminario di Studi, 13–15 Novembre 1997, Università degli Studi di Cagliari, Cagliari, CUEC.
- KERNDTER, F. *Methoden und Materialien zum Sprachenlernen im Tandem — der Beitrag des Deutsch-Französischen Jugendwerks zur Ent-*

- wicklung der Fremdsprachendidaktik. [online]: <http://www.dfjw.org/paed/langue/methoden.htmlinhalt>.
- LITTLE D., 1998, *Learning and teaching languages at distance: problems and possibilities*, in JOTTINI L. (a cura di), *Le attività dei Centri Linguistici in una dimensione europea*, Atti del Seminario di Studi, 13–15 Novembre 1997, Università degli Studi di Cagliari, Cagliari, CUEC, 57–65.
- LITTLE D., BRAMMERTS H., 1996, *A guide to language learning in tandem via the Internet*, CLCS Occasional Paper N. 46, Dublin, Trinity College Dublin.
- TELLES J. A., 2006, *Teletandem Brasil: Foreign Languages for all*, Brazil, Assis.
- VASSALLO M. L., TELLES J. A., 2006, *Foreign language learning in-tandem. Part I: A critical review of its theoretical and practical principles*. Manoscritto non pubblicato.

Luisanna Fodde
Centro Linguistico di Ateneo
fodde@unica.it

Religioni, fedi e culti dei migranti “altri”

ANTONINO DENISI

PAROLE CHIAVE: *Logos*, pluralismo linguistico, immigrati, prospettiva socio-linguistica, lingua nazionale e cittadinanza, lingue nel culto religioso.

FRASI: «In principio era il linguaggio»; Non scontro di civiltà ma dialogo e convivialità; La conoscenza delle lingue strumento per promozione culturale, civica ed economica; Il Concilio Vaticano II ha introdotto le lingue nazionali nella Liturgia cattolica.

Ringrazio anzitutto per l’invito rivoltomi, che mi consente di esprimere l’attenzione ed il compiacimento della Chiesa per il vostro impegno culturale. Esiste una filosofia delle lingue, i cui fondamenti possono essere rintracciati nella teologia delle diverse religioni e sistemi di pensiero. Anche nella Bibbia, libro sacro per ebrei e cristiani dalle molteplici denominazioni, possiamo cogliere alcuni elementi che qui riportiamo a mo’ di esempio.

Quando il Vangelo di Giovanni, al primo versetto del primo capitolo, recita: “In principio era il *Logos*”, oltre ad affermare la priorità del pensiero e della parola, si può ritenere che venga sottolineata anche la primigenità del linguaggio. Per cui si potrebbe tradurre: “In principio era il linguaggio”. Infatti, senza l’espressione linguistica non è possibile manifestare né ciò che si pensa né ciò che si intende dire. Mi sembra perciò molto suggestivo evidenziare in questo modo la funzione creativa delle lingue, in parallelo all’azione creatrice divina e la demiurgicità delle stesse, come avviene nella esemplarità del “*Logos*” da parte tanto della Sapienza ebraica che della filosofia platonica, formulata nella teoria delle idee.

Il racconto della Torre di Babele, in *Genesi* 11, 1–9, presenta, come conseguenza negativa del pluralismo linguistico, la confusione delle lingue e la dispersione dei popoli, con la moltiplicazione di etnie e nazioni. La conoscenza e comprensione delle lingue costituisce il fondamento imprescindibile dell'unità etico–sociale del genere umano, della pacifica convivenza dei popoli e delle civiltà, pur nelle loro differenziazioni culturali e politiche.

La restaurazione dell'unità perduta a Babele viene ritrovata a Pentecoste (*Atti degli Apostoli* 2, 1–13) quando, per un dono superiore elargito dallo Spirito, popoli appartenenti a diverse lingue e nazioni ascoltano e comprendono la predicazione degli apostoli, come se questi parlassero la loro stessa lingua. È il miracolo della fede e dell'amore che si compie in coloro che, per la salvezza operata dal Cristo, appartengono ormai all'unico popolo eletto da Dio ed all'unica Chiesa. L'"oikoumène" come casa comune si comincia a costruire già su questa terra, ma avrà la sua sede definitiva nella Gerusalemme futura dove si tornerà a parlare un'unica lingua perché, per mezzo dell'Agnello immolato, Dio tornerà ad essere *l'Alfa e l'Omega, il Primo e l'Ultimo, il Principio e la Fine* (*Apocalisse* 22, 13).

Nella qualità di operatore socio–pastorale la Migrantes, assieme alla Caritas, ha avvertito il bisogno di dotarsi di un lavoro di ricerca che si concretizza, ormai da 19 anni, in un Rapporto annuale di circa 400 pagine dal titolo "Immigrazione: Dossier statistico". Tra gli altri argomenti il volume affronta quelli dell'appartenenza religiosa e dei problemi linguistici, che rappresentano l'alterità del fenomeno migratorio, offrendo analisi teoriche ed indicazioni operative all'insegna dell'integrazione e dell'interculturalità. Viene auspicato e prefigurato non lo scontro di civiltà (Harlington) ma l'incontro e l'arricchimento reciproco, in un clima di convivialità di culture, fedi, lingue e civiltà, considerando le diversità non ostacolo ma *chances* e risorse per una pacifica convivenza.

A fine 2008, l'alterità immigratoria in Italia, con i quattro milioni e mezzo di immigrati (pari al 7,2 % della popolazione), è rappresentata ormai da circa 180 nazionalità, 150 lingue e dialetti, 10 tra le più importanti religioni mondiali, di cui grosso modo due terzi di cristiani, un terzo di musulmani e percentuali meno rilevanti di induisti, buddisti e

religioni tradizionali. Le principali problematiche in campo religioso riguardano la libertà religiosa, il dialogo ecumenico e interreligioso, i luoghi di culto, i matrimoni misti e, per i cattolici, la pastorale etnica.

Gli aspetti linguistici sono fondamentali ai fini dell'identità e dell'intercultura, ma anche della pratica religiosa e della stessa sicurezza. La conoscenza delle lingue risulta molto importante:

- a) *In prospettiva demografica*, in quanto la lingua è un indicatore potente per l'identificazione di una popolazione multiculturale;
- b) *In prospettiva socio-linguistica*, in quanto l'uso e la vitalità della lingua da parte degli immigrati determinano il grado di consapevolezza del pluralismo linguistico, mettendo in luce le risultanze del contatto fra lingue diverse;
- c) *In prospettiva educativa*, in quanto le lingue sono fondamentali per la pianificazione di una politica nel settore dell'educazione. Si consideri che in Italia mentre esiste una normativa giuridica (costituzionale e legislativa) per le minoranze linguistiche nazionali, non c'è alcuna normativa che tuteli le lingue degli immigrati che costituiscono una percentuale considerevole della popolazione;
- d) *In prospettiva economica*, in quanto la presenza di lingue "altre" può essere considerata una risorsa e rivelarsi fonte di vantaggi per l'economia del Paese. L'indagine Batter-Everseley del 2000 su Londra la definiva "un capitale sociale ed economico". Conoscendo le lingue degli immigrati le imprese potrebbero sfruttare le opportunità commerciali offerte dal mercato globale. La conoscenza reciproca delle lingue poi, costituisce uno strumento indispensabile per una politica di promozione linguistica e per la pianificazione degli interventi da parte delle pubbliche istituzioni.

In Italia manca una analisi sistematica del fenomeno migratorio dal punto di vista linguistico, e questo ha riflessi sulle politiche linguistiche ed educative del governo. Lo dimostra l'incapacità delle istituzioni pubbliche di riconoscere e gestire la complessità derivante dalla comprensione di molte lingue e i vari segnali che evidenziano la volontà

di riaffermare l'identità dello Stato attraverso la propria lingua nazionale (vedi la conoscenza della lingua italiana per la concessione della cittadinanza) esorcizzando così la paura della diversità rappresentata dalla presenza degli immigrati con le loro culture e le loro lingue.

La Chiesa Cattolica ha cercato di ovviare a questa difficoltà valorizzando il carattere universale del culto liturgico e l'introduzione delle lingue nazionali nella Liturgia, riconoscendo tuttavia le diversità culturali e promuovendo la pastorale etnica verso i fedeli di diverse nazionalità, lingue e culture. Si veda in proposito l'immissione di pastori (parroci o cappellani) di differenti provenienze etniche e nazionali, con luoghi di culto, coordinatori etnici e sacerdoti che celebrano gli uffici divini (Messa e sacramenti) nelle lingue delle nazioni di provenienza, ammettendo anche la pietà popolare, (canti, predicazione e catechesi nelle rispettive lingue, processioni e devozioni a santi e titoli mariani) secondo le tradizioni locali. In questo orientamento ha molto aiutato l'esperienza delle Missioni Cattoliche Italiane (MCI) ed il processo di inculturazione nelle teologie contestuali, nella liturgia e nell'esercizio del culto in generale.

Antonino Denisi

Direttore del Centro Regionale "Migrantes" della Calabria
antonino.denisi@tiscali.it

Necessità culturale nel processo di integrazione ed interazione

CLARA VELLA

PAROLE CHIAVE: “glocal”, identità, integrazione, interazione.

FRASI: Prevenire razzismo e xenofobia; ricercare un clima relazionale positivo.

Nello scenario odierno, europeo e mondiale, di fronte all'emergenza del fenomeno migratorio, in una società multi-etnica e multiculturale, si individua nella cultura la forma più alta per prevenire razzismo e xenofobia.

Diceva Don Milani (F. BORGHINI 2006: 10) nel lontano 1960, *la cultura è la chiave che può aprire ogni porta.*

Fin dal lontano 1991, anno del trattato di Maastricht, l'Unione Europea, diventando unione sociale, politica, economico-monetaria, riversava nel settore educativo tutte le aspettative.

L'atto unico del trattato fissava tre punti: uno di natura didattica, l'altro metodologico, il terzo ed il più importante ispirato ad una esigenza promozionale di comportamento così rappresentata: sviluppare una formazione culturale volta ad eliminare razzismo e alla xenofobia.

Questi sono in realtà i problemi di oggi.

Creare l'Europa nella mente dei giovani, informare, si diceva a quel tempo.

Oggi la dimensione europea diventa dimensione mondiale. Non si parla più di cittadinanza europea, ma di cittadinanza multipla, coniano il neologismo “Glocal”, tra globale e locale.

A quale formazione culturale dobbiamo riferirci oggi? Cultura in senso antropologico, sociologico, o come conoscenza del quotidiano

e del civile (riti, musica, feste) o sul piano storico-geografico? No, noi crediamo che oltre a questa formazione culturale si richiede un ambito filosofico attento a valori ed a criteri di giudizio ed un ambito pedagogico attento ai processi di maturazione personale.

Cultura come presa di coscienza di sé e degli altri.

È il guardarsi non più con i propri occhi ma con quelli di chi ci circonda.

Lo sguardo è tutto. ‘uno sguardo che sorveglia e che ciascuno, sentendolo pesare su di sé, finirà con l’interiorizzare al punto di osservarsi da sé, ciascuno cioè eserciterà questa sorveglianza su e contro se stesso’ (Michel FOUCAULT 2008: 4).

Dice Alain TOURAINE (1997: 84) in seguito alla crisi del paradigma politico e sociale, la nostra attenzione è rivolta al paradigma culturale che consiste nel passaggio da una cultura rivolta verso la conquista e l’esterno ad una rivolta verso la coscienza di sé.

In termini di dialogo interculturale si traduce in reciproco arricchimento non secondo il modello del “melting pot”, ma come valorizzazione dell’identità di ciascuno, mantenimento della cultura di ogni popolo.

Mantenere la propria identità nell’integrazione perché, come dice BALDUCCI (1994: 157)

Il venir meno della propria identità acquisita fin dalla nascita porta di per sé non ad una più alta universalità ma ad un semplice vuoto di valori (all’inerzia) o ad una identità fittizia come quella degli “indiani metropolitani”.

Non la distruzione delle identità tradizionali ma una identità nuova in cui potenzialmente si trovino tutte le identità elaborate dal genere umano nel suo lungo cammino.

Il processo diventa non solo di integrazione ma di interazione.

Conoscere, comprendere, accogliere ma soprattutto riconoscere le diversità come ricchezza, strumento per correggere stereotipi e pregiudizi che portano al razzismo e alla xenofobia.

Riferisco un’esperienza personale: negli anni ’90 ero in visita in una High School americana (la Newton North High School — Boston) con 20 allievi del Liceo A. Gramsci di Firenze. Il professore di Italiano

teneva un corso o 'curriculum' di Italiano servendosi di una serie di film italiani che, a suo avviso, dovevano dare l'idea della civiltà e del modo di vivere italiano. Ma il risultato fu che questi allievi avevano appreso solo una serie di stereotipi, come pizza, spaghetti, mandolino ed una cultura che era quella mafiosa di uomini prepotenti, rozzi, grossolani ed ignoranti e di donne sottomesse e stupide con capelli e carnagione scura e fazzoletto nero.

Il clima che si creava in classe nei riguardi dell'Italia e degli Italiani era ridicolo ed offensivo. Era forse l'Italia di una certa 'cultura' di cinquanta anni fa e i film erano serviti solo a creare 'humour' ed alleggerire la tensione di uno studio serio della lingua, della storia e civiltà.

Non cadiamo in un insegnamento fatto solo di stereotipi perché creano pregiudizi e non conoscenza e quindi non aiutano ne' ad integrarsi ne' ad arricchirsi con l'identità degli altri.

Creiamo in classe un clima relazionale positivo che si possa collegare al modo di essere e di proporsi degli altri, soffermandoci su elementi di somiglianza che accumulano le esigenze proprie e su elementi di differenza.

Vorrei concludere questo intervento con un messaggio di speranza, traendo spunto da una poesia di J. MILTON MILES da *Spoon River Antology*. Il poeta dice:

Whenever the Presbyterian bell
Was rung by itself, I knew it as the Presbyterian bell.
But when its sound was mingled
With the sound of the Methodist, the Christian,
The Baptist and the Congregational,
I could no longer distinguish it.
Nor anyone from the others, or either of them.

Ogni volta che la campana presbiteriana
Suonava da sola, la riconoscevo.
Ma quando il suono era mescolato
col suono della metodista, della cristiana,
della battista e della congregazionista,
non riuscivo più a distinguerla
e neppure le une dalle altre, né ciascuna di esse.

Al contrario io mi auguro che presto, sotto il suono di una sola campana tutti gli uomini possano riconoscersi e sentire la stessa emozione e lo stesso richiamo di fratellanza.

Riferimenti bibliografici

- AMATUCCI L., 1998, *Diritti umani. Civismo interculturale*, Annali della PI.
- BALDAZZI V. A., 1996, *Educazione interculturale: ricerca educativa*, Cede.
- BALDUCCI E., 1994, *L'uomo planetario*, Fiesole, La cultura della pace.
———, 2003, *Incontri — Scontri di civiltà?*, Fiesole, Fondazione Balducci.
- BORGHINI F., MILANI L., 2007, *Gli anni del privilegio*, Pisa, Il grande vetro.
- CAMBI F., GALANTI F. A., 2007, *Apprendimento, autonomia, complessità*, Sesto Fiorentino, ETS.
- FOUCAULT M., DILLON., 2008, *On politics security and war*, Polgrave Macmillan.
- MASTERS E. Lee, 1962, *Antologia di Spoon River*, Torino, Einaudi.

Clara Vella
ANILS
clara.vella@virgilio.it

Tre (e più) livelli di significato: dimensioni semantica, sociale e retorica del discorso

ALBERT ABI AAD

SOMMARIO: 1. Qualche definizione di *discorso*, 76 – 2. Enunciazione, pragmatica e retorica, 80 – 3. Senso e significato, 81 – 4. I dizionari e il significato, 83 – 5. Significato e livello di analisi, 84 – 6. Significato e relazione pragmatica, 85 – 7. Mutamento semantico, 88.

PAROLE CHIAVE: sociolinguistica, interculturalità, discorso, polarità, intenzionalità, retorica, pragmatica, enunciazione, cluster, linking.

FRASI: Valenza pragmatica della lingua, relazione pragmatica del segno, manipolazione dei concetti e mutamento semantico, analisi del discorso, *histoire vs discours, signifié de puissance vs signifiés d'effet*.

Una scuola che parla, parla per dichiarare i suoi obiettivi, esprimere i suoi bisogni, rendere pubblici i suoi risultati. Dovrebbe anche rispondere a quello che la società dice o chiede. Quando la scuola è ubicata in una comunità che possiede la propria lingua, diversa dalla lingua nazionale, oppure è frequentata da alunni appartenenti ad altre “società”, essa dovrà dire qualcosa di più e rispondere a più quesiti poiché l’interculturalità la mette di fronte a problematiche nuove, più complesse e quindi più ricche. Siccome una scuola parla anche attraverso i suoi alunni, essa deve dare loro una formazione che permette di interagire con gli altri, siano della stessa comunità o di comunità diverse, e di saper rispondere a tante sollecitazioni di ogni tipo che il mondo moderno e la globalizzazione presentano, analizzando gli *input* per accettarli, rifiutarli o entrare in una dialettica adeguata e feconda. Appare ovvio, in tale prospettiva, che

l'insegnamento delle lingue debba estendersi all'analisi e alla produzione di testi e di discorsi adeguati alla comprensione degli *input* e alla formulazione delle risposte da dare.

Per gli insegnanti di lingua, italiana o straniera, si tratta quindi di far acquisire, oltre al sistema lingua, gli strumenti che permettono di esercitare le competenze di cui sopra. Capire il significato del discorso altrui e produrre un discorso dal significato adeguato, pertinente ed efficace sono competenze oggi elencate sotto la voce "valenza pragmatica della lingua", troppo spesso ridotta alla definizione minimale e minimalista del "fare qualcosa con le parole" in diretta connessione con il titolo dell'opera di J. L. AUSTIN (1960). L'introduzione della dimensione pragmatica ha fatto fare alla didattica delle lingue moderne un salto di qualità non indifferente tradottosi in tanti metodi e approcci sin dai metodi situazionali dei primi decenni del novecento¹. Teoricamente, l'insegnamento delle lingue moderne avviene oggi nel quadro della *parole*. È ovvio, in tale prospettiva, che il significato considerato dal punto di vista della *langue* viene anche messo alla prova dell'uso in situazione comunicativa culturale e interculturale. Si suppone quindi che la scuola, nell'insegnare la lingua materna o le lingue straniere, insegna agli alunni la pratica del *discorso*. Ma è realmente così?

1. Qualche definizione di *discorso*

Partendo dalla dicotomia stabilita da Ferdinand de SAUSSURE tra *langue* e *parole*, bisogna segnalare che l'analisi linguistica viene inizialmente collocata nello stretto limite dell'unità *phrase* come afferma il fondatore della linguistica:

La phrase est le type par excellence du syntagme. Mais elle appartient à la parole, non à la langue. . . ²

1. Per un panorama sintetico e chiaro dell'evoluzione dei metodi didattici delle lingue moderne si veda FREDDI (1994).

2. Trad. it. «La frase è il tipo del sintagma per eccellenza. Ma essa appartiene alla parole, non alla lingua», p. 151.

I successivi allargamenti del campo dell'analisi linguistica oltre tale limite tardano ad arrivare. Lo stesso BLOOMFIELD (1933), anche se difensore dell'approccio *neobehaviorista*, rifiuta di prendere in conto unità discorsive più ampie della frase. La glossematica di HJELMSLEV (1943, 1963), che parte da una unità di analisi ampliata al *testo*, si limita materialmente a una grammatica della frase. Z. S. HARRIS (1952 e 1963), nel suo *Discourse Analysis*, segmenta il testo in elementi sintagmatici e, così facendo, limita le relazioni tra componenti del discorso alla sola relazione sintattica stabilendo delle *classi di equipollenza* nelle quali la relazione semantica viene quasi ignorata. Secondo gli studi critici di tale metodo, viene anche "occultata" la dimensione enunciativa, ossia la polarità che lega l'enunciatore al lettore o all'interlocutore. Seguendo le leggi di HARRIS, TODOROV (1972) descrive le relazioni tra frasi come relazioni di trasformazione dei loro predicati. Il metodo trova il suo limite nel fatto che, anche rispettando le *classi di equipollenza* e le regole di trasformazione, si possono costruire dei testi inintelligibili come dimostra PLETT (1975). Si arriva naturalmente alla conclusione che le regole sintattiche non sono le uniche a gestire la costruzione dei testi. Altre leggi e costrizioni esistono e non si limitano al livello della frase nè alla dimensione sintattica e strutturale. Tale sarebbe il caso della *coerenza* che supera il limite della *coesione* frastica per estendersi alla totalità del testo analizzando i legami tra le unità semantiche e prendendo in considerazione l'ordine progressivo dell'andamento discorsivo. Altre dimensioni devono essere considerate: 1) il legame con la società dove, ovvero dalla quale, nasce il discorso; 2) la variazione semantica dettata dall'evoluzione del linguaggio ma anche da manipolazioni politiche e retoriche dei concetti e dei valori sociali, 3) il contatto tra lingue e culture diverse, 4) il contatto tra il linguaggio verbale e altri tipi di linguaggio con l'egemonia della televisione e l'arrivo di internet. LOTMAN (1985), creando il concetto della *semiosfera*, aveva in qualche modo anticipato queste prospettive dimostrando semplicemente che il discorso è intimamente legato alla cultura e alla società in cui nasce. Ancora prima, Antoine MEILLET (1906/1921), allievo poi successore di SAUSSURE all'Ecole Pratique des Hautes Etudes per la

grammatica comparativa³, fu uno dei primi a segnalare l'importanza, anzi la priorità, della dimensione sociale della lingua, nell'ambito dei suoi studi sulle lingue indo-europee. Viene quindi considerato, anche da parte della scuola americana, come il fondatore di una corrente che lega intimamente il *cambiamento linguistico* alle *stratificazioni e ai valori sociali* (v. SWIGGERS 1986). In questa prospettiva si ubicano anche i lavori di LABOV e quelli congiunti con HERZOG e WEINREICH (1968). Considerato il padre della sociolinguistica, LABOV (1972) assume la posizione di MEILLET citandolo ripetutamente nella sua descrizione dei *patterns* della sociolinguistica. Esplicita successivamente il legame del suo approccio con l'insegnamento di MEILLET:

Je ne dirais pas que je fais de la sociolinguistique. Je fais de la linguistique. Mon travail s'organise essentiellement autour de trois axes [...] qui sont inséparables: l'étude des données de la langue spontanée, l'analyse des changements linguistiques en cours et, plus récemment, l'observation des usages de la langue dans les réseaux sociaux. Etudier les changements linguistiques au sein de la communauté parlante n'est pas une idée particulièrement nouvelle. Depuis très longtemps les linguistes se sont intéressés à ce problème et, *d'une certaine manière, je ne fais que poursuivre les travaux d'un Meillet ou d'un Gauchat* [...] Tout comme eux je cherche à approfondir l'étude du système de la langue à partir du langage concret et non des données de l'introspection. Les données les plus solides, les plus objectives sont, je crois, les données de la production spontanée [...]. Mon objectif reste bien sûr l'étude du système de la langue, mais, pour ma part, je pense qu'il faut renverser l'opposition et privilégier l'étude de la parole, car seule l'analyse de la pratique peut fournir des preuves (in LABOV, BOURDIEU, ANCREVÉ 1983: 67, corsivo nostro).

3. Si segnala l'importanza della comparatistica nel rilevare la relatività delle regole e delle leggi linguistiche. Il paragone tra lingue diverse, soprattutto tra quelle appartenenti a famiglie lontane, ci obbliga subito a rimettere in questione quasi tutte le categorie stabilite dalla grammatica classica, fino alle categorie di ARISTOTELE che non sono altro che una tassonomia fatta a partire da una lingua unica, la sua. Anche le leggi della semantica, della pragmatica, della stilistica e della retorica in generale subiscono un esame alla luce del loro adeguamento alla lingua altra. L'universalità di una legge è molto, troppo, difficile da stabilire al punto che le macroregole che si pensava di poter formulare sono oggi ridotte a delle micro-osservazioni frammentarie.

Non si tratta in questo intervento, che si vuole puntuale e semplicemente attuale, di richiamare tutto il lavoro della filosofia, della pedagogia, della sociolinguistica, della pragmatica, della logica e altre scienze e discipline⁴ che hanno contribuito a definire sia gli obiettivi sia le metodologie dell'insegnamento/apprendimento delle lingue moderne nelle scuole. Vogliamo semplicemente, attraverso esempi della vita quotidiana della nostra comunità più o meno allargata, sottolineare l'importanza di una visione globale linguistica, semiotica e retorica nel campo dell'apprendimento della lingua. Il *discorso*, oggi sempre più evoluto e volatile, più ambiguo e sottile, più aperto ma allo stesso tempo più chiuso (ai non addetti ai lavori), più polisemiotico e multiculturale, è il centro della nostra analisi. Se la scuola intende realmente mettere l'apprendente al centro dell'insegnamento, deve per forza prepararlo a confrontarsi non solo con le difficoltà del sistema linguistico, ossia dei *significati di superficie* ma, forse di più, con l'analisi dei *significati profondi* ossia delle *implicature* nel senso di GRICE (1975), intenti e dati impliciti che meritano uno studio approfondito poiché, spesse volte, sembra che l'insegnamento delle lingue eviti le ambiguità e i *non detti* preoccupato solo di presentare la lingua in modo immediato e semplificato. Appare ovvio che tale semplicità non esiste quasi in nessun enunciato, neanche negli enunciati lineari prettamente descrittivi⁵. Non sappiamo quanto gli alunni delle nostre scuole abbiano la capacità di analizzare e di capire le forme di comunicazione che la società nella quale vivono propone e usa nel quotidiano. È per questo che si deve percorrere il campo dell'enunciazione e dell'analisi del discorso che, oltre alla dimensione comunicativa, contemplanò una dimensione pragmatica e retorica non trascurabile.

4. Si vedano anche WITTGENSTEIN 1953, FISHMAN 1972.

5. L'intenzionalità che si trova alla base dell'analisi di qualsiasi enunciato è stata considerata già nell'antichità ed è rimasta viva nei lavori dell'ermeneutica, della retorica, della filosofia. Nella tradizione araba, la retorica, perfezionata fino al XII secolo, viene articolata in tre sotto-discipline: la bellezza (*badīʿ*), la chiarezza (*bayān*) e la scienza dei significati (*maʿānī*). In quest'ultima, si tratta non dei significati semantici, bensì delle variazioni legati agli intenti che sorreggono il discorso, ossia in termini odierni la *forza* pragmatica e le *implicature*. In tale prospettiva, lo studio semantico viene distribuito su più livelli e assomiglia alla concezione di un MEILLET che distingue tra il significato nella *langue* e il significato nel *discours*.

2. Enunciazione, pragmatica e retorica

L'enunciazione, di cui gli approci strutturali e trasformativi tengono poco conto, è strettamente collegata alla dimensione sociale della lingua. Emile BENVENISTE (1966: 25), dichiara la stretta relazione tra individuo e società in termini semplici ma estremamente pertinenti:

A partir de la fonction linguistique, et en vertu de la polarité *je: tu*, individu et société ne sont plus termes contradictoires, mais termes complémentaires.

Oltre a questa prospettiva di *polarità*, BENVENISTE introduce una nuova visione della *parole*. Le condizioni dell'uso della parola sono da considerare secondo lo scopo, ossia l'*intenzionalità* dell'enunciazione, e su tale base si possono distinguere due *piani di enunciazione* che producono, da una parte, enunciati di constatazione, di relazione storica, chiamati *histoire*, e da un'altra parte, enunciati chiamati *discours* che presuppongono un parlante e un ascoltatore e «l'intenzione, nel primo, di influenzare in qualche modo il secondo» (*ibidem*, p. 242; trad. it. p. 287). L'enunciazione dell'*histoire* si fa alla terza persona *il*, mentre quella del *discours* introduce la coppia *je/tu*. Così viene travolta la nostra concezione dettata dalla grammatica tradizionale: le "persone" non sono tre: *je/tu/il*, ma due *je-tu/il*. Ne consegue che il livello della tensione comunicativa varia: è basso nell'*histoire* e alto nel *discours*⁶.

Nel paragonare l'approccio di BENVENISTE con l'approccio di AUSTIN e della filosofia analitica, contemporaneo nel tempo ma situato dall'altra parte dell'Atlantico, possiamo rilevare il ruolo essenziale della prima persona nei primi esempi che illustrano il *performativo*. Allo stesso modo rileviamo il ruolo dell'intenzionalità nella divisione degli enunciati in *constativo-histoire* vs *performativo-discours*. Ecco perché lamentiamo la riduzione della dimensione pragmatica alla definizione "fare cose con le parole". La dimensione pragmatica, nella visione di

6. La divisione tripartita delle "persone" può essere vista nel modo dei grammatici arabi che distinguono tra il *parlante* (al-mutakallim), il *destinatario* (al-muḥāṭab) e l'*assente* (al-ġā'ib). È ovvio come il parlare dell'*assente* possa essere una situazione di comunicazione che crea meno tensione rispetto all'indirizzare il discorso a una persona presente e ben definita.

BENVENISTE, oltre ad essere ovvia, si estende al concetto più ampio di “influenzare l’altro”, ossia alla definizione fondatrice della retorica classica: l’arte del persuadere. Le vie della persuasione non sono sempre dirette. L’ottenimento di un risultato non avviene esclusivamente tramite i *performativi*. Anzi, il performativo, essendo il più diretto dei modi, è creatore di tensione e quindi di possibile disubbedienza. La pragmatica ha imboccato le strade dell’analisi del *discorso*, smorzando le prime dicotomie, e si avvicina sempre più ai concetti della retorica classica. Completando l’opera di AUSTIN, SEARLE (1975) scrive un capitolo sui “Indirect Speech Acts”, e poi introduce il concetto di intenzionalità (Id. 1983). La pragmatica, che non è una scienza né una disciplina, bensì un campo di investigazione sul *discorso*, spazia quindi dalla filosofia del linguaggio alla retorica classica.

Dal punto di vista storico, rileviamo che anche la filosofia classica ha usato la nozione di *discorso* nella dicotomia “conoscenza *discorsiva*”, simile al *logos* dei greci, in opposizione con la “conoscenza *intuitiva*”. Più vicino a noi, G. GUILLAUME (1964) ha introdotto la nozione di *discours* partendo dalla nozione di *parole*. Con il declino dello strutturalismo, l’approccio di GUILLAUME si è rivelato fecondo al punto di costituire il quadro generale degli studi della corrente pragmatica e della scuola francese di analisi del discorso. L’introduzione dello studio del discorso nella didattica delle lingue porta ad una conoscenza più profonda delle funzioni della lingua, ad una consapevolezza del suo potere intellettuale, cognitivo e strategico, e in fine, ad una padronanza di tutte le regole della retorica⁷ come lo dimostreremo negli esempi che prenderemo in esame.

3. Senso e significato

Premettiamo che non entreremo nella definizione dei termini “senso” e “significato”. Nel definire *significato* in rapporto con *senso* ci limitiamo a dire che consideriamo il *significato* come il “senso enciclopedico”, cioè la somma del significato semantico (quello custodito nei dizio-

7. Si veda anche la rivisitazione della retorica classica di BARTHES (1970).

nari) e di quello convenzionale (risultato dell'esperienza del mondo nella comunità di utenti che usano il segno linguistico). Il *significato* potrebbe anche essere inteso come corrispondente — ma non solo — del *signifié* di Saussure, alla cui concezione bisogna integrare il “terzo polo” (il referente) nel rapporto originario *signifiant–signifié* di cui tratta la semiotica (si veda PEIRCE 1931–1935, ECO 1973).

Il *sens*, diversamente, è quel che si “vuole” significare, dire, comunicare. Questa nostra scelta, consapevolmente criticabile, mira semplicemente ad evitare di entrare nella ricca letteratura relativa al *sens* e al *significato* e nella quale la terminologia, come la tassonomia, introducono delle distinzioni non facili da riassumere nello spazio ristretto che ci è consentito per questi nostri appunti⁸. In una prima fase, il nostro approccio è quello di G. GUILLAUME (1964) il quale mette in opposizione *langue* e *discours* introducendo, in modo esplicito, la dimensione sociale della *parole*⁹ e permettendo una dicotomia relativa alla dimensione semantica di ogni unità significativa. Tale dicotomia, GUILLAUME la formula mantenendo la terminologia saussuriana nella quale introduce, a livello del *signifié*, una sotto-dicotomia *signifié de puissance* vs *signifié d'effet* (nella nostra prospettiva: *significato* vs *sens*). È, di fatto, una opposizione tra il valore semantico intrinseco dell'unità significativa e le diverse significazioni che la stessa prende all'interno del discorso, ma anche dell'evento comunicativo, poiché permette di misurare la differenza tra l'effetto di *sens voluto* e quello *ottenuto*. Ad ogni unità significativa corrisponde un significato e uno solo, custodito nel dizionario, e questo malgrado il fatto che la stessa

8. Per un francofono, inoltre, *significare* — in francese *signifier* — prende anche il senso di “fare capire qualcosa a qualcuno”, “informare” (anche in modo ufficiale). Così, si può “signifier un licenciement”, cioè avvisare ufficialmente, con valore legale, un impiegato del suo licenziamento dal lavoro.

9. La dimensione sociale della *parole*, già contenuta nell'approccio di F. DE SAUSSURE, velata però dalla dimensione “individuale” sulla quale ha insistito, viene esplicitata e confermata in modo chiaro e forte da Antoine MEILLET che, nel 1906, scriveva: «Il faudra déterminer à quelle structure sociale répond une structure linguistique donnée et comment, d'une manière générale, les changements de structure sociale se traduisent par des changements de structures linguistiques». Allo stesso modo, BENVENISTE (1966: 25), dichiara la stretta relazione tra individuo e società «à partir de la fonction linguistique, et en vertu de la polarité *je : tu ...*».

unità significativa ricopra, nel discorso, diversi o indeterminati valori. Da qui nasce la necessità di distinguere tra *signifié de puissance* e *effet de sens*. Notiamo subito la pertinenza del termine *effet*. L'effetto, se compreso in tutte le sue dimensioni, può limitarsi al significato oppure estendersi verso una accezione stilistica (cfr. la funzione poetica di JAKOBSON 1963), pragmatica (effetto della *forza* di un atto di parola secondo AUSTIN e SEARLE), sociale (di comunicazione di massa), ecc.

Rileviamo inoltre che, se il significato è di tipo comunitario, il senso è di tipo individuale. Nella bipolarità della comunicazione, l'*effetto di senso*, non è unicamente di tipo stilistico bensì di tipo pragmatico-retorico e dipende quindi della relazione locutore-interlocutore di cui la retorica classica tratta a lungo e alla quale la pragmatica odierna è sempre più attenta dopo il primo periodo concentrato sulla dicotomia constativo/performativo e sugli *Speech Acts*.

Non dimentichiamo, in fine, l'aspetto involontario del creare senso. La semiotica odierna considera che "qualcosa interpretato come un messaggio" viene dotato di significato da chi lo percepisce (v. BERRUTO 1976). Il "significato intrinseco" deve quindi essere messo in rapporto con il "significato indotto" e, nei casi specifici, dobbiamo considerare che un senso potrebbe essere attribuito a un segno oppure a un comportamento anche fuori dalla comunicazione volontaria secondo la legge del "non si può non significare".

4. I dizionari e il significato

In termini semplici, il dizionario è la custodia del significato. Le unità significative vi sono custodite come le unità di riferimento internazionale dei pesi e misure (metro e kilogramma) sono depositate a Parigi, sotto terra e in un ambito dall'atmosfera controllata in temperatura e igrometria. Il dizionario mette a nostra disposizione il "metro" universale per misurare il significato di una data parola in una data lingua. Contiene quindi il *signifié de puissance* di GUILLAUME. I dizionari migliori contengono, inoltre, il più grande numero di combinazioni, ossia gli *effetti di senso* della stessa parola nel contesto, attraverso esempi e citazioni d'autori. Tali dizionari inseriscono quindi le unità semantiche

nel co-testo sintattico e nell'ambito dei linguaggi settoriali. Quello che il dizionario non riesce ancora a fare (ma i dizionari di corpora potrebbero colmare tale limite) è di illustrare l'uso nel discorso. Si cerca quindi di passare dal *significato unipolare* a un *senso bipolare*. La semantica componenziale aveva già introdotto la variazione di significato in tre ambiti: micro-, meso-, e macro-semantico allargando sempre più il co-testo. Anche l'approccio neobehaviorista di BLOOMFIELD contiene implicitamente una dimensione sociale poiché lo schema *Stimolo/Risposta* ($S > R$) si svolge in tempo reale e in ambito enunciativo. Dalla prospettiva pressoché statica delle definizioni date dal dizionario, si dovrebbe passare a una prospettiva dinamica che solo l'analisi del discorso e la linguistica enunciativa possono contenere.

5. Significato e livello di analisi

In una serie di riunioni nell'ambito della scuola media, abbiamo tentato di studiare le problematiche legate all'insegnamento dell'italiano agli immigrati. Oltre alle problematiche prettamente linguistiche di interferenze e di analisi degli errori, abbiamo incontrato anche i genitori e le associazioni di immigrati. Nell'espone le difficoltà di integrazione incontrate dagli alunni, è emersa una questione legata alla religione di appartenenza. Ecco come due genitori di uno stesso alunno si sono espressi:

<i>Madre, musulmana, casalinga</i>	<i>Padre, musulmano, medico</i>
Mio figlio è ben integrato a scuola. I suoi colleghi lo prendono in giro perché non mangia la carne di maiale. I suoi colleghi non capiscono il fatto che voglia rispettare il digiuno nel mese di Ramadan.	L'Islam è una religione monoteista. L'Islam, come il cristianesimo e il giudaismo, pone delle regole di comportamento individuale e sociale. Queste regole fanno parte, per i cristiani e gli ebrei, della stessa nostra tradizione religiosa.

Uno dei modi per analizzare i due discorsi lo presenta la retorica classica¹⁰ nelle due fasi di *inventio* e *dispositio*. La scelta dei *topoi* è diversa poiché un genitore sceglie gli argomenti a monte, l'altro a valle;

10. Per la definizione dei termini usati si veda MORTARA GARAVELLI (1988).

mentre la *dispositio* è quasi simile, nel senso che mette in confronto due modi di capire e di applicare le regole religiose (il figlio vs i compagni) insistendo sullo svolgimento pacifico del confronto. È facile osservare come il discorso del padre, attraverso la scelta dei *topoi* e di un livello di significato legato all'essenza dell'Islam, è più universale e come tende a legare e unificare piuttosto che a separare. La scuola, attraverso un esempio semplice di questo tipo, ha il compito di fare riflettere gli alunni sulle *implicature* dei due tipi di discorso¹¹. Dal punto di vista semantico, è necessaria una riflessione sul modo di definire un concetto: attraverso i suoi effetti oppure attraverso la sua essenza? L'Islam, nel discorso della madre, viene percepito attraverso le regole di condotta: proibizione di certi cibi e obbligo del digiuno, e mette queste regole in opposizione con le regole del mondo cristiano. Al contrario, il discorso del padre, dove l'Islam viene definito in quanto religione e atteggiamento spirituale, fa confluire i due mondi. Il *signifié de puissance* di Islam produce nel discorso, come insegna GUILLAUME, un *effèt de sens* diverso a seconda del locutore. Si vede chiaramente che il padre e la madre non hanno con il segno *Islam* la stessa "relazione pragmatica" che illustreremo nel paragrafo seguente.

6. Significato e relazione pragmatica

Per stabilire una teoria generale dei segni, Ch. MORRIS (1938) distingue per ogni segno tre tipi di relazione:

- a) una relazione *semantica* tra il segno e il suo *significato*;
- b) una relazione *sintattica* tra il segno e gli altri segni (generalmente o, più specificamente, gli altri segni contenuti nello stesso "enunciato");
- c) una relazione *pragmatica*, relazione questa tra il segno e chi lo utilizza, sia quindi l'enunciatore che il destinatario.

11. Invece, certi docenti che hanno preso parte alle riunioni, si sono limitati a segnalare problemi di acquisizione dell'italiano, problemi prettamente linguistici del tipo *una matita è una matita* (sottinteso: non *un matita né una penna) per insistere, in primo luogo, sulle difficoltà grammaticali e lessicali.

Tabella 1.

<i>Lingua</i>	<i>Arabo</i>	<i>Ebraico</i>
Radicale trilettere	LHM	LHM
Significato	CARNE	PANE
Mestiere	PASTORE	AGRICOLTORE
Relazione pragmatica	CIBO BASE	CIBO BASE
Immaginario giudeo-cristiano	ABELE?	CAINO?
Padre Islam/Giudaismo	Ismaele, figlio di Abramo e Hagar	Isacco, figlio di Abramo e Sara

Questa prima apparizione del concetto di *pragmatica* utilizzato sotto forma aggettivale ha dimensioni diverse della *pragmatica*, e non tratta di *Speech Acts* ma di quel che condiziona il senso e il funzionamento generale di un segno.

Constatiamo in primo luogo che la *relazione semantica vs relazione sintattica* di MORRIS assomiglia all'opposizione *signifié de puissance vs effet de sens* di GUILLAUME. Secondo l'approccio della semantica componenziale tale opposizione si ritrova sotto la dicotomia *meso-semantica / macro-semantica*.

L'approccio di MORRIS presenta un pregio non previsto nel campo della semantica tradizionale. Tale pregio si traduce in un vantaggio ineguagliabile nell'analisi del discorso multiculturale. In effetti, se la *relazione pragmatica* può essere considerata come omogenea tra utenti di una stessa comunità linguistica o culturale, tale non è quando lo stesso segno viene usato da comunità diverse. Abbiamo scelto, per illustrare tale difficoltà, un esempio delle lingue semitiche, famiglia nella quale i sinonimi e omofoni non mancano. Si tratta di un segno linguistico di uso quotidiano in arabo e in ebraico (Arabo: *LaHM* vs Ebraico: *LeHeM*). Come vediamo nella tabella 1, esso presenta una relazione pragmatica parzialmente comune (cibo base) mentre la relazione semantica è diversa (arabo: *pane* vs ebraico: *carne*).

Constatiamo come il concetto di "relazione pragmatica" è intimamente legato al modo di vivere dell'utente (*pastore vs agricoltore*),

modo che definisce conseguentemente, in questo caso, anche la relazione semantica. Dobbiamo constatare inoltre che tale relazione non è contenuta nei dizionari, neanche in quelli bilingui. Il dizionario cartaceo non è in grado di colmare una tale lacuna. I dizionari di *corpora* potranno farlo poiché l'uso, nel contesto discorsivo, non mancherà di venire segnalato in qualche enunciato.

Rimane inoltre fuori dalla portata dei dizionari classici la dimensione biblica e storica, così come tutte le faccettature legate all'immaginario collettivo: per i cristiani e per gli ebrei, l'agricoltore e il pastore rimandano a Caino e Abele. Per i musulmani, Ismaele si oppone a Isacco come figli di Abramo. Il primogenito di Abramo è Ismaele, ma è figlio della serva Hagar. Il primogenito "ufficiale" per gli ebrei è Isacco. I popoli di Isacco e di Ismaele sono rispettivamente gli ebrei e i musulmani. I musulmani, come gli ebrei, festeggiano la Pasqua. Secondo la Bibbia Dio salvò Isacco dalla morte sull'altare; secondo il Corano (XXXVII, vv. 99–109), Dio salvò "il figlio" di Abramo¹². I musulmani riconoscono il carattere "benedetto" di Isacco (*ibidem*, vv. 112–113); rimane tuttavia nella loro memoria collettiva il "ripudio" di Hagar¹³ madre di Ismaele (padre degli arabi). Allontanata dalla casa di Abramo, Hagar partorisce nel deserto e le viene indicata, per volontà divina, la fonte che cercava disperatamente per dissetare il suo neonato. La ricerca dell'acqua da parte di Hagar (*sa'īr*) viene riprodotta nel pellegrinaggio musulmano¹⁴. E ovvio che ci troviamo in ambito biblico e storico. Eppure la questione è intimamente legata al presente e all'attualità conflittuale nel Medio-Oriente. Il docente di lingua, per trattare tali dimensioni, deve sondare

12. Il figlio di Abramo, di cui il nome non viene specificato nel testo coranico originale, viene identificato come Ismaele da una interpretazione ufficiale che, nella traduzione in francese (Corano, p. 449), aggiunge due volte tra parentesi il nome (Isma'īl, Isma'ēl). L'Islam rivendica quindi la qualità di primogenito di Ismaele.

13. Per un'analisi psicologica e filosofica contemporanea, si veda il numero speciale *Cahiers Intersignes* (1998) con gli interventi di J. DERRIDA e specialmente l'articolo di BENSLEMA.

14. I pellegrini percorrono sette volte il cammino tra i monti di Al-Şafā e Al-Marwa^h, percorso sul quale si trova il pozzo chiamato Zamzam cui l'acqua è considerata sacra e ogni pellegrino cerca di riportarne una fiala a casa. L'immaginario collettivo si manifesta anche nel linguaggio comune attraverso la formula: "Dio ti faccia bere dal pozzo di Zamzam!" nella quale si augura all'interlocutore di compiere il pellegrinaggio, tappa più alta della fede musulmana.

le conoscenze degli alunni e chiedere la collaborazione dei docenti di filosofia, di letteratura, di religione, di storia e di geografia umana, nonché l'intervento di persone capaci di operare un'analisi di queste problematiche.

L'esempio di cui sopra ci porta alla parabola della "torre di Babele". Si vuole situare in tale parabola la nascita di più lingue. In realtà, la problematica più interessante sarebbe quella di una confusione all'interno della stessa lingua. Se un muratore chiede un mattone, si aspetta di ricevere un mattone (vedi il *Cooperative Principle* di GRICE 1975). Se riceve un chiodo, questo rivela che la stessa parola è stata interpretata con un significato non attestato. Il messaggio è stato recepito, ma il valore dei costituenti, che dovrebbe essere lo stesso per tutti, non lo è più. E' questa confusione che impedisce lo svolgimento del lavoro per completare la torre di Babele. Quindi, in quella parabola si annida uno sconvolgimento della struttura interna della lingua e non la nascita di più lingue. Poiché se fosse vero che la torre di Babele crea più lingue, la soluzione sarebbe nella traduzione tra una lingua e l'altra. L'impossibilità di completare l'opera viene dal fatto che il sistema linguistico della comunità perde i suoi principi di base e non ritrova più i suoi "comuni denominatori", ossia la pertinenza degli elementi sul quale era basato. Se nascono più lingue, nascono più sistemi coerenti tra i quali una intermediazione (primo senso della traduzione) rimane possibile. Mentre se si stravolge il sistema dall'interno si nega ogni mediazione.

La teoria dell'intraducibilità poggia sul fatto che gli uomini si sono messi a parlare lingue diverse. Invece non sembra che sia così: si tratta semplicemente della sparizione del principio di *sistema* nel quale ogni unità possiede un significato e uno solo, significato suscettibile di mutare ma sempre nel limite della pertinenza che consiste nell'opposizione con le altre unità. La Torre di Babele è una storia di confusione. Una confusione che cerchiamo di illustrare nell'esempio seguente.

7. Mutamento semantico

Torniamo al discorso e al linguaggio comune nelle sue dimensioni individuale, sociale e interculturale attraverso l'analisi di un testo:

sul quotidiano *Repubblica* del 16 ottobre 2009, nella rubrica “Lettere, commenti & idee”, un insegnante di lingua inglese in una scuola superiore trascrive, errori compresi, quello che ha risposto una sua studentessa di II anno (15 anni) alla domanda “Are you optimistic or pessimistic about your future?”:

I’m optimistic about my future because I will marry a old billionaire and when he is dead I will work and I will have a family. I hope I will be an accountant about an important company (gli errori linguistici non sono stati corretti).

Il segno “optimistic” subisce, in questo contesto un mutamento della sua *relazione semantica* standard. L’ottimismo, visto qui come un concetto positivo, è in realtà una posizione filosofica ed è connotato come negativo nel XVIII secolo poiché legato all’utopia (cfr. il *Candide* di Voltaire). Il testo prodotto dalla studentessa dimostra un *linking* nel senso di WEINREICH (1966) tra l’atteggiamento ottimistico e la ricchezza materiale (*billionaire, accountant, important company*). Weinreich ha proposto un embrione di modello relazionale tra tratti semantici distinguendo, da un lato, l’associazione *additiva* o *cluster* (agglomerato), che costituisce un caso particolare e, dall’altro lato, l’*incatenamento* (*linking*), quando l’associazione di termini costituisce un nuovo cluster¹⁵. Così, se *ragazzo* è un cluster composto dai tratti “giovane” + “maschio”, l’aggettivo *ottimista* è un cluster di “uomo” + “che adotta la dottrina dell’ottimismo”. E ovvio che, nel discorso della ragazza, il legame tra l’aggettivo *optimistic* e l’atto di sposare un “*billionaire*” cela un *cluster* nascosto “ottimismo = ricchezza” creato da più *linking*: tra gioia e ricchezza, tra “ottimismo” e “assenza di problemi finanziari”, associazioni fatte in modo sistematico in una certa società e in una comunicazione maggiormente televisiva.

In tale prospettiva, i concetti di ottimismo e ricchezza costituiscono un nuovo cluster attraverso un *linking* artificiale operato dalla retorica politica italiana e dal discorso dei media di comunicazione di massa. Il processo di *linking*, se sfruttato in classe, aiuterebbe a svelare, e quindi

15. Per un panorama degli studi semantici del periodo si veda TODOROV (1966).

ad arginare, delle evoluzioni sociali negative nascoste e non percettibili in superficie.

Altre analisi possono essere applicate: nella prospettiva di PEIRCE concetti di *ricchezza* e di *importanza sociale* fungono da *interpretant* all'ottimismo, colorandolo e costringendo a interpretarlo in un dato senso. Possiamo anche applicare il concetto di *ancoraggio* creato da BARTHES secondo il quale un elemento linguistico in un testo o in un discorso può servire da "ancora", nel senso che impone una *lettura preferita* di una data immagine o di un dato testo. Nel discorso della studentessa, tale ancoraggio esiste tra l'agio finanziario, la ricchezza, la visibilità sociale, la vita confortevole e serena (dopo la morte del marito vecchio e miliardario), anche se non priva di lavoro (si potrebbe immaginare un lavoro fatto per non annoiarsi), ma è un lavoro sempre in ambito di ricchezza e di rilievo sociale in una *important company*.

L'enunciato prodotto dalla studentessa, quale che sia l'analisi che ne viene fatta, testimonia la nascita di un nuovo legame "semantico-pragmatico-sociale" con il nuovo concetto *ottimismo-ricchezza* che costituisce un nuovo *cluster* (nel senso di WEINREICH) nel quale vengono legati due concetti eterogenei. Dobbiamo quindi constatare che l'evoluzione sociale dell'Italia e il discorso di un certo ceto politico ha prodotto i suoi frutti di cui la lingua presenta qui un indizio molto chiaro¹⁶. Il cluster *ottimismo-ricchezza* ha già acquisito una relazione pragmatica con l'utente, relazione che rimane ancora (ma non per lungo) in opposizione con quelle originali di *ottimismo* (concetto filosofico) e di *ricchezza* (stato materiale). Notiamo che tale nuova relazione pragmatica si combina perfettamente con l'attitudine per lo meno cinica della studentessa che non esita a far morire il marito, vecchio e ricco, per poter perseverare nel proprio "ottimismo"¹⁷.

16. Lo stesso accade, in campo legislativo, dove la politica parla di "costituzione materiale" e rivendica un mutamento semantico e pragmatico in chiara opposizione con la lettera e lo spirito della "costituzione" che, per essere difesa, deve essere definita come "reale".

17. Cfr. anche LABOV, che afferma che una innovazione non diventa 'cambiamento' finché il processo non abbia adottato una determinata direzione. Cfr. anche la nozione di *drift* di SAPIR (1921: 151): «Those individual variations that are cumulative in some special direction».

Notiamo, infine, l'assenza totale di logica nel discorso: mentre appare logico l'andamento cronologico: matrimonio — morte del marito — nuova vita; la studentessa dimentica l'aspetto imponderabile del destino. E se lei morisse prima del marito? Questo aspetto merita un'analisi "morale" del discorso con il professore di filosofia.

Aggiungiamo, per ultimo, che il mutamento semantico rilevato è il reale produttore della "torre di Babele". L'uso delle parole con significati e accezioni personali diversi da quelli della comunità genera confusioni e incomprensioni, proprio quel che successe nella parabola della "Torre di Babele".

Conclusioni

L'analisi degli esempi citati dimostra almeno quattro necessità, alle quali la scuola deve assolutamente rispondere:

- a) il ritorno all'uso del dizionario per la definizione standard delle parole e dei concetti per commentarla e paragonarla, in seguito, all'uso effettivo nella lingua standard e nel linguaggio quotidiano;
- b) il commento del testo e l'analisi del discorso che introdurranno certamente, non più una produzione (orale e scritta) di discorso unicamente constativo e descrittivo lineare e appiattito sull'asse temporale e cronologico, ma un discorso di tipo intellettualmente articolato attraverso dei connettori logici, costruito secondo uno schema mentale diverso, su una pianta architettonica di tipo cognitivo. Ne consegue che nel secondo tipo di discorso, lo studente sarà obbligato ad usare i "modi" verbali, specialmente del congiuntivo e del condizionale della cui sparizione si lamenta tutta la scuola e tutto il pubblico colto;
- c) il lavoro in "équipe" di tutta la scuola intorno alla produzione linguistica come l'abbiamo dimostrato nell'esempio pane / carne. Qui, in particolare, deve intervenire la logica e la filosofia attraverso i docenti specializzati nella materia;

- d) una riflessione sui processi di persuasione della “cattiva” retorica. La si può iniziare con un’analisi filosofica dei concetti di “percezione”, “senso” e “prova”. Il corpus di tale riflessione potrebbe essere costituito dai testi di *mass media* come opera BEDNAREK (2006) e in una prospettiva dicotomica *perception / proof*.

Questi sono ovviamente degli auspici.

Riferimenti bibliografici

- ANDERSEN H., 1973, «Abductive and Deductive Change», in *Language* 49, 765–793.
- BARTHES R., 1970, *La retorica antica*, Milano, Bompiani, 1972.
- BEDNAREK M. (ed.), 2008, *On Evaluation and Text Types*, in *Functions of Language, Special issue*, 15–1.
- , 2006, *Epistemological positioning and evidentiality in English News Discourse — a Text-Driven Approach*, in *Text and Talk*, 26–6, 635–660.
- BENVENISTE E., 1966, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard; trad. it. *Problemi di linguistica generale*, Milano, Il Saggiatore, 1971.
- BENSLAMA F., 1998, “La répudiation originaire”, in *Cahiers Intersignes*, 113–153.
- BERRUTO G., 1974, *La sociolinguistica*, Bologna, Zanichelli.
- , 1976, *La semantica*, Bologna, Zanichelli.
- BLOOMFIELD L., 1933, *Language*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- CALVET L.-J., 1999, “Aux origines de la sociolinguistique: la conférence de sociolinguistique de l’UCLA (1964)”, *Langage et société*, 88, 25–57.
- CORANO = *Le Saint Coran et la traduction en langue française du sens de ses versets*, Al-Madina al-Munawwara, Conseil Roi Fahd pour l’impression du Saint Coran, 1410H.
- ECO U., 1973, *Il Segno*, Milano, Isedi.
- FREDDI G., 1994, *Glottodidattica, fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, Utet.

- FISHMAN J. A., 1972, *The Sociology of Language. An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*, Massachussets, Rowley.
- GREIMAS A. J., 1976, *Sémiotique et sciences sociales*, Paris, Éditions du Seuil.
- GRICE H. P., 1975, *Logic and Conversation*, in Cole P. e Morgan J.-L. (eds.), *Syntax and Semantics*, vol. III, *Speech Acts*, New York, Academic Press, 41-58.
- GUILLAUME G., 1964, *Langage et science du langage*, Paris, Nizet — Québec Presses de l'Université de Laval, ed. 1969.
- , 1971-1992, *Leçons de linguistique*, VALIN R. et JOLY A. (eds.), Québec, Presses de l'université de Laval — Lille, Le Septentrion.
- , 1973, *Principes de linguistique théorique de Gustave Guillaume*, VALIN R. (éd.), Québec, Presses de l'université de Laval — Paris, Klincksieck.
- HARRIS Z. S., 1952, «Discourse Analysis», in *Language*, 28, 1-30; trad. fr. *Analyse du discours*, in *Langages*, 13, 8-45.
- , 1963, *Analyse du discours. Réimpressions*, Paris, Mouton.
- HJELMSLEV L., 1943, trad. ingl. *Prolegomena to a Theory of Language*, Baltimore, Waverly Press, 1953; trad. fr. *Prolégomènes à une théorie du langage*, Paris, Éditions de Minuit, 1968.
- , 1963, *Le Langage*, trad. fr. Paris, Éditions de Minuit, 1966.
- JAKOBSON R., 1963, *Essais de linguistique générale*, Paris, Editions de Minuit; trad. it. *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, 1966.
- KATZ J. J. e FODOR J. A., 1963, *The structure of a semantic theory*, in *Language* 39, 170-210.
- KOERNER E. F. K., 2002, *William Labov and the Origins of Sociolinguistics in America*, in *Linguistics*, Austin, University of Texas Press, 253-284.
- , *Toward a History of American Linguistics*, London, Routledge.
- LABOV W., 2001, *Principles of linguistic Change. Vol. II: Social Factors*, Oxford, Blackwell.
- , 1972, *Sociolinguistic Patterns*, Oxford, Blackwell.
- , WEINREICH U., e HERZOG M. (1968), *Empirical foundations for a theory of language change*, in LEHMANN W. and MALKIEL Y. (eds.), *Directions for Historical Linguistics*, Austin, University of Texas Press, 95-195.
- LAVINIO C., 1990, *Teoria e didattica dei testi*, Firenze, La Nuova Italia.
- LOTMAN J. M., 1980, *testo e contesto*, Bari, Laterza.
- , 1985, *La semiosfera*, Venezia, Marsilio.

- MARELLO C., 1996, *Les différents types de dictionnaires bilingues* in BEJOINT H. et THOIRON P., *Les dictionnaires bilingues*, Louvain, Duculot.
- MEILLET A., 1906/1921, *Linguistique historique et linguistique générale*, Paris, Champion.
- , 1936, *Linguistique historique et linguistique générale II*, Paris, Klincksieck.
- MILROY L., 1980, *Language and Social Networks*, Oxford, Blackwell.
- MORRIS Ch., 1938, *Foundations of the Theory of Signs*, Chicago, University Press.
- MORTARA GARAVELLI B., 1988, *Manuale di retorica*, Milano, RCS Libri.
- PEIRCE C. S., 1931–1935, *Collected Papers*, Cambridge, Harvard University Press.
- , DELEDALLE G., 1978, *Écrits sur le signe*, rassemblés traduits et commentés par G. DELEDALLE, Paris, Le Seuil, Coll. L'ordre philosophique.
- PLETT H. F. (1975), *Textwissenschaft und Textanalyse*, Munich, Coll. UTB, Quelle & Meyer.
- RASTIER F., 1996, *Pour une sémantique des textes: questions d'épistémologie*, in *Sens et Textes*, Paris, Didier, 9–35.
- , 1997, «Les fondations de la sémiotique et le problème du texte. Questions sur les “Prolégomènes à une théorie du langage” de Louis Hjelmslev» in ZINNA, A. (éd.), *Hjelmslev aujourd'hui*, Turnhout, Brepols, 141–164.
- , 2001, *Arts et sciences du texte*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Repubblica*, 16 ottobre 2009, Lettere, commenti & idee.
- SAPIR E., 1921, *Language. An Introduction to the Study of Speech*, New York, Harcourt Brace.
- SEARLE J. R., 1975, «Indirect Speech Acts», in COLE e MORGAN (eds.), *Syntax and Semantics*, vol. III: *Speech Acts*, New York, Academic Press.
- , 1983, *Intentionality: An Essay in the Philosophy of Mind*, Cambridge University Press.
- SWIGGERS P., 1986, «La conception du changement linguistique chez Antoine Meillet», in *Folia Linguistica Historica*, vol 7, 1, 21–30.
- SAUSSURE F. de, 1967 [1916], *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot; trad. it. *Corso di linguistica generale*, Bari, Laterza, 1967.
- TODOROV T., 1966, *Recherches sémantiques*, in *Langages*, 1 — 1, 5–43.
- , 1972a, «Texte», in DUCROT O. et TODOROV T., *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, Coll. Points, s.v.
- , 1972b, «Transformations discursives», in DUCROT O. et TODOROV T., *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, Coll. Points, s.v.

WITTGENSTEIN L., 1953, *Philosophische Untersuchungen*, Oxford, Blackwell; trad. it. *Ricerche filosofiche*, Torino, Einaudi, 1967.

WEINREICH U., 1966, «Explorations in Semantic Theory», in SEBEOK Th. A. (ed.), *Current Trends in Linguistics*, 3, 395–477.

———, 1953, *Languages in Contact*, The Hague, Mouton.

Albert Abi Aad
Università di Cagliari
abiaad@unica.it

Inglese Lingua Franca: nuovi scenari ed implicazioni didattiche

Nuovi scenari e implicazioni didattiche

MARINA MORBIDUCCI

SOMMARIO: 1. Premessa, 97 – 2. Aspetti salienti del nuovo scenario, 98 – 3. Diverse angolature d'osservazione, 99 – 4. Riassetto del panorama linguistico, 100 – 5. Dilemmi dell'Inglese Lingua Franca, 103 – 6. Microstrategie post-metodo, 104.

PAROLE CHIAVE: English Lingua Franca, sociolinguistics, intercultural communication.

FRASI: The spread of English, global and glocal use of English, re-appraisal of English, paradigms for linguistic identity, didactic and pedagogic challenges.

1. Premessa

Nel denso e dinamico scenario dello sviluppo della lingua inglese oggi, è quasi impossibile tenere il passo con i fenomeni variegati che stanno avendo luogo; i portati che ne conseguono nel campo dell'intervento didattico della trasmissione dei saperi e l'adeguamento delle competenze sono a sviluppo radiale e con crescita a ritmo esponenziale. È di fatto impossibile seguire tutti i tracciati individuabili e le ampie e complesse problematiche, a livello linguistico, sociolinguistico, culturale e identitario che ne scaturiscono.

In questo intervento che segue, il quale non ha la pretesa di essere in nessun modo esaustivo, menzionerò e cercherò di tracciare a grandi

linee quelli che, a mio avviso, sono gli scenari attuali più sollecitanti, tenendo d'occhio la prospettiva didattica e pedagogica che questo convegno vuole salvaguardare.

2. Aspetti salienti del nuovo scenario

Dunque, nell'intricata selva del presente panorama riguardante i modelli teorici e d'uso da perseguire nell'insegnamento della lingua inglese, entrano in gioco, tra gli altri, secondo la mia visuale, complessi fattori quali:

- la “non-nativeness” non solo dei destinatari dell'apprendimento linguistico, ma anche dei suoi dispensatori (problema sussunto nell'acronimo NNEST = Non Native English Speaker in TESOL);
- lo sviluppo sempre più massiccio, diffuso e radiale di una “multilingual identity” nel tessuto socio-culturale nazionale, di cui tenere debito conto anche all'interno nel sistema scolastico in un'aggiornata prospettiva glottodidattica;
- il ruolo della lingua inglese, quale lingua di comunicazione e di cultura in senso lato, sia in contesti “locali”, che in ambito “globale” (aspetto riassumibile nello slogan antitetico “global vs local”, oramai sempre più sincretizzato in “glocal”).

L'emergente rilevanza dello specifico ambito di ricerca indicato dal conio “Inglese Lingua Franca” — ovvero, in inglese, “ELF” = English Lingua Franca, ma anche LFE = Lingua Franca English, indifferente — di cui si sono e stanno ovviamente tuttora occupando studiosi di chiara fama (da HENRY WIDDOWSON a JENNIFER JENKINS, da SURESH CANAGARAJAH a BARBARA SEIDLHOFER, da ANDY KIRKPATRICK a SANDRA MCKAY, solo per citarne alcuni) — ci esorta ad acquisire consapevolezza della possibilità e imminente necessità di assumere diversificate posizioni linguistiche, sociolinguistiche e pedagogiche, anche nella dispensazione del sapere in ambito scolastico per quanto attiene la disciplina in questione.

3. Diverse angolature d'osservazione

Dal punto di vista della linguistica applicata, la lingua inglese oggi può essere osservata e trattata da diverse angolature, che si possono differenziare per alcune sfumature di relativa area di pertinenza, o focalizzazione, in alcuni casi sovrapponibili o confinanti; definizioni come Global English, World English, Worlds of English/es, International English, English Lingua Franca, e così via, sono facilmente rinvenibili nella letteratura di settore (a tale riguardo, per le varie etichettature, troviamo assai chiarificatrice l'Introduzione di RANY RUBDY e MARIO SARACENI (2006): «An intricate scenario: the use of English around the world»).

Si pongono di fronte all'insegnante di lingua inglese attualmente le seguenti prospettive e sfide:

- How to use English as a world language;
- How to understand the various cultural practices of English speaking people;
- How to develop new paradigms for linguistic identity, communicative practices and ESL/EFL pedagogy.

Un'indicazione di repertorio bibliografico di partenza, a sostegno della visione scientifica del problema, può rappresentare un utile passo documentativo; posizioni come quelle espresse nelle seguenti opere: B. B. KACHRU (1996), E. WENGER (1998), P. TRUDGILL (2002), D. GRADDOL (2006), B. SEIDLHOFER (2009) di fatto invitano gli esperti ma anche gli operatori a rivisitare il concetto di:

inner/outer/expanding circles

a suo tempo formulato da KACHRU (1986).

Alla luce delle nuove visioni — a tal proposito si consulti anche BARBARA SEIDLHOFER (2005) — è opportuno rivisitare la scansione postulata dal modello di KACHRU del 1986, che individuava le tre aree:

- a) Expanding circle (EFL) dove l'inglese è usato come "foreign language";
- b) Outer circle (ESL) dove l'inglese è usato come "second language" avendo norme ben stabilite localmente;
- c) Inner circle (L1) dove l'inglese reclama "ownership" e stabilisce le norme.

Le suddette tre aree erano rispettivamente presentate da KACHRU come:

- a) norm dependent;
- b) norm developing;
- c) norm enforcing.

I recenti fenomeni di globalizzazione, contrassegnanti il secondo "spread of English", che sono stati favoriti dalla diffusione delle nuove tecnologie, dall'espansione di un'economia transnazionale, con il conseguente allargamento dei contatti e porosità dei confini, hanno reso l'inglese una lingua di contatto per un ben maggiore numero di comunità, facendo risultare la suddivisione di Kachru sicuramente utile in una fase di analisi iniziale, ma oramai decisamente superata dai fatti.

4. Riassetto del panorama linguistico

Secondo LARISSA ARONIN (2008) tuttavia, il panorama linguistico odierno è contrassegnato da una tale "compression of time and space" e "compounded identity", tali da rendere la dispensazione linguistica attuale caratterizzata piuttosto da:

- complexity,
- suffusiveness,
- liminality,

i quali elementi fanno sì che i precedenti assi di riferimento vadano a modificarsi.

Alla luce di tale visione, non si può non concordare col fatto che un'identificazione geografico-territoriale precisa non possa più essere agevolmente e necessariamente individuabile; piuttosto che sul piano rigido dei confini, si ritiene di doversi muovere nell'ambito dei flussi, o permeabilità e liquidità dei margini (v. ZYGMUNT BAUMAN 2000), seguendo anche quegli interessanti fenomeni raccolti nel termine di "linguistic flows" (v. ALIM, AWAD, PENNYCOOK 2009) dove l'identità [ora costituita soprattutto da forme di "métissage", "hybridism" "ambiguity", "multiplicity", "plurality", "fragmentation", "desire", che creano "contact zones" e il "Third Space" come individuato da HOKI, BHABHA (1994)] e la conseguente politica linguistica riguardanti la lingua inglese, in particolare, vengono osservate in una prospettiva dilatata, più genuinamente globale.

D'altra parte, anche DAVID CRYSTAL (2008), analizzando lo scenario contemporaneo, concorda nel rinvenire che «the difference between Native and Non-Native speakers is not in terms of language knowledge, but cultural scenario». I dati che in quell'occasione (*GlobEng, International Conference on Global English*, Università di Verona, 14-16 febbraio 2008) CRYSTAL riferiva erano i seguenti:

450 million	mother tongue
200 million	ESL (70 countries)
1,500 million	EFL (120 countries)

In tale contesto globale, non si può che ravvisare il fenomeno che *the centre of gravity has shifted, blurring between 1st/EFL* (CRYSTAL 2008).

Inoltre, se consideriamo che gli apprendenti di inglese in Cina oscillano tra i 200 e 350 milioni di persone — già secondo le stime di cinque anni fa — notiamo come ciò faccia raggiungere ai *non-nativespeakers* quote numeriche superiori al totale dei *native speakers* compresi tra Stati Uniti e Regno Unito, come sottolinea ANDY KIRKPATRICK (2007).

Essendo i concetti, sia di area chiaramente definita, che di "centro" fisso, superati dalla realtà stessa, assumiano con interesse il "polycentric approach" proposto da ALAN MALEY, il quale, invece di riferirsi a

zone geografiche, piuttosto suggerisce varietà nell'inglese individuate secondo un'ottica policentrica, ruotanti appunto attorno ad altri assi: regional, social, occupational, generational, distinguendo, a seconda della relazione e dell'uso della lingua inglese, i tre seguenti tipi di apprendenti (MALEY 2008):

- learners;
- consumers;
- genuine users.

MALEY afferma che il contetto di ELF, nonostante la sua energica emergenza nel panorama globale, solleva degli interrogativi:

- What exactly is ELF?
- Does it account for the complexity of English use globally?
- Is it of any practical value?
- What are the alternatives?

Si tratta di domande che inevitabilmente ogni insegnante d'inglese verrà a porsi nell'immediato futuro, nel confrontarsi con lo scenario circostante e *the state of the art*. Lasciando che il dibattito maturi fra gli esperti, si può comunque apprezzare, proprio a proposito di *genuine users*, la raccolta di dati di rilevante spessore documentativo–scientifico rinvenibile nelle risultanze del progetto condotto da Barbara SEIDLHOFER, e dal suo team, presso l'Università di Vienna, denominato: VOICE (Vienna–Oxford International Corpus of English), ovvero un corpus di *spoken English Lingua Franca, interactive, naturally occurring* (cfr. SEIDLHOFER 2008), dove sono immagazzinati elettronicamente 130 speech events, consistenti in circa 1 milione di parole marcate nel corpus secondo i parametri del code-switching, dell'onomatopea, della variazione di pronuncia, dei neologismi, tenendo anche conto dei parametri espressivi extra-linguistici (come ad esempio persino la risata). Giustamente si può parlare di: *Giving VOICE to English as a Lingua Franca*.

Di tali risultati viene data piena informazione nel volume a cura di CRYSTAL, FACCHINETTI e SEIDLHOFER (2010) dal titolo: *From Interna-*

tional to Local English — and Back Again, PETER LANG, Frankfurt.

Nella sua conferenza plenaria, tenuta durante il convegno TESOL–Italy “Crossing Borders”, Roma, 3–4 dicembre 2008, dal titolo “Border Crossing with English as a Lingua Franca”, fu proprio BARBARA SEIDLHOFER ad asserire *the all-pervasive role of English in intercultural communication*, anche se al tempo stesso precisava:

Which “English” is it that fulfils this important function across the globe, and that is used by far more ‘non-native’ than ‘native’ speakers? [...] [A]s English language professionals we find ourselves involved in another crossing of borders: the borders of how “English” has traditionally been defined as an object of research and as a subject for teaching. [...] There is now a need for a quite radical re-appraisal of “English” in the light of its global spread and use.

5. Dilemmi dell’Inglese Lingua Franca

A questo punto emergono alcuni dilemmi riguardanti i tratti costitutivi dell’English Lingua Franca, ovvero:

- è questo modello linguistico veramente “culture free” oppure dominio del modello angloamericano, come sostiene PHILLIPSON (1992/2003)?
- è effettivamente l’inglese “language of communication” vs “language for identification” (Cfr. HOUSE 2003)?
- è l’inglese di fatto usato prevalentemente per motivi utilitaristici con atteggiamento pragmatico (Cfr. HOUSE, *ibid.*)?

Forse possiamo concordare con DAVID GRADDOL (2006), quando afferma che *we are witnessing a process of transition from the overwhelming predominance of standard varieties of English to a more nuanced multi-lingual situation*; invero GRADDOL aveva già prospettato il fenomeno e aperto il dibattito in *The decline of the native speaker* (1999), e ancora più diffusamente nel precedente volume *The Future of English?* (1997); sotto tale aspetto, per noi educatori, può essere interessante

prendere in considerazione posizioni che convergono sulle possibili conseguenze nell'insegnamento. GRADDOL, ad esempio, afferma che

English [...] is now redefining national and individual identities worldwide [...] creating new global patterns of wealth and social exclusion, and suggesting new notions of human rights and responsibilities of citizenship. Anyone who believes that native speakers of English remain in control of these developments will be very troubled. (GRADDOL 2006: 12)

Ciò naturalmente comporterà sempre maggiori e complesse risultanze sul piano educativo, didattico e pedagogico.

6. Microstrategie post-metodo

Nella sua plenary session, intitolata "Worlds of Practice: In Search of a Community", tenuta in apertura del 42° convegno di TESOL International a New York, il 2 aprile 2008, SURESH CANAGARAJAH affermava:

As global English acquires local identities, we are becoming acquainted with diverse Tesol communities with their own socially situated pedagogical practices. [...] What framework of relationships and values enables a more constructive negotiation of practices and richer professional discourses in Tesol?

Secondo CANAGARAJAH, occorre attivare e realizzare:

- mutual engagement;
- a joint enterprise;
- a shared repertoire.

In una fase storica in cui l'uso e l'apprendimento dell'inglese stabiliscono una sorta di *nexus of multimembership*, ciò può implicare inevitabilmente *ongoing tensions that are never resolved*; alcuni suggerimenti, *for effective "brokering"*, come CANAGARAJAH stesso formula, si possono incapsulare nelle seguenti azioni: *contextualize, deconstruct,*

translate, represent, imagine, reflect; piuttosto che enfatizzare la drammaticità di alcune tensioni e urgenze didattico-pedagogiche, Canagarajah tende a fornire, quali lui stesso le definisce, *post-method microstrategies*, riassumibili come segue:

- maximize learning opportunities;
- facilitate negotiated interaction;
- minimize perceptual mismatches;
- foster language awareness;
- contextualize linguistic input;
- integrate language skills;
- promote learner autonomy;
- raise cultural awareness;
- ensure social relevance.

In tale guisa, CANAGARAJAH, invita a rivedere alcune dicotomie, apparentemente irrisolvibili, presenti nell'insegnamento e apprendimento delle lingue, al fine di riassorbirle e mutarle in dinamiche costruttive, proficue all'interno di un sistema educativo che tenda a smussare e risolvere i contrasti invece che erigerli a barriera divisoria; quindi, non più:

- Grammar vs pragmatics;
- Determinism vs agency;
- Individual vs community;
- Purity vs hybridity;
- Fixity vs fluidity;
- Cognition vs context;
- Monolingual vs multilingual acquisition;

bensì, l'assunzione di *performance strategies, situational resources* e, soprattutto, l'attivazione di *social negotiations in fluid communicative contexts* (Cfr. CANAGARAJAH 2007) per favorire un efficace apprendimento in un contesto globale.

Riferimenti bibliografici

- ALIM H. S., IBRAHIM A., PENNYCOOK A. (eds), 2009, *Global Linguistics Flows. Hip Hop Cultures, Youth Identities, and the Politics of Language*, New York–London, Routledge.
- ARONIN A., 2008, «English as a Constituent of a Dominant Language Constellation», talk delivered during *GlobEng, International Conference on Global English*, University of Verona, February 14–16, 2008.
- BAUMAN Z., 2000, *Liquid Modernity*, Cambridge, Polity.
- CANAGARAJAH S., 2007, *The Modern Language Journal*, 91, Focus Issue, 923–939.
- CRYSTAL D., 2008, «The Future of Englishes », plenary lecture during *GlobEng, International Conference*, University of Verona, February 14–16, 2008.
- FACCHINETTI R., CRYSTAL D., SEIDLHOFER B. (eds), 2010, *From International to Local English – And Back Again*, Bern, Peter Lang.
- GRADDOL D., 1997, «The decline of the native speaker», in *AILA Review*, 13, 57–68.
- , 1997, *The Future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*, London, British Council.
- , 2006, *English Next*, London, British Council.
- HOKI B. M., 1994, *The Location of Culture*, London, Routledge.
- HOUSE J., 2003, «English as a lingua franca: A threat to multilingualism?» in *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 556–578.
- KACHRU B. B., 1985, *The Alchemy of English: The Spread, Functions, and Models for Non-Native Varieties of English*, Oxford, Pergamon.
- , 1996, «The Paradigms of Marginality», in *World Englishes*, 15, 241–255.
- KIRKPATRICK A., PRESCOTT D., HASHIM A., MARTIN I. (eds), 2007, *World Englishes: Implications for International Communication and English Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MALEY A., 2008, «The Fact of Global English and the Fiction of ELF», plenary lecture during *GlobEng, International Conference*, University of Verona, February 14–16, 2008.
- PHILLIPSON R., 2003, *Linguistic Imperialism*, Oxford, Oxford University Press.

- RUBDY R., SARACENI M. (eds), 2006, *English in the World. Global Rules, Global Roles*, London, Continuum Press, (“Introduction”, pp. 5–16).
- SEIDLHOFER B., 2005, «Key Concepts in ELT. English as a Lingua Franca», in *ELT Journal*, Oxford University Press, October 2005, 339–341.
- , 2008, «Giving VOICE to English as a Lingua Franca», plenary lecture during *GlobEng, International conference*, University of Verona, 14-16 February 2008.
- , 2009, «Common ground and different realities: World Englishes and English as a lingua franca», in *World Englishes*, 28/2, 236–245.
- TRUDGILL P., 2002, *Sociolinguistic Variation and Change*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- WENGER E., 1998, *Communities of Practice: learning, meaning, and identity*, New York, Cambridge University Press.
- ZYGMUT B., 2000, *Liquid modernity*, Cambridge, Polity.

Marina Morbiducci
Università di Cagliari
marmorb@libero.it

Aspetti dell'interferenza sardo-italiano

IGNAZIO PUTZU

SOMMARIO: 1. Premessa, 109 – 2. Contatto linguistico e interferenza grammaticale, 110 – 3. Le varietà di interferenza: l'italiano delle regioni, 112 – 4. L'italiano in Sardegna: aspetti storici e sociolinguistici, 114 – 5. Aspetti strutturali dell'interferenza sardo-italiano, 115.

FRASI: Contatto linguistico, italiano delle regioni, italiano in Sardegna.

1. Premessa

Come è noto, negli ultimi decenni, sia la ricerca linguistica sia la teoria e la prassi didattica hanno riconosciuto al cosiddetto 'errore grammaticale' uno statuto diverso rispetto a quello basato sulla grammatica prescrittiva tradizionale (da tale breve discorso, rimarrà del tutto esclusa la problematica relativa allo sviluppo della prima lingua). In particolare, per quel che attiene alla ricerca linguistica, la linguistica del contatto da un lato e la linguistica dell'acquisizione delle lingue seconde dall'altro lato hanno mostrato come la tradizionale concezione di "errore" fosse semplicistica e come in realtà comprimesse in modo paradossale un insieme di fenomeni estremamente ampio e variegato. In termini assai semplificati per ovvie ragioni di brevità, potremmo dire che si è passati da una concezione dell'errore come deviazione aberrante da un modello (la norma grammaticale di una lingua a base normativa, p.es. una lingua standard) a una concezione del fenomeno come prodotto — almeno in prevalenza — dell'interferenza tra due o più sistemi linguistici compresenti nella competenza dell'individuo e della comunità dei parlanti¹ e — di più — come ipotesi operativa del

1. V. già WEINREICH (1953).

discendente circa il funzionamento della seconda lingua². In tale ottica, il fenomeno in questione non si assoggetta a una etichettatura negativa (cioè la mancata realizzazione della regola da cui rappresenterebbe la deviazione e da cui si giustifica etimologicamente il termine *errore*) ma si configura come la realizzazione di un'altra regola, una regola che, tipicamente, è propria della varietà interferente ma che è del tutto invisibile in una prospettiva rigidamente monolingue.

2. Contatto linguistico e interferenza grammaticale

Tale concezione ha portato qualcuno a usare anche in questa accezione la definizione di “grammatica dell'errore” per indicare la logica grammaticale soggiacente al cosiddetto errore grammaticale (in certo senso si è passati dall'errore di grammatica, appunto, alla grammatica dell'errore)³. In particolare, da punto di vista euristico ossia delle strategie della ricerca, i fenomeni tradizionalmente posti sotto l'etichetta di “errore grammaticale” si sono rivelati come preziose crepe o brecce nelle turrette mura dei sistemi grammaticali. Tale approccio ha fornito gli auspici e imprescindibili *insight* all'interno dei suddetti sistemi e ha così illuminato in modo decisivo le problematiche della cosiddetta “interferenza linguistica” (con particolare riguardo alle interconnessioni tra i sistemi plurilingui sia a livello di repertorio individuale sia a livello di repertorio comunitario).

Peraltro, per molto tempo, la linguistica teorica ha considerato il prestito lessicale⁴ come l'unica forma di interferenza tra lingue in contatto⁵ mentre, parallelamente, non riconosceva che l'interferenza potesse riguardare i sistemi grammaticali: in particolare, si pensava che morfologia e sintassi fossero sostanzialmente immuni da interferenza per contatto. A cavallo tra anni Venti e Trenta del Novecento, studi come quelli di TRUBECKOJ (1930), SANFELD (1930) dimostrarono che le

2. Ciò almeno da CORDER (1967).

3. Sul concetto si veda: DULAY, BURT, KRASHEN (1982); CORDER (1973); SELINKER (1972).

4. Sulla complessa problematica del prestito lessicale, si veda lo studio magistrale di GUSMANI (1986).

5. Sul contatto linguistico, v. almeno MORAVCIK (1978); MATRAS (2009).

lingue balcaniche (macedone, bulgaro, romeno e albanese, in seconda istanza greco e in terza istanza il turco) in seguito a contatti linguistici prolungati e intensi tra le rispettive comunità in regime di diffuso plurilinguismo individuale, avevano sviluppato per interferenza decine di tratti grammaticali comuni, segnatamente di tipo morfologico e sintattico⁶.

Nei decenni successivi, in particolare a partire dagli anni Cinquanta e poi, con nuova intensità, a partire dagli anni Settanta del Novecento, gli studi sull'interferenza grammaticale sono aumentati in modo massiccio, accumulando enormi quantità di dati⁷. Sono stati costituiti diversi paradigmi teorici ai fini della interpretazione dei fenomeni in questione: in particolare: 1) la linguistica areale (con orientamento storico-diacronico) e, strettamente connessa, la tipologia areale (con orientamento prevalentemente sincronico); 2) la linguistica del contatto⁸, 3) la linguistica acquisizionale (nata come sottodisciplina della linguistica applicata ma a mano a mano sempre più fortemente legata alla linguistica generale di orientamento funzionalista, in ragione delle sempre più evidenti implicazioni per la teoria generale del linguaggio delle scoperte sulle sequenza di acquisizione⁹).

In anni recentissimi, i fenomeni di contatto particolarmente studiati sono stati «lexical borrowing, grammatical convergence, codeswitching, first language attrition, mixed languages, and the development of creoles» (v. MYERS-SCOTTON 2002). Attualmente, in tipologia linguistica

6. Per una sintesi puntuale sulle problematiche e i risultati della linguistica balcanica, si veda BANFI 1985.

7. Rimane fondamentale lo studio di GUMPERZ, WILSON (1971) sull'interferenza grammaticale tra ben quattro lingue diverse in un villaggio del Maharashtra (India). Tra i lavori più recenti, si veda p.es. HEINE, KUTEVA (2005, 2006); KING (2005); MATRAS (1998, 2009); STOLZ (2006, 2008); sulla problematica dell'interferenza grammaticale nella prospettiva del cambiamento linguistico: LASS (1997); MITHUN (2007). Anche per la loro chiarezza, si vedano alcuni saggi sul tema in RAMAT (2005). Per le implicazioni sociali del contatto, si veda THOMASON, KAUFMAN (1988); THOMASON (2008). Su bilinguismo e interferenza, fondamentale ROMAINE (1995).

Il numero di aree linguistiche individuate si è, nel frattempo, notevolmente accresciuto: per una sintesi si veda CRISTOFARO (2000).

8. MYERS-SCOTTON (2002).

9. La bibliografia è ormai vasta; si vedano almeno alcuni lavori di fondazione: COMRIE (1990, 2003); GREENBERG (1991); GIACALONE RAMAT (2003, 2008).

stica (indirizzò della linguistica teorica che mira a stabilire se esista un limite alla variabilità del linguaggio), addirittura il dibattito si è focalizzato attorno al concetto di “prestabilità”; si intende in particolare stabilire:

- a) se i tratti grammaticali soggetti a prestito siano limitati o meno;
- b) se alcuni tratti siano più inclini al prestito di altri (si parla perciò di “gerarchia o scala di prestabilità”¹⁰);
- c) se la prestabilità abbia motivazioni solo linguistiche o extralinguistiche (socio-culturali) o miste¹¹.

Oggi si assume che (si veda MUYSKEN 2008: 9–11) il contatto possa realizzarsi essenzialmente in quattro tipi di scenario:

- a) il prestito, che riguarda il vocabolario, alcune serie di affissi o al più «lexically based word order restrictions» ma che lascia sostanzialmente intatta la grammatica;
- b) la convergenza grammaticale in condizioni di bilinguismo stabile e prolungato;
- c) la rilessificazione (la lingua B prende il lessico dalla lingua A) o *intertwining* (termine più generale: resta aperta la possibilità che sia la lingua A a prendere il lessico dalla lingua B).
- d) formazione dei pidgin e dei creoli.

3. Le varietà di interferenza: l'italiano delle regioni

Tale concezione ha dato la stura — a livello mondiale — a una moltitudine di studi interlinguistici su specifiche realtà e varietà di lingua.

10. Le “gerarchie” o “scale” di prestabilità sono sequenze orientate di tratti linguistici i quali si caratterizzerebbero per essere più o meno soggetti al prestito da una lingua all'altra (tale proprietà è detta appunto “prestabilità”). Ai due estremi della sequenza si ha, da un lato, il massimo di prestabilità; dall'altro lato, il minimo o l'assenza di prestabilità. Per una teorizzazione di tale concetto, si veda HASPELMATH (2008).

11. Anche in questo caso, la letteratura recentissima è assai ampia: aggiornatissimi contributi di alto livello teorico si trovano nella rivista *on line* «Journal of Language Contact» (JLC): www.jlc-journal.org/.

In ambito italiano, in un panorama di variazione linguistica (dialettale) estremamente ricco e senza pari in Europa, già da alcuni lustri, l'interesse si è concentrato su quelle varietà tipicamente interferite dei repertori locali che sono le varie forme di italiano delle regioni¹² (si veda a questo riguardo, p.es. il lavoro fondamentale curato da BRUNI 1992). In relazione alla complessa fenomenologia dell'italiano delle regioni, BERRUTO (1987: 24–25 *et passim*) distingue tra:

- «italiano regionale parlato colloquiale»;
- «italiano regionale popolare o italiano popolare regionale».

I due si distinguono in ciò: «mentre l'it. parlato colloquiale in linea di principio può essere descritto prescindendo dal parametro regionale [...], per l'it. popolare le cose diventano più complesse, dato che si può dire che in linea generale un italiano popolare è tanto più popolare (vale a dire marcato in diastratia) quanto più caratterizzato da peculiarità locali e interferenza dal dialetto (vale a dire marcato in diatopia)» (BERRUTO 1987: 25). Si tratta dunque finalmente di una differenza di gradiente. Ci riferiremo dunque col termine “italiano regionale di Sardegna” alle due *facies* di «italiano regionale parlato colloquiale» e «italiano regionale popolare o italiano popolare regionale», assumendo che tra tali ‘polarità astratte’ esistano differenze di gradiente lungo l'asse della variazione diastratica e diatopica.

Prima di fare ciò, ci limiteremo appena a sottolineare come solo assai di recente l'interesse degli studiosi si stia rivolgendo anche agli effetti dell'interferenza esercitata dall'italiano sui dialetti. Infatti, l'interesse “archeologico” che — peraltro in modo storicamente motivato — ha portato a studiare i dialetti italiani con il fine di recuperare il fondo cosiddetto “genuino” di questi ossia quello che non sarebbe stato “contaminato” dall'italiano o dalle lingue di superstrato, induceva i dialettologi a espungere dai propri dati i fenomeni in cui il dialetto registrava chiaramente la pressione interferente dell'italiano vuoi nel lessico vuoi nella grammatica. Come conseguenza di tale approccio, anche la letteratura scientifica sul sardo (per cui v. la voce “Sardisch” in

12. Sul concetto di italiano delle regioni, v. PELLEGRINI (1960).

HOLTUS et al. 1988) verte in gran parte sulle varietà del sardo considerate più conservative, il logudorese e il nuorese, mentre, il campidanese, la varietà maggioritaria per numero di parlanti e diffusione territoriale ma meno conservativa rispetto alle altre due, è di gran lunga meno studiata delle varietà consorelle.

Gli aspetti di interferenza del toscano prima e dell'italiano poi sul campidanese sono stati comunque rilevati a più riprese¹³. D'altro canto, gli studi sull'italiano di Sardegna sono basati essenzialmente proprio sulla varietà parlata nella parte meridionale dell'isola e in particolare nel cagliaritano (v. LOI CORVETTO 1983). Pertanto, la zona più esposta alle influenze italofone è anche quella in cui l'italiano è maggiormente esposto alle interferenze sardofone. Mancano invece studi sistematici che esplorino i fenomeni di interferenza dell'italiano sul sardo, benché i dati a disposizione mostrino che l'interferenza non è unidirezionale: particolarmente illuminante può essere il confronto fra le strutture delle due lingue (morfo-sintattiche e lessicali), per buon tratto funzionalmente omologhe. Fatta tale necessaria premessa, possiamo passare ad esemplificare con alcuni casi specifici.

4. L'italiano in Sardegna: aspetti storici e sociolinguistici

Venendo al nostro tema, cominceremo col sottolineare che, come ha osservato giustamente BRUNI (1992), l'italianizzazione linguistica dell'Italia è avvenuta in molte fasi e non in modo unidirezionale né irreversibile. L'italianizzazione post-unitaria è una fase (o un insieme di fasi) assolutamente decisiva ma non preceduta dal nulla. Ovviamente, tale discorso vale anche per la Sardegna¹⁴. Antonietta MARRA ha fatto

13. In estrema sintesi, limitandoci agli studi sul sardo "attuale", per le interferenze sul sistema fonetico fonologico del campidanese si rimanda a WAGNER (1951, 1984); su quello morfologico v. WAGNER (1938-1939, 1952); PINTO (2005); su quello sintattico — settore ampiamente scoperto — BLASCO FERRER (1984, 2002); JONES (1993). Il componente più studiato è quello lessicale; v. WAGNER (2008). Per un quadro tipologico del sardo, v. BLASCO FERRER (1986, 2000, 2003); RAMAT (2003); VIRDIS (2004) e il saggio in questo volume, pp. 129-146. Per una recente sintesi sulla storia della lingua sarda, BLASCO FERRER (2009).

14. Si ritrova un quadro storico generale del contatto sardo-italiano dal Settecento a oggi in LOI CORVETTO (1983 e 1992), DETTORI (1994, 1998); PAULIS (1998). Più recentemente

recentemente notare che molta parte della non ampia bibliografia sull'interferenza del sardo sull'italiano è riferibile all'ambito didattico (per es. LAVINIO, LANERO 2008) o nasce da preoccupazioni di ordine didattico: in quest'ultimo caso si tratta di lavori non scientifici, tuttavia utili per la descrizione (seppur spesso non approfondita) di forme di interferenza su più livelli (per lo più lessico e morfo-sintassi) segnalate già a partire da inizio Novecento (v. ABBRUZZESE 1911).

5. Aspetti strutturali dell'interferenza sardo-italiano

Ci occuperemo ora brevemente di alcuni aspetti esemplificativi dell'italiano di Sardegna nelle sue facies “colloquiale” e “popolare”. Limiteremo le nostre osservazioni alla dimensione morfo-sintattica.

Il livello fonetico-fonologico non rientra dunque nel quadro di questo breve contributo; ci limiteremo pertanto a dire che è un livello in cui, notoriamente, l'interferenza è forte. Per esempio, è chiaro fenomeno di interferenza dialettale la metaforesi: it. /'peska/ ~ /'pɛska/ ma italiano regionale di Sardegna /'pɛska/ ~ /'pɛska/; it. /'sɔldo/ ~ /'sɔldi/ ma italiano regionale di Sardegna /'sɔldo/ ~ /'sɔldi/ ecc. Peraltro, sono presenti nel fonetismo dell'italiano regionale di Sardegna dei tratti che chiaramente non derivano dal sardo: p.es. la pronuncia sonora delle affricate postalveolari in /'dʒiù o/ e /'dʒukkeru/ a fronte delle parole sarde con la realizzazione sorda /'tʃiù u/ e /'tʃukkeru/. Il che mostra come il profilo dell'italiano regionale non possa essere semplicisticamente e meccanicamente dedotto dalle caratteristiche del dialetto o lingua locali. I tratti morfo-sintattici di interferenza del sardo sull'italiano regionale popolare sono svariati (e per il vero in parte varianti da zona a zona della Sardegna): p.es. l'accusativo preposizionale (*Ho visto a Maria*), la selezione dell'ausiliare (*Mi ho comprato un paio di scarpe*), il volere deontico (*Questa minestra vuole riscaldata* = “questa minestra deve essere riscaldata”), il deontico con valore

RINDLER SCHJERVE (2001) ha studiato i fenomeni di *code-switching* sardo-italiano in alcune comunità, anche ipotizzando una relazione tra commutazione di codice e fenomeni di mutamento linguistico.

futurale (*Domani dobbiamo venire a cena da voi* = “Domani è previsto che veniamo/verremo a cena da voi”), il gerundio / participio accordato con l’oggetto (diretto o, più raramente, indiretto: *Ho visto Maria leggendo il giornale* = “Ho visto Maria che/mentre leggeva il giornale”), la reiterazione lessicale con funzione espressiva (*È uscita di casa correndo correndo* = “è uscita di casa assai di fretta”) ecc. (Per inciso, si sarà notato come tali forme rappresentino un campionario classico di “sgrammaticature” in parlanti di italiano popolare e nel parlato e/o scritto degli studenti dei gradi inferiori – e spesso non solo – del sistema scolastico in ambito sardo.)

Ancora per ragioni di brevità¹⁵, ci limiteremo ad analizzare un solo caso, quello dell’*accusativo preposizionale*.

5.1. *L’accusativo preposizionale*

L’*accusativo preposizionale* è un tipo di *marcatore differenziale dell’oggetto* ossia una procedura che contrassegna l’oggetto (il complemento oggetto della analisi logica) con una marca formale che distingue tra diversi tipi di oggetto sulla base di certe proprietà semantiche o pragmatiche dell’oggetto stesso. Tipicamente, le lingue che presentano tale fenomeno, distinguono p.es. tra oggetti umani e non umani, o animati e non animati, o definiti e non definiti ecc.¹⁶. Così, p.es. lo spagnolo contrassegna l’oggetto animato specie umano con la preposizione *a*:

(I) SPAGNOLO

No veo a nadie

“Non vedo nessuno (animato)”

ma

15. Per una trattazione sistematica e dettagliata, si veda LOI CORVETTO (1983).

16. Altre lingue, come p.es. l’ebraico (antico e moderno), contrassegnano invece l’oggetto definito, contrapponendolo a quello indefinito. Per inciso, si fa notare che la *marcatore differenziale dell’oggetto* non è molto diffusa tra le lingue standard del Mediterraneo: p.es. non si registra nello spazio linguistico dell’italiano; mentre è presente, oltre che nello spagnolo, nel catalano standard; per contro, se si considerano varietà non standard, si nota che la *marcatore differenziale dell’oggetto* è assai più diffusa. Sull’importanza, finora negletta, dello studio dei dialetti per la conoscenza della variazione tipologica, v. KORTMANN (2003).

(2) SPAGNOLO

No veo nada

“Non vedo niente (inanimato)”

Anche il sardo, come lo spagnolo, presenta, per quanto con differenze tra varietà e varietà, la marcatura differenziale dell'oggetto animato nella fattispecie formale dell'accusativo preposizionale¹⁷. In altre parole, se l'oggetto del verbo è animato (e soprattutto se è umano) prende come segnacaso (cioè come elemento che indica il ruolo grammaticale di oggetto) la preposizione *a(d)*:

(3) SARDO CAMPIDANESE

Appu attobiau a Maria

“Ho incontrato Maria”.

Per contro, l'accusativo preposizionale non si ha mai con gli oggetti inanimati. Nelle varietà sarde contemporanee, questa sembra essere la situazione allo stato attuale degli studi:

NOMINALI ANIMATI					
	<i>nome proprio</i>	<i>deittici e anaforici personali</i>		<i>nome comune definito</i>	<i>nome comune indef. (non specifico)¹⁸</i>
		Pro	Agg		
Lulese/Fonnese	+	+	–	–	–
Logudorese (Marghine)	+	+	+	+	–
Campidanese	+	+	+	+	–

17. Come fa notare VIRDIS (2004), l'area settentrionale del dominio romanzo, comprendente anche la Toscana (e dunque l'italiano), mostra o ha mostrato «storicamente la marcatura del soggetto (declinazione bicasuale francese e provenzale con marcatura del soggetto, e ampia residualità di *nomina agentis* che derivano dal caso nominativo: it. *uomo, moglie, ladro*; lomb. *nievo*; fr. *lerre, pâtre, chantre*)». A tale area settentrionale, si oppone l'area meridionale che non ha la marcatura del soggetto o l'ha in forma assai ridotta; a tale gruppo, appartiene il sardo, che infatti mostra le forme di origine non nominativa: *campomini, mulleri, ladroni, nebodi*, ecc.

La situazione dell'italiano regionale di Sardegna manca di uno studio specifico approfondito. Tuttavia, i dati relativi alle zone di parlata campidanese (cioè quelle meridionali dell'Isola) mostrano una notevole diffusione del costrutto specie nella varietà popolare. La funzione della marca *a(d)* è quella di contrassegnare i nominali animati in funzione di oggetto per distinguerli da quelli in funzione di soggetto¹⁹. A fronte delle forme di italiano standard

(4) *Marco ha incontrato Maria*

o

(5) *Maria ha incontrato Marco.*

Una frase come

(6) ?*Marco Maria ha incontrato*

fuori contesto di enunciazione e priva di intonazione, è del tutto ambigua, fino al punto di suonare come inaccettabile (in particolare, in italiano scritto). Ovviamente, come è noto, l'italiano non ha mezzi formali per contrassegnare le relazioni sintattiche p. es. di soggetto e oggetto sul nome e perciò — a tal fine — ha grammaticalizzato l'ordine lineare dei costituenti della frase nucleare: il nome prima del verbo è il S, il nome dopo il verbo è l'O. Perciò l'ordine lineare è piuttosto rigido. Solo nel microsistema dei pronomi personali, l'italiano ha mantenuto parte delle distinzioni di caso del latino, opponendo p.es. un nominativo *io — tu — egli / ella* (caso del soggetto) a un accusativo tonico *me — te — lui/lei*. Come conseguenza, frasi come:

(7) *Maria ha incontrato lui*

18. L'accusativo preposizionale con il nome indefinito specifico è regolare in spagnolo standard: *María está esperando a un hijo* "Maria sta aspettando un figlio" < un figlio in particolare, p.es. *Juan* che è uscito e non è ancora tornato; dunque [+specifico] >; *María está esperando un hijo* "Maria sta aspettando un figlio" < p.es. è incinta, dunque un figlio non ancora individuato; dunque [-specifico] > (v. CARRERA DÍAZ 1999: 39). Alcuni parlanti nativi lo attestano per alcune varietà di sardo e anche di italiano regionale di Sardegna. Resta da accertare la sua effettiva consistenza statistica.

19. V. BLASCO FERRER (1984: 219–221) a questo riguardo.

Ovvero

(8) *Lui, Maria ha incontrato (non lei)*

sono perfettamente accettabili e non ambigue nell'opportuno contesto enunciativo. Peraltro, nell'italiano neostandard le forme *lui* e *lei*, che in origine erano delle forme accusativi, si sono ormai estese alle funzioni del nominativo, abolendo la precedente distinzione e introducendo ambiguità: mentre una frase come

(9) *Lui vide, ella*

è sintatticamente non ambigua anche se l'ordine dei costituenti non è quello SVO; per contro, una frase come

(10) *?Lui lei ha incontrato*

è altrettanto ambigua della frase (6) “?Marco Maria ha incontrato”. A questo punto, qual è la situazione in italiano regionale di Sardegna? La frase non marcata è la seguente:

(11) sardo camp.

(12) it. reg. sardo

Marcu (S) adi attobiau a Maria (O)

Marco (S) ha incontrato a Maria (O)

Nel livello popolare, gli stessi costituenti, combinati in sequenze diverse in forme fortemente marcate dal punto di vista pragmatico, mantengono la stessa interpretazione sintattica e lo stesso valore proposizionale degli ess. (11) e (12):

(13) sardo camp. (14) it. reg. sardo	<i>Marcu (S) a Maria (O) adi attobiau</i> <i>Marco (S) a Maria (O) ha incontrato</i>	SOV
(15) sardo camp. (16) it. reg. sardo	<i>Adi attobiau Marcu (S) a Maria (O)²⁰</i> <i>Ha incontrato Marco (S) a Maria (O)</i>	VSO
(17) sardo camp. (18) it. reg. sardo	<i>A Maria (O) Marcu (S) adi attobiau</i> <i>A Maria (O) Marco (S) ha incontrato</i>	OSV
(19) sardo camp. (20) it. reg. sardo	<i>Adi attobiau a Maria (O) Marcu (S)</i> <i>Ha incontrato a Maria (O) Marco (S)</i>	VOS
(21) sardo camp. (22) it. reg. sardo	<i>A Maria (O) adi attobiau Marcu (S)</i> <i>A Maria (O) ha incontrato Marco (S)</i>	OVS

In altre parole, la possibilità di distinguere S da O, consente una notevole duttilità sintattica e versatilità pragmatica. La situazione dell'italiano regionale di Sardegna, nella sua varietà meridionale, sembra (allo stato delle attuali conoscenze) ricalcare per buon tratto le possibilità strutturali del campidanese: riguarda i nominali animati e in specie umani, mai gli inanimati. Cioè, l'interferenza si realizza nel puntuale recupero della regola di applicazione dell'accusativo preposizionale del sardo. Si potrebbe dire che l'errore ha la sua precisa grammatica.

Tuttavia, deve essere sottolineato che mancano ancora studi abbastanza estesi e abbastanza approfonditi da consentire di considerare il fenomeno come conosciuto in modo sicuro; non è possibile trarre conclusioni generali ma solo prudenti (e provvisorie) constatazioni fattuali. In particolare, resta da definire la consistenza di alcune occorrenze; in tale prospettiva, è sempre più chiara l'importanza dello studio delle varietà di interferenza, laboratori ideali nei quali le norme in competizione si appalesano con particolare evidenza.

20. La sequenza, fortemente marcata, è riscontrabile in registri molto bassi ed è caratterizzata da un contorno prosodico fortemente contrastato e, ovviamente, in opportuno contesto enunciativo.

Riferimenti bibliografici

- ABRUZZESE A., 1911, *Voci e modi errati dell'uso sardo*, Milano, Sandron (ristampa anastatica: 1987, Arnaldo Forni Ed.).
- BANFI E., 1985, *Linguistica Balcanica*, Bologna, Zanichelli.
- BERRUTO G., 1987, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, NIS.
- BLASCO FERRER E., 1984, *Storia linguistica della Sardegna*, Tübingen, Niemeyer.
- , 1986, «Tipologia e posizione di una lingua romanza minoritaria: il caso del sardo», in *Archivio Glottologico Italiano*, 71/1-2, 81-134.
- , 2000, La tipologia linguistica del sardo, in LÖRINCZI MARINELLA (a cura di), *Lenguas minoritarias en la Romania. El sardo. Estado de la cuestión*, in *Revista de filología románica*, 17, 15-29.
- , 2002, *Linguistica sarda. Storia, metodi, problemi*, Cagliari, Condaghes.
- , 2003, «Sardisch», in ROELCKE Thorstern (ed.), *Variationstypologie/Variation Typology*, Berlin - New York, W. de Gruyter, 385-399.
- , 2009, *Storia della lingua sarda. Dal paleosardo alla musica rap. Evoluzione storico-culturale, letteraria, linguistica. Scelta di brani esemplari commentati e tradotti*, Cagliari, CUEC.
- BRUNI F., 1992, *L'italiano nelle regioni*, Torino, UTET.
- CARRERA DÍAZ M., 1999, *Grammatica Spagnola*, Roma-Bari, Laterza.
- COMRIE B., 1990, «Second language acquisition and language universals research», *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 209-218.
- , 2003, «Typology and language acquisition: the case of relative clauses», in A. GIACALONE RAMAT A. (ed.), *Typology and Second Language Acquisition*, Berlin, Mouton de Gruyter, 19-37.
- CORDER S. P., 1967, «The significance of learners' errors», *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, V/4, 161-170.
- CORDER S. P., 1973, *Introducing applied linguistics*, Penguin Books, Harmondsworth [trad. ital. 1983, *Introduzione alla linguistica applicata*, il Mulino, Bologna].
- CRISTOFARO S., 2000, «Linguistic areas, typology and historical linguistics: An overview with particular respect to Mediterranean languages», in S. CRISTOFARO, I. PUTZU, (eds), *Languages in the Mediterranean Area. Typology and Convergence. Il progetto MedTyp: studio dell'area linguistica mediterranea*, Milano, FrancoAngeli, 65-81.
- DETTORI A., 1994, «Sardegna», in L. SERIANNI, P. TRIFONE (a cura di), 1994, 432-489.

- , 1998, «Italiano e sardo dal Settecento al Novecento», in L. BERLINGUER, A. MATTONE (a cura di), *Storia d'Italia. Le regioni d'Italia. La Sardegna*, Torino, Einaudi.
- , 2002, «La Sardegna», in M. CORTELAZZO, C. MARCATO, N. DE BLASI, G.P. CLIVIO (a cura di), *I dialetti italiani. Storia, struttura, uso*, Torino, UTET.
- DULAY H., BURT, M., KRASHEN S., 1982, *Language two*, Oxford University Press, Oxford-New York, [trad. italiana 1985, *La seconda lingua*, Bologna, il Mulino].
- GIACALONE RAMAT A., 2000, «Typological considerations on Second language Acquisition», in *Studia Linguistica*, 54, 2, 123–135.
- GIACALONE RAMAT A., 2003, «Introduction», in A. GIACALONE RAMAT (ed.), *Typology and Second Language Acquisition*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1–18.
- , 2008, «Typological Universals and Second language Acquisition», in S. SCALISE; E. MAGNI, A. BISETTO, *Universals of language Today*, Dordrecht: Springer Netherlands, 253–272.
- GREENBERG J. H. 1991, «Typology/Universals and second language acquisition», in Th. HUEBNER, C. A. FERGUSON (eds.), *Cross Currents in Second Language Acquisition and Linguistic Theory*. Amsterdam – New York, Benjamins, 37–46.
- GUMPERZ J. J., WILSON R., 1971, «Convergence and Creolization. A Case from the Indo-Aryan/Dravidian Border of India», in D. HYMES (ed.), *Pidginization and Creolization of Languages*. Proceedings of a Conference held at the University of the West Indies, Mona, Jamaica, April 1968. Cambridge, Cambridge University Press, 151–167.
- GUSMANI R., 1986, *Saggi sull'interferenza linguistica*, Firenze, Le Lettere.
- HASPELMATH M., 2008, «Loanword typology: Steps toward a systematic cross-linguistic study of lexical borrowability», in Th. STOLZ, D. BAKKER, R. SALAS PALOMO (eds.), *Aspects of language contact: New theoretical, methodological and empirical findings with special focus on Romancisation processes*, Berlin, Mouton de Gruyter, 43–62.
- HEINE B., KUTEVA T., 2005, *Language contact and grammatical change*, Cambridge, Cambridge University Press.
- , KUTEVA T. 2006, *The changing languages of Europe*, Oxford, Oxford University Press. www.jlc-journal.org/.
- HOLTUS G., METZELTIN M., SCHMITT C., (Hrsg.), 1988, *Lexikon der Romanistischen Linguistik, Band IV: Italienisch, Korsisch, Sardisch*, Tübingen, Niemeyer.
- JONES M. A., 1993, *Sardinian Syntax*, London, Routledge.
- KING R., 2005, «Crossing Grammatical Borders: Tracing the Path of Contact-Induced Linguistic Change», in M. FILPPULA et al. (eds.), *Dialects Across Borders:*

- Selected Papers from the 11th International Conference on Methods in Dialectology (Methods XI)*, Joensuu, August 2002, Amsterdam – Philadelphia, John Benjamins, 233–251.
- KORTMANN B., 2003, «Introduction», in B. KORTMANN (ed.), *Dialectology Meets Typology: Dialect Grammar from a Cross-Linguistic Perspective*, Berlin – New York, Mouton de Gruyter, 2003, 1–10.
- LASS R., 1997, *Historical Linguistics and Language Change*, Cambridge (UK), Cambridge University Press.
- LAVINIO C., LANERO G., 2008, *Dimmi come parli... Indagine sugli usi linguistici giovanili in Sardegna*, Cagliari, CUEC.
- LOI CORVETTO I., 1983, *Italiano regionale di Sardegna*, Bologna, Zanichelli.
- , 1992, «La Sardegna», in F. BRUNI (a cura di), *L'italiano nelle regioni*, Torino, UTET, 875–917.
- MATRAS Y., 1998, «Utterance modifiers and universals of grammatical borrowing», *Linguistics*, 36, 281–331.
- , 2009, *Language Contact*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MITHUN M., 2007, «Grammar, contact and time», *Journal of Language Contact – Thema* 1, 144–167 (www.jlc-journal.org).
- MORAVCIK E., 1978, «Language Contact», in J.H. GREENBERG, C.A. FERGUSON, E.A. MORAVCSIK, (eds.), *Universals of Human Languages*, Stanford, Stanford University Press, vol. I, 93–122.
- MUYSKEN P., 2008, «Introduction: Conceptual and methodological issues in areal linguistics», in P. MUYSKEN (ed.), *From Linguistic Areas to Areal Linguistics*, Amsterdam – Philadelphia, John Benjamins, 1–23.
- MYERS-SCOTTON C., 2002, *Contact Linguistics. Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*, Oxford, Oxford University Press.
- PAULIS G., 1998, «La lingua sarda e l'identità ritrovata». In L. BERLINGUER, A. MATONE, *La Sardegna. (Storia d'Italia. Le regioni dall'unità a oggi)*, Torino, Einaudi, 1201–1221.
- PELLEGRINI G. B., 1960, «Tra lingua e dialetto in Italia», ora in *Saggi di linguistica italiana*, Torino, Boringhieri, 1975, 11–35.
- PINTO I., 2005, «Derivative prefixes in the Sardinian Language», *Sprachtypologie und Universalienforschung*, 3 / 4, 228–245.
- RAMAT P., 2003, «Il sardo fra le lingue del Mediterraneo», in LOI CORVETTO INES (a cura di), *Dalla linguistica areale alla tipologia linguistica*, Atti del XXVI Convegno della Società Italiana di Glottologia, Cagliari, settembre 2001. Roma, Il Calamo.

- , 2005, *Pagine linguistiche. Scritti di linguistica storica e tipologica*, Roma – Bari, Laterza.
- RINDLER SCHJERVE R., 2001, «Codeswitching and language shift in Sardinian», in C. SCHANER–WOLLES et al. (eds.), *Naturally! Linguistic studies in honour of W.U. Dressler presented on the occasion of his 60th birthday*, Torino, Rosenberg & Sellier, 433–440.
- ROMAINE S., 1995, *Bilingualism*, 2nd edition, Oxford, Blackwell.
- SANFELD K., 1930, *Linguistique balcanique. Problèmes et résultats*, Paris, Klincksieck.
- SELINKER L., 1972. «Interlanguage», *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209–231.
- SERIANNI L., TRIFONE P. (a cura di), 1994, *Storia della lingua italiana. III: Le altre lingue*, Torino, Einaudi.
- STOLZ T., 2006, Contact-induced typological change, D. STERN, C. VOSS (eds.), *Marginal linguistic identities. Studies in Slavic contact and borderland varieties*, Wiesbaden, 13–30.
- STOLZ T. et al. (eds.), 2008, *Aspects of language contact: New theoretical, methodological and empirical findings with special focus on Romancisation processes*, Berlin.
- THOMASON S., 2008, «Social and linguistic factors as predictors of contact-induced change», in D. STERN *Journal of language contact* — *Thema 2*, 42–56 (www.jlc-journal.org).
- , KAUFMAN T., 1988, *Language contact, creolization and genetic linguistics*, Berkeley, California, The University of California Press.
- TRUBECKOJ N. S., 1930, «Proposition 16», in C. C. UHLENBECK (ed.), *Actes du premiere congrès international de linguistes à La Haye — 1928*, Leiden, 17–18, A. W. Sijthoff's Uitgevermaatschappij.
- VIRDIS M., 2004, «Tipologia e collocazione del sardo tra le lingue romanze», *Romania Minor*, www.romaniaminor.net/ianua.
- , in questo volume, «Il Sardo: posizione linguistica e politica linguistica», 129–146.
- WAGNER M. L., 2008, *Dizionario Etimologico Sardo*, a cura di G. PAULIS, Nuoro, Ilisso.
- , 1938–39, «La flessione nominale e verbale del sardo antico e moderno», in *L'Italia dialettale*, 14, 1938, 93–170; 15, 1939, 1–29.
- , 1951, *La lingua sarda*, Bern, Francke.
- , 1952, *Historische Wortbildungslehre des Sardischen*, Bern (*Romanica Helvetica* XXXIX).
- , 1984, *Fonetica storica del sardo*, ed. it. a cura di G. PAULIS, Cagliari, Trois.

WEINREICH U., 1953, *Languages in Contact*. New York. [Trad. ital.: *Lingue in contatto*, Torino, UTET, 2008.]

Ignazio Putzu
Università di Cagliari
ieputzu@unica.it

Il Sardo: posizione linguistica e politica linguistica

MAURIZIO VIRDIS

SOMMARIO: 1. Posizione linguistica, 125 – 2. Politica linguistica, 139.

FRASI: Politica linguistica, parametri di mutamento diacronico, dare visibilità alla lingua sarda.

1. Posizione linguistica

Una possibilità di descrivere e definire una lingua può essere anche quella di impostare una tale descrizione in chiave evolutivo–diacronica mediante la comparazione di essa all'interno del gruppo di lingue che condividono la medesima matrice genetica. Procedendo in tale maniera, si potrà stabilire una collocazione della lingua in oggetto all'interno di uno spazio linguistico geneticamente specificato, tramite l'individuazione di alcuni parametri di mutamento diacronico e la risposta che la data lingua in oggetto darà ad essi: cosicché la definizione che ne risulterà sarà ad un tempo tipologica e storico–grammaticale.

Intendo, nella prima parte di questo intervento, individuare alcuni di questi, potenzialmente innumerevoli, parametri, taluni dei quali tradizionalmente assunti dalla linguistica storica romanza, altri più o meno recentemente presi in considerazione; una volta individuati tali parametri sottoporro il sardo a test, chiedendo in quale maniera esso si presenti e si comporti rispetto a ciascuno di tali parametri specificati e con quali altre lingue, o aree linguistiche tradizionalmente individuate, della stessa matrice storico–genetica (ossia neolatine) il sardo sia congruente o corrispondente e da quali altre invece diverga. In tale maniera

si verrà a delineare uno spazio storico–geografico–linguistico romanzo più o meno frastagliato o più o meno omogeneo entro le cui sinuosità specifiche il sardo potrà trovare collocazione e definizione.

Prenderò innanzi tutto in considerazione nove parametri di carattere morfologico o morfosintattico.

- a) Parametro della marcatura del Soggetto vs. marcatura dell’Oggetto; rispetto all’area settentrionale che comprende anche la Toscana (e dunque l’Italiano), che mostrano o hanno mostrato storicamente la marcatura del soggetto (declinazione bicasuale francese e provenzale con marcatura del soggetto, e ampia residualità di nomina agentis che derivano dal caso nominativo: it. *uomo, moglie, ladro*; lomb. *nievo*; fr. *lerre, pâtre, chantre*) si pone l’area meridionale che non ha una tale marcatura o l’ha in forma assai ridotta, mentre di contro presenta la marcatura dell’oggetto mediante la preposizione *a* (tipo: *vedo a Maria, vai a prendere a Giovanni*). Il sardo si schiera chiaramente con la zona meridionale.
- b) Mancanza vs. presenza di declinazione del pronome personale tonico di terza persona: il sardo presenta la forma unica *issu* (*-a, -os, -as*) mostrandosi congruente con l’Iberia e l’Italia meridionale, di contro alla Gallia e all’Italia settentrionale (toscano ivi compreso, e dunque italiano letterario e standard), aree nelle quali di tale pronome, vengono opposte forme al nominativo a forme all’obliquo: *egli~lui/lei, il~lui* (/a. fr. *li*).
- c) Parametro dell’uso del partitivo: anche qui il sardo si colloca nella zona meridionale (Iberia e Italia del sud) in quanto non fa uso di partitivo, contro la zona settentrionale che ne fa uso pieno e l’italiano che ne fa uso più limitato.
- d) Pratica assenza degli avverbi in *-mente* e uso avverbiale dell’aggettivo neutro, il sardo mostra congruenza col rumeno e in parte con l’italiano meridionale.
- e) Parametro del soggetto: il sardo è una lingua cosiddetta *pro-drop*, così come l’italiano e le lingue iberiche, mentre il francese insieme con i dialetti del nord–Italia è una lingua con obbligo di soggetto almeno pronominale.

- f) Tipo di futuro e condizionale perifrastico del tipo *habeo* (*ad cantare* (congruenza del sardo col rumeno).
- g) Opposizione d'uso degli ausiliari *essere* vs. *avere*. L'Italiano tutto e la Gallia in senso ampio fanno uso dell'ausiliare *essere* con verbi intransitivi (*è andato, è venuto, è arrivato, è caduto, è nato*) contro l'Iberia che usa esclusivamente il verbo *avere* (*a ido, a caído, a llegado*). Il sardo si colloca questa volta con le lingue di tipo settentrionale.
- h) Parametro dell'accordo del participio passato col soggetto degli intransitivi o con l'oggetto dei transitivi. La risposta delle lingue rispetto a questo parametro non è univoca, ma possono opporsi anche in questa prospettiva lingue che hanno una più o meno ampia capacità di accordo del participio passato (francese, italiano) e lingue che non tollerano un tale accordo come le lingue iberiche (es.: sp. *Maria a caído*). In questo caso il sardo si schiera con le lingue di tipo settentrionale (*Maria est arrùtta, is mànus no si dhas fiat sciakwàdas*).
- i) Vitalità vs debolezza / caducità del perfetto. Ancora una volta si oppongono lingue settentrionali che mostrano una scarsa vitalità di questo tempo verbale a lingue meridionali che ne mostrano invece una maggior resistenza. È noto che l'italiano meridionale, lo spagnolo e il portoghese fanno largo uso del passato remoto derivato dal perfetto latino contro il francese che lo ha quasi eliminato dal parlato; mentre l'italiano standard mostra una posizione intermedia rispetto alla resistenza di tale tempo verbale, con un'accelerazione della sua scomparsa nel parlato moderno. Il sardo si mostra invece coerente, da questo punto di vista, con le lingue settentrionali non avendo più da tempo (salvo casi residuali in alcune aree dialettali o nel registro aulico poetico tradizionale) forme verbali che continuino il perfetto latino che viene sostituito, come nelle lingue settentrionali tramite tempi composti di ausiliare + participio passato.

Va osservato che gli ultimi tre parametri sono visti dalla ricerca linguistica attuale in campo romanzo (cfr. ZAMBONI 2000) come interconnessi sia dal punto di vista diacronico, sia dal punto di vista

tipologico; infatti l'opposizione d'uso degli ausiliari *essere*~*avere* mantiene l'originaria opposizione diatesica latina attivo~medio, che veniva messa in crisi proprio dall'accordo del participio passato sia col soggetto dei verbi medi sia con l'oggetto dei verbi attivi. A questa crisi le lingue iberiche reagiscono diversamente: e cioè eliminando l'accordo del participio passato con l'oggetto, mantenendo il perfetto latino non perifrastico, così quindi marginalizzando il nuovo perfetto perifrastico, e infine non accettando una distinzione oppositiva degli ausiliari *essere*~*avere*. I dialetti italiani meridionali solo parzialmente si radicalizzano in questa scelta processuale evolutiva, accettando la marginalizzazione dei nuovi perfetti perifrastici, ma non accettando la soluzione radicale iberica del non accordo del participio e l'uso dell'ausiliare *avere* esteso anche agli intransitivi e medi; i dialetti dell'Italia del sud stanno, relativamente a questi tre parametri in questione, in posizione mediana rispetto alle due opposte posizioni coerenti: da un lato quella delle lingue centrali (Gallia, Italia settentrionale con italiano standard contemporaneo e sardo) iberoromania dall'altro.

Sono poi ovviamente interconnessi i parametri a) (mantenimento di una declinazione bicasuale con marcatura del soggetto vs. marcatura preposizionale dell'oggetto) e b) (unica forma non marcata per il pronome tonico di terza persona vs. distinzione nominativo ~ obliquo: tipo egli ~ lui/lei, il ~ lui (/a.fr. li)); il diverso comportamento rispetto a tali parametri manifesta, morfologicamente, una relativamente precoce scomparsa della flessione nominale, oppure un suo parziale mantenimento fino ad epoca relativamente tarda; rispetto a tali parametri il sardo è congruente con l'iberoromanzo e con i dialetti dell'Italia del sud. Le lingue che mostrano la scomparsa della declinazione e l'oggetto con preposizione certo manifestano fenomenicamente una minore aderenza al latino, il che, come è stato proposto (cfr. DE DARDEL, WÜEST 1993) potrebbe derivare da una precoce romanizzazione che in una primitiva fase creolizzante avrebbe eliminato fin da subito la declinazione: in tali lingue la funzionalità dell'oggetto (almeno quello di livello alto nella scala dell'animatezza) sarebbe poi stata marcata tramite l'impiego della preposizione. Tuttavia da un punto di vista strutturale i due tipi che si generano sotto questi due parametri, mantengono l'originaria opposizione fondamentale

nominativo ~ accusativo, sia pure con diversa e opposta marcatura per il nominativo nelle lingue centrali (italiano settentrionale e toscano), e per l'accusativo nelle lingue meridionali e laterali (Iberia, Italia del sud, Sardegna e Romania).

Considerando comunque l'insieme di tutti i nove parametri possiamo vedere delinearci due principali aree geolinguistiche: una settentrionale che comprende la Gallia in senso lato (con l'Italia settentrionale e l'area ladina) e una meridionale che comprende l'Iberia, l'Italia meridionale e la Sardegna, mentre la Toscana e quindi l'italiano resta fluttuante fra le due, rendendosi congruente ora con l'una per certi parametri, ora con l'altra per certi altri; quanto al sardo, esso se in linea di massima si mostra congruente con l'area meridionale (ossia con l'Iberia e l'Italia del sud), tuttavia per i tre interconnessi parametri g), h) e i) il sardo è congruente con l'area settentrionale compresa la Toscana, e dunque con l'italiano.

Se prendiamo in considerazione la congruenza del sardo con ciascuna altra lingua o area linguistica, vediamo che la congruenza maggiore il sardo la ottiene con l'Italia del sud: sette parametri contro due: a) (maracatura dell'oggetto), b) (forma unica per il pronome di terza persona), c) (non uso del partitivo), d) (pratica assenza degli avverbi in *-mente*), e) (parametro del soggetto nullo), g) (opposizione ausiliari *essere~avere*), h) (accordo del participio passato con l'oggetto); segue la congruenza con l'Iberia e la Toscana (l'italiano) aree con le quali il sardo condivide il medesimo comportamento per quattro parametri su nove, anche se i parametri con i quali esso corrisponde a ciascuna delle due aree non sono i medesimi rispettivamente: infatti con l'Iberia il sardo mostra il medesimo comportamento rispetto ai seguenti parametri (del resto condivisi con l'Italia meridionale) a) (maracatura dell'oggetto), b) (forma unica non declinata per il pronome di terza persona), c) (non uso del partitivo), e) (parametro del soggetto nullo); mentre i quattro tratti parametrali condivisi con la Toscana e con l'italiano sono e) (parametro del soggetto nullo), g) (opposizione degli ausiliari *essere~avere*), h) (accordo del part. pass. con l'oggetto), e tendenzialmente i) (tendenziale scomparsa del perfetto nell'italiano standard): l'unico parametro condiviso da sardo, iberoromanzo e toscano-italiano è quindi il parametro e) ossia quello del

soggetto nullo. Inoltre e infine, come già detto, il sardo condivide con i dialetti dell'Italia del nord e con l'italiano standard la risposta ai parametri g), h), e i), dove il parametro i) (l'obliterazione del perfetto) è per l'italiano, lo ricordo ancora, tendenziale e non compiuta. Con i dialetti meridionali e con l'italiano standard il sardo condivide i parametri e), g), h); mentre un'area panitaliana che comprenda anche il sardo è individuata solo dai parametri g), h) (opposizione degli ausiliari *essere~avere*, accordo del part. pass. con l'oggetto).

Esaminiamo ora alcuni dati di tipo fonetico; il sardo può caratterizzarsi per i seguenti fenomeni parametrici.

- a) Il mantenimento della *-s* finale con le ben note ricadute morfologiche per ciò che concerne la marcatura dei plurali e le desinenze della coniugazione. In tale ambito il sardo è congruente con le lingue occidentali (Sardo, Ibe., Gallia).
- b) Un sistema vocalico a cinque elementi fonemati con varianti metafonetiche per la vocali medie *e* ed *o*; come noto, il sardo trova corrispondenza, a questo proposito, con il corso e con alcuni dialetti meridionali e forse, anticamente, con l'Africa romana.
- c) La presenza (mantenimento conservativo) della metaforesi; da questo punto di vista il sardo mostra congruenza trasparente con i dialetti italiani meridionali, congruenza opaca con il portoghese e il provenzale, congruenza indiretta ma storicamente ricostruibile con il castigliano (cfr. Lausberg 1976); tale fenomeno comporta riflessi a livello fonemico nel campidanese, in quanto la neutralizzazione e riduzione dei fonemi vocalici *-e* ed *-o* finali di parola in *-i* e *-u* rispettivamente fonematizza le varianti medio alte e medio basse di *e* e di *o* toniche.
- d) Isocronia vocalica vs. isocronia sillabica (cfr. ZAMBONI 2000) (congruenza del sardo, con l'area iberoromanza che manifesta isocronia vocalica e insensibilità al tipo sillabico chiuso o aperto contro tutta l'area italo-romanza e galloromanza).
- e) Indebolimento delle occlusive intervocaliche: il sardo mostra, da un punto di vista della classificazione tipologica e della com-

parazione interlinguistica romanza, una situazione mediana e non omologabile con quella di altre aree. Infatti da un lato la più gran parte delle parlate sarde mostrano il digradamento delle occlusive sorde in posizione intervocalica a fricative sonore, così come avviene nell'Iberia e nella Gallia, con l'Italia del nord, e a differenza dell'Italia centromeridionale dove tale fenomeno di digradamento, se pure presente, è per lo più un fatto di variazione fonemica (nel senso che i suoni indeboliti e sonorizzati covariano con quelli sordi), mentre nelle parlate sarde i suoni indeboliti e sonorizzati acquistano valore e statuto di fonema (es. *piku* ~ *pìyu*, *sòka* ~ *sòya*, *kòka* ~ *kòya*, *fàta* ~ *faða*, *kùpa* ~ *kùba*, *skročài* ~ *skrožài*; anche con valore morfonematico: (*issu*) *pàpa àzu* (ind. 3^a s.) ~ *pàpa xàzu* (*dù*) (imp. 2^a s) essendo la sorda il risultato di C+C^{occl. sor.}+V e la fricativa sonora il risultato di V+C^{occl. sor.}+V); il fonema fricativo sonoro si oppone poi anche, sia pure con basso rendimento, alle sonore occlusive corrispondenti (*sàβa* ~ *s'àbba*, *aβùdhu* ~ *abbùdhu*; *sayràdu* ~ *s'aggràdu*; e si veda almeno un caso di opposizione a tre elementi: *akàtu* ~ *aγàtu* ~ *aggàtu*, ed anche i termini della succitata coppia *aβùdhu* ~ *abbùdhu* potrebbero aver un terzo elemento oppositivo con l'occlusiva sorda: *apudhu*). D'altro canto però le fricative sonore sarde mostrano al contempo uno statuto variabilità: nel senso che esse — a livello però morfonemico e non fonologico — sono varianti fonematiche in fonetica sintattica e in morfosintassi: infatti una occlusiva sorda in posizione di inizio di parola rimane intatta dopo pausa o dopo parola uscente in consonante, ma digrada nella corrispondente sonora fricativa qualora essa stessa si venga a trovare in contesto intervocalico (es. *pèna* :: *sa βèna*, *tèrra* :: *sa δèrra*, *kùssu* :: *de γùssu*, *in čèlu* :: *de žèlu*). Da questo punto di vista dunque, il sardo è congruente con l'italiano centromeridionale, e si separa dall'occidente romanzo con cui era invece legato per il precedente aspetto. Il fenomeno in questione è in rapporto con quello dell'esito della correlazione di geminazione, ed inoltre, in maniera diacronicamente e diatopicamente connessa, esso, come si diceva ed è noto, non si verifica in tutte le parlate sarde: infatti le parlate delle zone centrali (Nuoro e

la Barbagia quivi circostante, la zona bittese e la Baronia) non conoscono (o conoscono parzialmente) il digradamento delle occlusive sorde intervocaliche che tendono a rimanere intatte: e tuttavia la correlazione di geminazione in quest'area rimane anche se la sua effettiva realizzazione fisico-fonica resta difficile e diseconomica dal punto di vista acustico. L'articolazione di $-k-$, $-p-$, $-t-$ originarie latine è infatti, nelle zone centrali diversa da quella di $-kk-$, $-pp-$, $-tt-$ originarie latine o derivate da prestiti esogeni, nel senso che le scempie sono pronunciate con un'energia maggiore e uno stop glottidale che ne abbrevia la durata al contrario delle doppie originarie che non sono realizzate con tale articolazione (*sìKu* ~ *siku*, *fàTa* ~ *fàta*, *kùPa* ~ *kùpa*, o magari si veda la coppia quasi minima *kùPa* ~ *kùpu*, e ancora *mùTu* ~ *mùtu*, *corrùTu* ~ *korrùtu*, *lùTu* ~ *lùtu*); né va dimenticato che i documenti medievali mostrano oscillazione fra occlusiva mantenuta e occlusiva indebolita e sonorizzata. Il digradamento sardo ha potuto trovare diacronicamente dunque una via di realizzazione forse proprio a partire da questa diseconomia originaria. Pertanto il sardo sotto questo aspetto si pone in una via mediana fra occidente e oriente neolatino in quanto da un lato presenta la fonematizzazione del suono fricativo sonoro derivato da un originario occlusivo sordo, ma d'altro lato le fricative mantengono più che la traccia dello statuto di variante fonematica del corrispettivo sordo, come s'è visto; e se è vero che le varianti diatopiche sono la proiezione di ciò che una volta erano varianti diastratiche o diafasiche in sincronia, possiamo pensare che la situazione odierna dei dialetti centrali sia almeno simile a ciò che dovette essere all'origine la situazione nelle altre regioni dell'Isola: ossia una situazione conservativa ma con una realizzazione fonetica particolare delle occlusive sorde scempie in posizione intervocalica, realizzazione che "naturalmente", per ragioni puramente fonico-articolatorie, e indirettamente, per ragioni "economiche", spingeva verso la sonorizzazione.

La questione dell'indebolimento delle occlusive sorde intervocaliche, qui sopra appena trattato, ci ha posto a metà strada fra questioni

relative alla classificazione del sardo all'interno dell'universo romanzo e a fatti di diatopia interna allo spazio del sardo medesimo, oltre che di fronte a questioni di ristrutturazione interna. Un qualcosa di simile ci si presenta riguardo al problema dell'evoluzione delle velari originarie latine *k* e *ġ* di fronte alle vocali anteriori *e* ed *i*. È noto che questo viene considerato un tratto arcaico di quasi esclusività sarda (dico quasi, perché il fenomeno è parzialmente conosciuto anche dal dalmatico, lingua ormai estinta); ed è pure nota la distribuzione areale di tale stesso fenomeno: che è presente nei dialetti centrali e nel logudorese, mentre il campidanese (comprese le aree ogliastrina e barbaricina meridionale) presenta la palatalizzazione dei fonemi velari come tutta la Romània. Tradizionalmente, in parte fino ad oggi, si ammette la conservazione di tali fonemi velari come una continuazione ininterrotta dei suoni originari latini, mentre la palatalizzazione campidanese sarebbe il risultato di una influenza toscana sull'area meridionale dell'Isola in epoca basso medievale. La situazione è però più complessa di quanto non si sia detto. Espongo prima sinteticamente la mia tesi, porterò poi a sostegno alcune argomentazioni sia testimoniali sia di metodo. Sono dell'avviso che la palatalizzazione in sardo campidanese sia indipendente, nella sua genesi almeno, dall'influsso toscano e che il germe sia stato tutto indigeno e compartito in tutto il dominio sardo, comprese quindi le aree centrosettentrionali (cfr. VIRDIS 1982 e VIRDIS 1988). L'intacco (l'intacco almeno) delle velari, diffuso ovunque, avrebbe avuto però, e mantenuto a lungo, lo status di variante fonematica e non quello di fonema: solo successivamente si sarebbe operata una scelta o a favore della variante conservativa nel settentrione, o nel meridione invece, a favore della variante innovativa palatalizzata. Possono avvalorare questa ipotesi intanto alcune testimonianze medievali: forme come *batuier* per *batugher* nel CSPA o *ieneru* per *ġeneru* nel CSPA e nel CSNT; ma anche forme del CSMB come *anzilla/angilla*, *bingi/bingindellu*, *kergidore* danno da pensare e non si possono ritenere come voci isolate e casuali; esse sono comunque la spia di un qualcosa. Come risulta dagli esempi citati, queste strane forme con *g* anzi che con *k* velare sordo (*binki*, *ankilla*, *kerkidore*) (una *g* che presumo palatale (*ġ*) e le varianti *anzilla/angilla* per il più consueto *ankilla* conferma ciò) presentano tutte una *g* postconsonantica, e occorrono dopo *n* e dopo *r*.

Ora è noto che in sardo i nessi *nj* e *rj* evolvono in *nǰ* e *rǰ* attraverso una fase in cui la *g* palatale non ha ancora raggiunto la fase alveopalatale (un suono intermedio *ǰ*, quale potrebbe essere documentato per altro nello stesso CSMB, dalle scritture *Murghia* (172) e *venghio* (174) anziché *Murgia* e *bengiu*). Queste scritture di cui diciamo (*bingi*, *angilla*, *kergidore*) possono insomma rappresentare proprio questi suoni intermedi *nǰ* e *rǰ*: nella fase medievale tali suoni intermedi potevano confondersi con le realizzazioni palatali — non ancora alveopalatali — *ć*, di *nk* e *rk* originarie che evolvevano appunto verso *nć* e *rć*. Insomma, nel caso delle nostre grafie *bingi*, *angilla*, *kergidore*, tale suono intermedio *ć* poteva essere realizzato come sonora *ǰ* per il doppio influsso della sonorità delle liquide *n* e *r* e per la assimilazione di *nć* e *rć* con i tipi da *nj* e *rj* realizzati appunto *nǰ* e *rǰ*. Oltre che queste grafie medievali, possono suffragare l'ipotesi in questione determinate varianti dialettali, presenti in Barbagia e in Arborea, come *ǰenna* per *ǰenna* < JENUA o *ǰiniperu* per *ǰiniperu* < JENIPERU per JUNIPERU; si tratta, come si vede, di evoluzioni inconsuete in quanto *j* latina non dà di regola una velare sonora *ǰ*, ma semmai una palatale *ǰ*: orbene solo a partire da forme con intacco palatale ma non ancora pienamente svolte (solo cioè da forme come appunto *ǰenna* o *ǰiniperu*) si poteva per così dire, retrocedere a forme con la velare *ǰenna* o *ǰiniperu*; e, inoltre, solo nel caso che il suono con intacco palatale a partire da suono velare fosse una variante alternante col suono velare medesimo; né va poi dimenticato che le parlate meridionali rendono con *č* (palatale) il nesso *kj* degli imprestiti medievali dal toscano, p. es. *aparičài*, *béču*, *sìča* rispettivamente da apparecchiare, vecchio, secchia: ciò si può spiegare col fatto che tale suono *kj* toscano andava a confondersi e a sovrapporsi all'originario suono velare con intacco palatale *ć*, per cui essendo quest'ultimo passato poi a *č* (palatale) forse proprio per influsso toscano, tanto il suono originario latino con intacco quanto quello degli imprestiti toscani con *kj* finirono per confluire nell'esito *č* palatale.

Del resto i dialetti arborensi mostrano, tanto oggi quanto nella fase medievale, la rottura di una simmetria secondo la quale laddove i nessi originari latini *c, t+j* evolvono in *θ > t* (*puθu/pùtu*, *àθa/àta*) si ha la conservazione delle velari (come nei dialetti logudoresi e nuoresi), mentre laddove i nessi originari latini *c, t+j* evolvono in *ts* (*pùtsu*, *àtsa*)

le velari sono palatalizzate; in Arborea abbiamo invece da un lato la conservazione delle velari di tipo settentrionale, dall'altro il passaggio di *c,T+J* in *ts* di tipo meridionale (cfr. VIRDIS 1988). Segno questo di un conflitto diacronico, i cui particolari non v'è lo spazio perché siano qui descritti, ma che mostrano comunque come le velari logudoresi sarde non siano il supino proseguimento conservativo delle velari latine, così come le palatali campidanesi non siano il mero risultato di un influsso esogeno. Si può invece pensare a una più o meno lunga fase predocumentaria e altomedievale, in cui siano coesistite due varianti, quella velare e quella palatale, ciascuna magari con annessa valutazione sociolinguistica (forse alta per le velari e bassa per le palatali), e che ciascuna delle due macroaree del dominio sardo abbiano a un certo momento categorizzato una delle due varianti in gioco: così i dialetti settentrionali hanno optato per le velari, forse considerate di maggior prestigio o tradizione, mentre i dialetti meridionali avrebbero optato per la variante palatale, questa volta sì, si può ammettere, per propulsione del toscano, il quale dunque non avrebbe generato il fenomeno della palatalizzazione campidanese, ma lo avrebbe solo reso categorico a partire da una situazione di variabilità in cui alternavano velari e palatali; si può così spiegare, senza tema di contraddizione, il fatto che i più antichi testi campidanesi mostrino anch'essi chiara testimonianza della conservazione delle velari. Tutto ciò restituirebbe alla lingua sarda la figura di una storia più mossa e dinamica di quanto in genere non si ammetta, per cui l'idea tradizionale di un conservatorismo trasparente e lineare del sardo sarebbe quantomeno da rivedere alla luce di un andamento evolutivo complesso e non così rettilineo come si è voluto.

E ancora non così trasparente e pacifica è l'opinione che vuole i dialetti logudoresi e ancor più i nuoresi sempre e comunque conservativi contro i dialetti campidanesi invece sempre innovativi e pronti all'influsso straniero. Molte volte è vero invece il contrario. E non sto a dire di opinioni che ritengo veri e propri feticci folcloristici — ma che hanno però influsso sulla prassi e sul pensare comuni — opinioni relative a pretese purezze e fedeltà linguistiche contro compromissioni e incaute aperture a corrottele di influsso straniero. Per esempio lo sviluppo di *-L-* intervocalica latina in campidanese, sviluppo che si

realizza come [β], [ɾ], [w], [gw] è a mio parere il riflesso di una più antica latina realizzazione della [l] che era velare e non dentale; mentre l'esito *ll* campidanese a partire dal nesso latino *lj* — anziché [ǰ] o [dz] del logudorese (p. es. *fillu* contro *fiǰu* o *fidzu*) — è in connessione, attraverso un processo lungo e complesso, che non posso riassumere qui, proprio con gli esiti di *-l-*. E ciò per stare solo ad alcuni fatti fonetici; ma potremmo aggiungere quanto meno il mantenimento campidanese della *LL* geminata originaria latina nei pronomi atoni *dhu* e *dhi* (< (I)LLUM, (I)LLI) contro l'esito innovativo logudorese *lu* e *li* (< (IL)LLUM, (IL)LI) che mostrano lo scempiamento della *LL* geminata originaria; così come a livello lessicale *skarèširi* campidanese è genuinamente latino da *EXACADESCERE* mentre i logudoresi *olvidàre* o *irmentigàre* sono degli imprestiti stranieri. Né *kèrrere* è più antico del campidanese *bòliri*, ma sono entrambi parimenti antichi.

Dal punto di vista sintattico ricorderemo innanzi tutto che il sardo, tanto medioevale quanto odierno, è, come già detto sopra, una lingua *pro-drop*, ossia a soggetto nullo, al pari del meridione romanzo (ossia dell'area italiana centro meridionale, toscana compresa, e dell'area iberoromanza); osserveremo ancora che il sardo medioevale, come tutte le lingue neolatine in tale fase storica, ha attraversato una fase tipologico sintattica con soggetto postverbale (tipo VSO); e infine ricorderemo che il sardo è stato anch'esso soggetto alla legge *TOBLER-MUSSAFIA*.

Il sardo si caratterizza, inoltre ieri come oggi, per alcuni tratti:

- a) L'accordo del verbo non solo con il soggetto, come ben ovvio per ogni lingua indoeuropea, ma anche con altri argomenti che dal predicato verbale dipendono, e in primo luogo con l'oggetto, accordo che si realizza tramite i clitici, di cui il sardo fa largo uso, dando luogo a costruzioni endofrastiche; nel senso che la frase elementare [(S)VOX(X)(S)] è costituita da un verbo accompagnato da clitici che anticipano la realizzazione lessicale dei suoi argomenti facenti parte della sua rappresentazione lessicale profonda; e d'altra parte, ancora, il verbo può essere accompagnato da clitici anche in assenza di realizzazioni lessicali. Frasi come *imoi mi dha papu una pira, li kerìa regalare una zóiga a Maria, mi 'nci seu andendi a Milis, ndhi seu torrau de Nùoro, (n)ke*

soe torrau dae Kastedhu, ‘**nd**’anti sciusciau su ponte mostrano una anticipazione, che potrebbe apparire pleonastica o parassitaria, degli argomenti lessicali del verbo, ma frasi del genere sono del tutto normali in sardo, tanto più che verbi accompagnati da clitici sono normali anche senza successiva realizzazione lessicale degli argomenti: *kalanci*, *beninci*, *benitike*, (*’n*)*k’ada a torrare crasa*, *’nde kalat*, *’nci apu bogau totu sa burrumballa*.

- b) La forma progressiva del tipo essere + gerundio (del tipo *seu andendi*, *soe fachindhe*, ecc.) come forma non marcata (cfr. sardo *est sèmpere mandigandhe peta* ~ it. *mangia continuamente*/spesso *carne*).
- c) L’infinito non controllato, ossia la possibilità di proposizioni infinitive con soggetto esplicitato o non esplicitato e, qualora esplicito, sempre in posizione post-verbale; quel che va soprattutto notato è che in tale tipo sintattico il soggetto non è controllato da alcun elemento della proposizione reggente (p. es.: *no kerzo a k’imbolare sa grassia ‘e Deus*, *no bollu a mi triulai accanta is pipius*, *no bollu a bessiri*); tali frasi possono anche essere costruite, nel logudorese, tramite una sorta di infinito personale e/o congiuntivo imperfetto introdotto da preposizioni che generalmente introducono l’infinito (*Babu m’at narau sèmpere a no imbolaremus sa grassia ‘e Deus*, *no kerò a mi triularen accanta sos pitzinnos*, *depia torrare a domo innanti de ghiraret frade miu*).
- d) La vasta accessibilità del ramo sinistro (in termini generativisti) della struttura frasale, ossia l’ampia possibilità di riempire con materiale frastico il nodo SpecC (Specificatore del Complementatore). L’eventuale materiale frastico collocato in tale posizione non necessariamente copre le funzioni di focalizzazione contrastiva, ma può assumere la funzione anche “solo” di “mise en relief”: per esempio, *una sindria mi papu imoi, sa scivedha est sciaquendi Giuanni, is ogus ‘nci aia ghetau a pitzus Efis*; il valore di tali frasi con oggetto anteposto è spesso anche quello della frase scissa, benché senza valore contrastivo; le frasi sopra esemplificate possono però avere diverse sfumature: per esempio, *una sindria mi papu imoi* può valere «ciò che mangio è un’anguria :: ecco ciò che voglio mangiare: un’anguria :: ecco qua un’angu-

ria, quasi quasi me la mangio»; *sa scivedha est sciaquendi Giuanni* potrebbe significare «ciò che Giovanni sta lavando è il catino :: guarda, che cosa sta lavando Giovanni: il catino :: a proposito di quel catino, Giovanni lo sta lavando, ora»; *is ogus 'nci aia ghetau a pitzus Efis* può valere «Efis ci aveva proprio messo gli occhi sopra». L'anteposizione serve insomma a tematizzare l'elemento anteposto (o magari il microcontesto in cui esso si trova inserito): nell'espressione del tipo *cussa lètera lètera est iscriendi totu su mengianu* non vi è ovviamente una dislocazione a sinistra dell'oggetto in quanto non v'è copia clitica di esso, né una frase simile necessariamente ha la funzione di focalizzare l'oggetto medesimo, ma può significare che il soggetto della frase è occupato tutta la mattina (proprio) a scrivere (proprio) quella lettera / quella lettera che sappiamo doveva scrivere; e il gioco delle sfumature può proseguire con vasta gamma di plasticità: *iscriende cussa lètera est totu su manzanu*, *cussa lètera lètera iscriende est*, *totu su manzanu*. Una frase come *sa dòmu at sciusciau Baingiu* oltre che poter portare su di sé la funzione focalizzante più o meno contrastiva, può anche significare «Baingiu ha buttato giù la casa: e chi se l'aspettava?! // Baingiu ha buttato giù la casa: proprio quello che doveva / non doveva fare!»; oppure la frase in questione (*sa dòmu at sciusciau Baingiu*) potrebbe essere una risposta alla domanda, magari implicita nel discorso, «perché Baingiu è senza domicilio?» risposta che parafrasata sarebbe «ora Baingiu non ha domicilio / non sa dove stare perché ha buttato giù la casa, ossia il luogo dove poteva risiedere / ricoverarsi»; a una domanda come «perché c'è questa corrente d'aria?» si può dare certamente una risposta come *an apertu sa ventana*, ma una risposta come *sa ventana an apertu* aggiunge implicitamente il significato «è da lì, dalla finestra, che entra la corrente d'aria che ti infastidisce» (cfr. JONES 1992).

- e) Ultimo ma non per ultimo la posizione del soggetto, che in sardo può stare alla fine della frase: quasi una sorta di grammaticalizzazione della posizione strutturale e/o pragmatica della cosiddetta “coda” o “afterthought”, con effetti e sfumature di senso che vi possono stare connesse, quali quelle di focalizzare

o defocalizzare il soggetto. Due frasi simili ma con diversa collocazione del soggetto possono avere implicazioni pragmatiche diverse: p. es., a una implicita domanda “perché sei allegro”, si può rispondere *ca Maria at cantadu una cantzone*, oppure *ca at cantadu una cantzone Maria*: nel primo caso viene a dirsi che l'allegria è dovuta al fatto che Maria, proprio lei, ha cantato / che è stata Maria a cantare, mentre nel secondo con soggetto in coda si vuol dire che l'allegria è dovuta al fatto che sia stata cantata una canzone, la quale canzone, più o meno incidentalmente per il soggetto ascoltante, è stata cantata da Maria.

2. Politica linguistica

Per quanto attiene alla situazione attuale della lingua sarda, molti sarebbero gli argomenti da trattare. Ma mi limito soltanto ad alcune considerazioni.

Nel corso della seconda metà del secolo XX e fino ai nostri giorni, il Sardo, è ben noto, ha perso via via terreno e numero di parlanti, passando da una situazione di diglossia a una situazione di dilalia, processo accompagnato da una massiccia rilessificazione in direzione dell'Italiano, e dal diffuso fenomeno di *code switching*. Dopo gli anni Settanta — che al di là di ogni giudizio che si voglia dare di tale recente periodo storico, hanno visto la nascita di una coscienza rispetto al problema linguistico identitario, con prese di posizione politica — gli ultimi decenni hanno mostrato una rinata coscienza nei confronti della lingua sarda, oltre che un mutato (in senso positivo) atteggiamento generale nei confronti di essa, non più considerata un “dialetto” da dimenticare e comunque di scarsa importanza, ma un valore culturale da proteggere e da consolidare; una recente inchiesta promossa dalla Regione Sardegna ha rilevato questo diffuso interesse e una larga disponibilità a un impiego anche pubblico del Sardo.

Questo mutato atteggiamento generale nei confronti della lingua sarda, non è riuscito tuttavia ad invertire la tendenza della progressiva diminuzione del numero dei suoi parlanti: nonostante le leggi di tutela

— la Legge Regionale 26/1997 e la Legge 482/1999 — la deriva non pare arrestarsi.

Se è dunque certamente positivo il fatto che l'atteggiamento generale nei confronti della lingua sarda sia ora orientato in positivo, poiché ciò implica un terreno più favorevole per un recupero di essa, bisogna però dire che, tanto a livello politico quanto a livello genericamente intellettuale e/o dell'opinione pubblica, resta assente qualunque visione strategica o progettuale rispetto al problema. Pur fermo restando che possa, o anzi debba esserci un generale accordo per un'azione di salvaguardia e di recupero della lingua sarda, resterebbe da domandarsi quale tipo di recupero attuare, con quali obiettivi e finalità. Anche il riconoscimento del bilinguismo, come dato di fatto culturale e oggettivo, non è di per sé sufficiente.

Diverse domande dovrebbero porsi: quale tipo di bilinguismo? Quali rapporti fra le due lingue? Conservare il Sardo laddove resiste, magari rafforzandolo, e lasciar perdere o darsi comunque meno cura delle aree geografiche e sociali dove ormai il Sardo è di fatto scomparso o quasi, oppure adoperarsi per un recupero al Sardo anche in queste aree? Insegnare/rafforzare il Sardo solo a chi lo desidera, o puntare, alla lunga, su una riacquisizione generalizzata? Mirare, anche attraverso un'azione articolata e di lungo periodo, all'instaurazione di un rapporto di parità, giuridicamente sancito, fra Sardo e Italiano, oppure fermarsi ad un rapporto di fattuale diglossia? Portare nella scuola la lingua sarda come disciplina da insegnare, anche utilizzando il Sardo come lingua veicolare, oppure limitarsi a corsi aggiuntivi di cultura sarda che comprendano anche la lingua, senza però l'ambizione di riattivarla pienamente? Tendere all'impiego del Sardo come lingua da usare in qualunque campo della comunicazione — il che implicherebbe una forte e attenta riflessione ed una assennata azione di *corpus planning*, soprattutto a livello lessicale — oppure mantenere il Sardo soltanto a livello familiare e/o delle singole (piccole) comunità e solamente per gli usi pragmatici e più immediati?

Sono domande queste alle quali non solo non si è risposto, ma che non ci si è neppure posti; quando invece sarebbe opportuna un'indagine sociologica ben congegnata per sondare, su tali questioni, gli umori "profondi" e "reali" della comunità sarda e delle sue articolazioni sociali e territoriali. Solo con un'indagine di tal genere sarebbe possi-

bile un'azione politica sul piano linguistico. Ma tutto ciò non sembra all'orizzonte del governo politico regionale, e tanto meno di quello nazionale. A livello di politica regionale è certamente da registrare un interesse finalmente tangibile e concreto nei confronti della lingua sarda, ma esso non pare sorretto da un'azione politica coordinata, pianificata ed accorta, spesso invece episodica. Né pare appoggiato da una reale consapevolezza culturale del problema.

Soprattutto non si esce fuori da un'azione mirata alla scuola o a corsi di apprendimento. Mentre ben si sa che al fine della riacquisizione di una lingua, e alla inversione della tendenza negativa, la scuola da sé non può bastare, che anzi talvolta può generare effetti ed atteggiamenti addirittura negativi e di rifiuto. Altre azioni dovrebbero accompagnare tutto ciò. Azioni di promozione e di sostegno all'editoria in lingua sarda, quella letteraria prima di tutto che oggi vanta prodotti di buona e talvolta ottima qualità, ma purtroppo pressoché sconosciuti; ma pure sostegno al giornalismo, alle trasmissioni radiotelevisive, ai comunicati pubblicitari. Ciò che sarebbe necessario insomma è dare "visibilità" alla lingua sarda, creare un'assuefazione fra la gente, sì che la lingua appaia una cosa "normale" legata alla vita, moderna e attuale, della quotidianità, e non un "noioso" bene culturale, per di più legato a tradizioni ormai disattive, che qualche noioso intellettuale si ostina, chissà perché, a voler salvare.

Questi sono ovviamente gli auspici.

Riferimenti bibliografici

- DE DARDEL R., WÜEST J., 1993, «Les systèmes casuels du protoroman. Les deux cycles de simplification = The casual systems of Protoroman. The two simplification cycles», in *Vox Romanica*, n. 52, pp. 25–65.
- JONES M.A., 1993, *Sardinian Syntax*, London and New York, Routledge; traduzione italiana *Sintassi della lingua sarda*, Cagliari, Condaghes, 2003.
- LAUSBERG H., 1976, *Linguistica romanza*, Milano, Feltrinelli.
- VIRDIS M., 1982, «Note sui dialetti dell'area arborense e la lingua del Condaghe di Santa Maria di Bonarcado», in VIRDIS M. (a cura di), *Il Condaghe*

- di Santa Maria di Bonarcado. Ristampa del testo di Enrico Besta, Oristano, S'Alvure, pp. XXI–XXXIX.*
- , 1988, «Sardisch: Areallinguistik (aree linguistiche)», in von HOLTUS G., METZELTIN M., SCHMITT CH. (a cura di), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Tübingen, Niemeyer, vol. IV, 897–913.
- ZAMBONI A., 2000, *Alle origini dell'italiano: dinamiche e tipologie della transizione dal latino*, Roma, Carocci.

Maurizio Viridis
Università di Cagliari
Dipartimento di Filologia e Letterature Moderne
virdis@unica.it

Lingue locali e lingue nazionali

Riflessioni per la didattica delle lingue minoritarie

ANTONIETTA MARRA

SOMMARIO: 1. Introduzione, 143 – 2. Lingua e cultura, 144 – 3. Lingue minoritarie e contesto plurilingue, 152.

1. Introduzione

Tullio De Mauro, con un'affermazione che conserva ancora oggi, dopo 30 anni dalla pubblicazione, tutta la sua forza provocatrice, facendo riferimento in particolare alla Sardegna, metteva in guardia dalle chiusure culturali che spesso accompagnano le campagne di riscoperta e tutela identitaria:

In nessun modo l'identità sarda può sperare di sopravvivere e vivere attraverso una politica linguistica, culturale, sociale di micronazionalismo, di chiusura verso l'esterno. Cedere al folklorismo è l'altra faccia del cedere ad un rapporto passivo di sudditanza, a culture e lingue lontane. (De Mauro 1979: 91)

Mi piace aprire con questa citazione che presenta diversi spunti di riflessione utili ad una prima parte del mio breve intervento. DE MAURO, infatti, chiama in gioco l'idea dell'identità, elemento fortemente problematico per le questioni (e le connessioni) che riguardano le lingue locali (regionali e minoritarie), poiché spesso è erroneamente trattato (come cercherò di mostrare) in una prospettiva "riduttiva", ovvero proponendo e descrivendo presunte identità culturali delle comunità che le parlano (o dovrebbero parlarle). Implicitamente, inoltre, lo studioso chiama in causa un elemento essenziale per la tutela e la promozione delle lingue regionali e minoritarie, della politica

linguistica e culturale europea: quello dell'identità nella diversità e molteplicità, ovvero una identità che sebbene caratterizzata da locali specificità, possa mantenere l'apertura all'esterno. In questa prospettiva lingua e cultura locale possono integrarsi in un panorama più ampio, di costante vicinanza (pur nella diversità) con tutte le varietà presenti in diversa misura e maniera nella comunità dei parlanti (la lingua nazionale, altre possibili seconde lingue, lingue di recente immigrazione, lingue straniere).

In questo breve contributo intendo proporre una riflessione sulla correlazione tra lingua e cultura da un lato e dinamicità e articolazione del repertorio linguistico dall'altro; due aspetti che per la loro dimensione sociolinguistica e glottodidattica sono da tenere in conto nelle politiche e pratiche per le lingue e culture regionali e minoritarie.

2. Lingua e cultura

Per quanto riguarda il primo punto (lingua e cultura; identità linguistica e identità culturale), la mia posizione probabilmente si discosta da quanto spesso sentiamo dire dai difensori a spada tratta delle lingue e culture minoritarie, che tendono ad insistere sulla costante esistenza di una coincidenza tra identità linguistica e identità culturale. Se è senza dubbio condivisibile l'idea che una lingua è espressione di un mondo culturale, dobbiamo tuttavia considerare che non necessariamente la dismissione dell'una o dell'altro comportino la perdita della controparte. La lingua, infatti, pur essendo manifestazione e strumento della cultura di una comunità, non ne è l'unico prodotto e non è solo attraverso di essa che una comunità trova le sue forme d'espressione identitaria.

Sono molte le esperienze che lo confermano. Tra le realtà da me meglio e più direttamente conosciute, quella della comunità slavomolisana mi sembra esemplificativa. Gli Slavi del Molise hanno conservato fino agli anni Settanta una forte specificità linguistica, che è stata più resistente rispetto alle altre caratterizzazioni culturali: mentre la lingua, pur trasformandosi, si conservava e veniva trasmessa alle nuove generazioni, sono state precocemente perse le tradizioni

religiose originarie, e più tardi, dopo diversi secoli dall'arrivo sulla penisola italiana ma comunque già nella prima metà del Novecento, la comunità slavo–molisana ha visto venire meno anche altre manifestazioni culturali fortemente riconoscibili, principalmente legate alla dimensione contadina, che pure si è conservata. Possiamo affermare che in questa comunità sia bastata la lingua per creare (o conservare) una propria specifica identità; la stessa lingua che negli ultimi decenni ha visto ridursi numero dei parlanti, frequenza e domini d'uso, trasmissione intergenerazionale. Sono certamente anche culturali, in senso lato, le motivazioni che hanno portato tali cambiamenti: le condizioni demografiche e di lavoro, ad esempio, sono tra queste. Per il nostro discorso, però, appare interessante che, paradossalmente, il momento del 'decadimento' linguistico della varietà locale ha significato una risposta di rivitalizzazione (o forse meglio, rianimazione) di una serie di segni culturali propri della tradizione e ormai perduti (come appunto, alcune feste contadine tipiche della tradizione slava). La presenza delle tradizioni culturali locali, quindi, ha coinciso, di fatto, con una perdita della lingua e probabilmente della identità comunitaria. Nello stesso contesto un altro elemento interessante è che, invece, nella comunità slava del Molise, e in particolare in uno dei comuni, l'appartenenza si manifesta e si riconosce fortemente in una festa religiosa (quella di San Michele) che si compie, però, con forme che con la tradizione slava non hanno a che fare: sono infatti quelle della chiesa cattolica con rito romano, naturalmente in italiano. Pertanto, l'identità e l'appartenenza alla comunità (e in particolare, di un comune) slavo–molisana sono riconosciute naturalmente in una festività che di slavo (e della lingua slava) non ha più nulla, mentre quelle che potremmo riconoscere come forme culturali più specifiche, che pertengono cioè ad una dimensione originaria slava, non appaiono del tutto spontanee e sono spesso sopravvissute come esercizi di rivitalizzazione che le hanno relegate a mero folclore (v. MARRA 2005, 2009).

Sembra, quindi, che se è vero che la lingua è uno strumento identitario (e da solo può anche bastare a segnalare una specificità), non è sempre vero il contrario: una identità specifica come comunità (che pure presenta particolari origini storiche) non si manifesta necessa-

riamente attraverso la lingua. O almeno, ricordando il caso irlandese, possiamo dire che spesso la peculiare appartenenza o identità culturale non ha bisogno di manifestarsi necessariamente attraverso l'uso della lingua, perché a volte, come ad esempio in Irlanda (v. SERPILLO 1991) può bastare la presenza teorica, ideologica, della lingua per creare la comunità.

Tenendo conto anche dell'esperienza irlandese, nella quale ritroviamo la necessità della dimensione linguistica per il riconoscimento della propria identità (anche senza avere reale competenza della lingua), possiamo confermare che la lingua è segnale e manifestazione evidente della cultura. Tuttavia se si vuole che la lingua continui ad esistere, la stessa esperienza ci insegna che bisogna prestare attenzione perché lingua e cultura locali non assumano solo valore ideologico e funzione museale. Perché questo non avvenga è necessario che la lingua locale sia usata.

La domanda fondamentale che chi agisce in contesto minoritario deve porsi, quindi, prima ancora di porsi le questioni metodologiche legate alla specificità del contesto minoritario, è: "Come e cosa fare perché la lingua entri (o rientri) nell'uso?". È questo, in realtà, un punto nodale della questione della crescita di competenze linguistiche in genere (lingua materna e lingue straniere comprese), tanto più problematico per le lingue locali che hanno spesso minore prestigio, minore visibilità, minori ricadute in termini di utilità sul mercato del lavoro, e, dunque, realisticamente, probabile minore attrazione da parte dei potenziali parlanti.

2.1. Lingua e cultura minoritaria: apparato legislativo e politiche per la promozione e l'apprendimento

L'inserimento nella scuola della didattica delle lingue minoritarie (nelle sue varie forme, ad esempio come lingua oggetto o lingua veicolare) è stato sempre concepito come uno dei maggiori e principali strumenti per le politiche di tutela e promozione delle lingue locali. Di questo inserimento si possono individuare subito alcuni aspetti positivi per le lingue e culture locali: la presenza in un contesto istituzionale ne può favorire la rivalutazione in termini di prestigio e accettazione

da parte della comunità. Questa scelta, inoltre, può anche aiutare a creare le condizioni che sono state indicate come fondamentali per la riuscita in un percorso di apprendimento linguistico: l'esistenza di una motivazione ad attivarlo e ad usare la lingua.

Tuttavia, se consideriamo molte delle esperienze realizzate in questo ambito in contesto italiano ed europeo ci accorgiamo che la didattica delle lingue minoritarie non ha dato i frutti sperati.

In altre sedi (v. MARRA 2004, 2005, 2007) ho evidenziato alcuni problemi organizzativi che possono aver contribuito alla mancanza di risultati positivi. Se però teniamo conto di quanto detto sopra, dovremmo chiederci se la didattica delle lingue minoritarie o regionali nelle scuole abbia una reale funzione di rivitalizzazione e trasmissione in contesti in cui in famiglia e la società tendono a non usare questi codici. Provocatoriamente può essere utile chiedersi anche a cosa serva la didattica della lingua minoritaria in quei contesti in cui questa è parlata in famiglia (ma forse qui è più chiaro quale possa essere lo scopo).

Chiedersi a cosa serva la lingua minoritaria nella scuola, a mio avviso, è essenziale per comprendere la bontà e l'efficacia di una politica di *acquisition planning* (v. DELL'AQUILA, IANNACCARO 2004), che, per essere efficace, deve tenere in conto non solo le generazioni dei più giovani ma anche degli adulti, soprattutto dove la lingua è in fase di avanzato abbandono. Sarebbe dunque auspicabile che in Sardegna, dopo e insieme a progetti di promozione all'apprendimento delle lingue straniere¹, si avviassero anche proposte per l'insegnamento e l'apprendimento continuo delle lingue locali. In pratica, un *Ichnusa faedda sa limba!*, con *sa limba* sarda, ma anche tabarchina o catalana.

Che la tutela debba passare anche attraverso la promozione all'uso della lingua l'aveva d'altronde detto Joshua FISHMANN (1991), proponendo un modello di rivitalizzazione detto del *Reversing Language Shift*. Fishman affermava che il primo passo necessario per poter fermare e invertire un processo di abbandono di una lingua è ripristinare una condizione di diglossia (v. BERRUTO 1987), cioè di uso diffuso della

1. Il *Sardegna speaks English* finanziato da qualche anno dalla Regione Sardegna, ad esempio.

lingua locale nei contesti informali. La sua riflessione è senza dubbio condivisibile e ha il merito di evidenziare il fatto che una lingua per essere considerata vitale non deve necessariamente coprire tutti gli ambiti d'uso all'interno di una comunità. Il modello di Fishmann, però, pur fornendo spunti interessanti per i percorsi di pianificazione e rivitalizzazione, ha in sé una debolezza, in quanto la sua utile prospettiva di far partire il processo "dal basso", cioè dai parlanti (o potenziali tali) e non dalle istituzioni, si sviluppa in maniera eccessivamente lineare e meccanicistica, e non tiene conto dei condizionamenti (positivi o negativi) che possono influenzare il processo stesso. Ad esempio, se è vero che il riconoscimento dello status di una varietà linguistica da solo non creerà spontaneamente nuovi parlanti, è pur vero che sapere che si sta parlando o imparando una lingua che ha un suo riconoscimento anche istituzionale può condizionarne gli atteggiamenti socio- e psicolinguistici della comunità.

Le politiche linguistiche attuate dalle istituzioni per le lingue minoritarie presentano, d'altro canto, una debolezza opposta a quella del modello di Fishmann: tutte si concentrano, nei documenti legislativi e nella pratica, sulle fasi del processo di rivitalizzazione formali e istituzionali, come ad esempio la standardizzazione ed elaborazione del codice, l'inserimento della varietà locale nella didattica, nell'amministrazione, ecc. Una tale scelta da parte delle istituzioni di tutela che è certamente comprensibile, i quanto i processi di riconoscimento e riconoscibilità esterna della varietà linguistica locale e della sua comunità sono più facilmente controllabili dall'alto, mentre sollecitare e promuovere l'uso della lingua nella comunità può essere anche impossibile, o, in ogni caso, richiede interventi più dispendiosi e di più ampio raggio.

C'è da chiedersi se queste scelte di politica linguistica non siano anche condizionate e dettate dai documenti legislativi, in particolare la legge nazionale, che sappiamo non essere tra i migliori possibili in questo ambito di intervento per diversi aspetti². È indubbio, tuttavia,

2. Per la legge nazionale 482 del 1999 sono molti i punti problematici. Basti solo pensare a una confusione parziale tra lingua minoritaria e minoranza linguistica, o alle denominazioni con cui sono indicati gli oggetti di tutela. Non è possibile soffermarsi in

che un atto istituzionale non può prevedere di condizionare le libertà di scelta linguistica di un parlante e di una comunità, tanto più in un contesto privato, anche se questo condizionamento avrebbe come scopo la tutela di un realtà culturale e linguistica che rischia, altrimenti, la scomparsa. D'altronde, bisogna riconoscere che l'arrivo della 482 del 1999, pur con tutti i suoi limiti, ha colmato un vuoto che era stato sentito e segnalato da tempo, in quanto l'articolo 6 della Costituzione richiedeva l'emanazione di apposite leggi a tutela delle minoranze linguistiche. La legge è arrivata dopo che molte Regioni avevano già deliberato su questo tema relativamente al proprio territorio. La Sardegna, ad esempio, ha licenziato il suo documento nel 1997 con un testo che è per molti punti superiore al testo nazionale per conoscenza delle realtà a cui il documento è indirizzato e per l'articolazione delle proposte, come evidenzia bene anche Nicoletta PUDDU (2008). La legge regionale sarda n. 26/1997 rivela grande consapevolezza del territorio linguistico regionale³ e come molte altre leggi regionali⁴ mostra maggiore attenzione, rispetto alla legge nazionale, alla variazione linguistica e culturale interna al territorio e alle comunità.

questa sede su queste tematiche. Per una trattazione dettagliata dei limiti della legge 482 del 1999 (v. DAL NEGRO 2000; GUSMANI 1992, 2006; MARRA 2009).

3. Si comprende chiaramente che i legislatori conoscono la ricca articolazione delle varietà di sardo, così come le altre presenza di altre varietà minoritarie e locali sul territorio.

La definizione di "lingua sarda" è, come noto, piuttosto problematica. Il sardo viene tradizionalmente suddiviso in quattro varietà (campidanese, logudorese, nuorese e arborense; v. VIRDIS 1988). In particolare, la posizione dei dialetti gallurese e sassarese, considerati dalla maggioranza degli studiosi come non sardi, li porrebbe al di fuori della tutela se non ci fossero indicazioni più specifiche nella legge della Regione. Sappiamo, poi, che in Sardegna sono parlate due varietà decisamente non sarde: il catalano ad Alghero e il tabarchino nelle isole del Sulcis.

4. Le regioni che dal 1995 hanno emanato leggi a tutela delle minoranze sono, cronologicamente: Abruzzo, Basilicata, Calabria, Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Liguria, Molise, Piemonte, Sardegna, Sicilia, Veneto. A queste vanno aggiunte Valle d'Aosta e Trentino alto Adige che hanno trattato l'argomento nei loro atti costitutivi. Solo nelle leggi regionali di Basilicata e Veneto si dichiara la volontà di tutelare le comunità etno-linguistiche; in tutti gli altri casi la tutela è indirizzata al patrimonio culturale e linguistico delle comunità stesse, con priorità diverse che si evincono dai titoli di legge: Calabria e Piemonte e Friuli Venezia Giulia sembrano dare risalto in particolare alla dimensione linguistica, così come anche Liguria ed Emilia Romagna, che promuovono una valorizzazione delle varietà dialettali, ampliando l'attenzione dalle varietà minoritarie a quelle locali, dunque. V. MARRA (2009) per una trattazione più approfondita.

Le titolazioni che le leggi regionali hanno possono essere significative⁵. Come segnala PUDDU (2008), in alcune di queste leggi locali (le leggi regionali di Piemonte e Sardegna, ad esempio, ma anche Emilia Romagna e Liguria) la tutela è estesa a tutto il territorio regionale, scegliendo un criterio *identitario* [che viene] anteposto a quello strettamente *linguistico* proponendo in tal modo una tutela di tutte le varietà presenti sul territorio (marcate solo dall'essere "altre" rispetto all'italiano) perché proprie della popolazione che vi si riconosce e che è identificata, proprio perché competente di quelle varietà linguistiche (e culturali), nel suo legame con il territorio regionale. In questi casi, si evidenzia, dunque, una forte attenzione e consapevolezza della pluralità sociolinguistica del territorio regionale da parte del legislatore regionale. In tutte le leggi regionali, inoltre, viene proposto, anche con specificazioni diverse, il nesso lingua-cultura, e l'esplicitazione della lingua come manifestazione della cultura della comunità (e non solo come uno degli elementi da tutelare, insieme alla cultura, come invece appare nella 482/99), ci sembra segno di una visione di più ampio respiro e di un maggiore approfondimento, da parte del legislatore, dei temi e problemi trattati dalle leggi in questione (cfr. GNERRE 2002). A questo proposito vale la pena ricordare la formulazione dell'art. 1 della L.R. di Sardegna n. 26 del 1997, che mostra notevole sensibilità alle questioni linguistiche, sociolinguistiche e culturali, tutte segnalate come marche identitarie⁶. Al contrario, nella legge nazionale il bino-

5. Solo nelle leggi regionali di Basilicata e Veneto si dichiara la volontà di tutelare le comunità etnico-linguistiche; in tutti gli altri casi la tutela è indirizzata al patrimonio culturale e linguistico delle comunità stesse, con priorità diverse che si evincono dai titoli di legge: Calabria e Piemonte e Friuli Venezia Giulia sembrano dare risalto in particolare alla dimensione linguistica, così come anche Liguria ed Emilia Romagna, che promuovono una valorizzazione delle loro varietà dialettali, ampliando l'attenzione dalle varietà minoritarie a quelle locali, dunque. V. MARRA (2009) per una trattazione più approfondita.

6. «1. La Regione Autonoma della Sardegna assume l'identità culturale del popolo sardo come bene primario da valorizzare e promuovere e individua nella sua evoluzione e nella sua crescita il presupposto fondamentale di ogni intervento volto ad attivare il progresso personale e sociale, i processi di sviluppo economico e di integrazione interna, l'edificazione di un'Europa fondata sulla diversità nelle culture regionali. 2. A tal fine garantisce, tutela e valorizza la libera e multiforme espressione delle identità, dei bisogni, dei linguaggi e delle produzioni culturali in Sardegna, in conformità ai principi ispiratori dello Statuto speciale».

mio lingua-cultura viene usato quasi come formula fissa, mostrando una visione della cultura come insieme di elementi inventariabili (come produzioni letterarie locali, canzoni, musiche, balli, artigianato, ecc.), e non come elemento pervasivo che si manifesta non solo nei prodotti, ma anche nei comportamenti e nelle abitudini, dunque anche attraverso la lingua e le pratiche comunicative, tanto più in un repertorio articolato e complesso come quello minoritario (cfr. DAL NEGRO, IANNACCARO 2003)⁷. Una visione del tutto opposta a quella che passa nella Carta di tutela delle lingue minoritarie e regionali d'Europa, dove la cultura compare come elemento dinamico, da "conservare e sviluppare", nella quale, dunque, si esprime la tradizione, ma anche la sua trasformazione. In questo documento europeo, inoltre, la lingua viene esplicitamente indicata come uno strumento culturale, la cui tutela contribuisce al mantenimento e allo sviluppo delle tradizioni e della ricchezza culturale dell'Europa.

La mancata piena comprensione della correlazione tra lingua e cultura e la strisciante visione di una cultura minoritaria legata necessariamente al mondo delle tradizioni del passato fa sì, e lo dimostrano ad esempio i progetti finanziati dalla regione con fondi sulla legge regionale della Sardegna (v. PUDDU 2008), che molto si fa in ambito genericamente culturale (e principalmente al recupero di tradizioni), ma poco per la lingua e soprattutto per il reale uso della lingua. Le ricadute sul piano didattico di questa scelta sono notevoli, in quanto guidano ad interpretare la lingua target che entra nella scuola principalmente come lingua della tradizione del passato, il cui studio e apprendimento, in realtà, può esaurirsi nella conoscenza del mondo che ad essa è (o era) legato, senza prevederne l'uso nella società contemporanea. Una modalità di intervento, questa, che non paga, come segnalavano in toni accesi ELLIS, mac a' GHOBHAI:

7. Questa visione semplicistica traspare, in realtà, anche in alcune formulazioni di leggi regionali, come ad esempio la n. 40 del 3-II-1998 della Regione Basilicata intitolata "Norme per la promozione e tutela delle Comunità Arbereshe in Basilicata": Qui l'articolo 1 propone un elenco di oggetti culturali identificativi della comunità nel quale la lingua appare solo in quarta posizione, preceduta dalla segnalazione di tutela "del patrimonio storico, culturale, artistico" e seguita solo da quello "religioso-liturgico e folkloristico".

Una lingua non può essere salvata cantando qualche canzone o mettendo una parola su un francobollo. Non può nemmeno essere salvata accordandole uno status ufficiale o facendola imparare nelle scuole. Essa si salva con l'uso (non importa quanto imperfetto), con la sua introduzione i suo uso in ogni occasione della vita e in ogni opportunità concepibile finché diventa qualcosa di naturale, e non qualcosa di artificiale o di falso. [...] Per la restaurazione di una lingua non esiste una strada comoda (ELLIS, *mac a'GHOBHAI* 1971; cit. in NETTLE, *ROMAINE* 2001: 219).

Certamente una didattica più efficace richiede formazione specifica. Tuttavia, un primo passo per insegnare la lingua e la cultura minoritaria calate nel contesto quotidiano e moderno che non richieda troppi investimenti, se non quelli professionali di un corpo docente attento e consapevole del territorio in cui opera e competente sul piano metodologico e strumentale, potrebbe essere quello che, di fatto, già riguarda tutte le discipline e tutti i contesti, anche quelli non minoritari, soprattutto nei primi anni di scuola: indirizzare l'insegnamento delle diverse discipline curriculari alla conoscenza del mondo circostante e della realtà di appartenenza, nello spirito di una educazione linguistica globale, evidenziando la dinamicità e l'interconnessione tra questioni linguistiche e culturali.

I passi successivi richiedono ulteriori sforzi, sia sul piano della formazione specifica dei docenti, sia sul piano delle metodologie di insegnamento, sia in termini di creazione dei materiali. Si tratta di scelte necessarie e fondamentali perché si abbia una percezione positiva dell'oggetto di studio e imprescindibile se si intende ottenere qualche risultato positivo (cfr. HARRIS 2008).

3. Lingue minoritarie e contesto plurilingue

Riprendendo i due punti iniziali (lingua e cultura da un lato; isolamento della lingua e della cultura minoritaria dall'altra) la norma giuridica, parlando di didattica della lingua minoritaria, se non la inserisce in un discorso di ampia visione territoriale, propone un oggetto di studio isolato, a se stante e non come uno degli elementi costitutivi di un insieme più ricco e articolato, cioè il repertorio linguistico comunitario. Si

perpetua, in questo modo, l'errore di un'educazione linguistica lontana dalle competenze di partenza degli allievi e dalle peculiarità del territorio di appartenenza, e si conferma un atteggiamento e una visione purista per quanto riguarda l'uso e la forma delle lingue minoritarie, del tutto lontani dalla realtà linguistica e culturale di qualsiasi luogo e di qualsivoglia lingua.

Pluralità e commistione, infatti, sono la normalità nella storia dell'uomo e della sua cultura. Ne abbiamo tracce concrete fin dall'antichità (basti pensare alla nostra penisola prima della diffusione del latino, ma ancora con la conquista romana; o all'antichità del medio oriente nel quale la molteplicità linguistica è letta e descritta attraverso il mito biblico della moltitudine linguistica di Babele).

Pur vivendo fin dalla nostra nascita in ambienti plurilingui (questo è particolarmente vero per l'intero territorio italiano, ma non solo) abbiamo assimilato l'idea che la monoliticità linguistica sia la normalità. Di sicuro un ruolo importante, in questa percezione, è dato da una politica linguistica che trova il suo fondamento nell'Ottocento, quando si è voluto rinforzare lo spirito dello stato e della nazione attraverso la scelta di un'unica e unificante manifestazione linguistica, come espressione e strumento di costruzione dell'identità etnica e istituzionale.

Naturalmente sono diverse le strategie attraverso le quali si è perseguito l'intento. Tra queste, la politica educativa e la scelta linguistica per la diffusione dell'istruzione hanno e hanno avuto sempre una importanza fondamentale, e fino a tempi non troppo lontani la politica unificatrice ha voluto non solo diffondere la lingua nazionale come lingua di stato, ma anche come unica lingua possibile. In questi casi, che hanno riguardato diverse realtà nazionali anche in Occidente⁸ — e per alcune fasi della nostra storia, anche l'Italia — la diversità linguistica è diventata devianza, in quanto il monolinguisimo è stato presentato come l'unica strada per l'affermazione dell'unitarietà.

8. È quanto è accaduto, ad esempio, nella Romania di Ceasescu; ma anche, nell'URSS a partire dagli anni '30. Il monolinguisimo, in questi casi, è stato perseguito ad ogni costo. In alcuni contesti, come quello della ex-Jugoslavia, il monolinguisimo viene costruito letteralmente a tavolino: pur conservando lingue in parte diverse, che mantengono anche scritture diverse, l'alfabeto latino da un lato e il cirillico dall'altro, si sceglie, anzi, si costruisce una lingua unica per la federazione: il serbo-croato.

Se comprendiamo che la diffusa percezione della pluralità linguistica come elemento problematico è il risultato di decenni di politiche tendenzialmente monolingui, forse riusciremo ad avere l'atteggiamento giusto nei confronti di ogni tipo di pluralità linguistica, sia quella delle minoranze storiche, sia quelle delle nuove minoranze, sia, infine, quella legata a politiche di collaborazione economica e sociale come l'Unione europea, nella quale diverse lingue e diverse forze culturali devono necessariamente convivere e conoscersi vicendevolmente.

Il plurilinguismo delle minoranze, pur avendo comuni dinamiche con altre forme di condivisione dello spazio linguistico (v. BERRUTO 2007), presenta indubbiamente alcuni parametri specifici (v. DAL NEGRO, IANNACCARO 2003) sui quali dovrebbe soffermarsi la riflessione e la formazione di coloro che devono operare in ambiente minoritario. Se dunque è vero che alla pluralità delle lingue e delle varietà dovrebbero essere introdotti tutti coloro che intervengono nelle politiche e pratiche educative, per quelli che operano in ambito minoritario sono necessari alcuni strumenti ulteriori, legati alla particolare situazione e condizione delle lingue locali. Queste, infatti, mancano spesso di standardizzazione, o addirittura dell'accettazione di una varietà sovrareale rispetto alle specifiche e localissime caratterizzazioni. Tali condizioni, che sono state e sono nella maggior parte dei contesti ancora oggetto di acceso dibattito (v. ad esempio URSINI 2002 e altri contributi in ORIOLES 2002), possono trovare diverse soluzioni, che sono spesso tutte ugualmente legittime in quanto ciascuna tiene conto di dati oggettivi o soggettivi ugualmente importanti per la questione. Tuttavia alcune proposte operative sono necessarie per non rimanere immobilizzati.

La prima, a mio parere, è proprio l'impegno di una formazione che abbia come obiettivo lo sviluppo di consapevolezza delle problematiche relative all'ambiente plurilingue e minoritario in particolare. Una tale formazione deve riguardare senz'altro il docente che opera nello specifico per la lingua e cultura minoritaria, ma anche i docenti di altre discipline, sia linguistiche sia non linguistiche.

È poi fondamentale, soprattutto per i docenti di discipline linguistiche e per il docente di lingua minoritaria, acquisire gli strumenti per leggere e interpretare la realtà circostante, partendo dalla dimensione linguistica. A questo scopo possono essere utilizzate degli strumenti

che aiutino a “schedare” e analizzare i contesti di intervento. DAL NEGRO, IANNÀCCARO (2003) ne forniscono uno utile a descrivere i repertori linguistici minoritari. Il loro schema di analisi evidenzia nettamente alcuni dei punti problematici per la descrizione della realtà minoritaria ed è in grado di fornire informazioni comparabili in relazione alle diverse comunità, che possono essere utili a scegliere interventi specifici riproponibili in comunità che presentano le stesse condizioni in base ai parametri d’analisi⁹. Uno strumento di osservazione e descrizione, quindi, che permette la comparabilità di situazioni e repertori e che può fornire spunti, suggerimenti e confronti con buone pratiche educative che si mostrano efficaci in contesti simili. Altro strumento utile all’analisi del plurilinguismo e in particolare dei quello minoritario è rappresentato dalle griglie del documento dell’UNESCO del 2003: *Language vitality and endangerment*. Si tratta di griglie di valutazione della situazione sociolinguistica e della vitalità della lingua locale, relative a 9 fattori/parametri. Per ciascuno di essi sono previsti diversi punteggi e l’insieme dei punteggi assegnato a ciascuna varietà del repertorio per ciascun parametro segnalerà lo stato di vitalità della lingua stessa:

- Factor 1. Intergenerational language transmission (scale);
- Factor 2. Absolute number of speakers (real numbers);
- Factor 3. Proportion of speakers within the total population (scale);
- Factor 4. Trends in existing language domains (scale);
- Factor 5. Response to new domains and media (scale);
- Factor 6. Materials for language education and literacy (scale);
- Factor 7. Governmental and institutional language attitudes and policies, including official status and use (scale);
- Factor 8. Community members’ attitudes toward their own language (scale);
- Factor 9. Amount and quality of documentation (scale).

9. I parametri descrittivi individuati da DAL NEGRO/IANNÀCCARO (2003) sono 12: codici usati, codici “alti”, codici “bassi”, codici ideologici, lingue. dialetti, codici in ascesa, espansione, codici in declino di *status*, codici in declino di parlanti, codici non autonomi nella conversazione, codici oggetto di attenzioni particolari, codici endocomunitari.

Conoscere le informazioni relative al repertorio linguistico e allo stato di vitalità permette senz'altro di operare in un certo territorio con maggiore cognizione di causa.

La collaborazione tra i docenti, inoltre, è essenziale. Altrettanto importante, quindi, sarebbe chiedere una partecipazione interna al consiglio di classe di eventuali docenti di lingua minoritaria, perché anche questa disciplina partecipi alla formazione globale dello studente e perché anche per questa possano essere sfruttate e condivise strategie e conoscenze metalinguistiche e metacognitive comuni anche allo studio e apprendimento delle altre lingue (materne e straniere).

Le condizioni particolari delle lingue minoritarie del nostro territorio, inoltre, come si è accennato, necessitano di una competenza glottodidattica e sociolinguistica che sappia affrontare condizioni di insegnamento e apprendimento ben diverse rispetto a quelle della lingua standardizzata, senza atteggiamenti pregiudiziali rispetto a forme e varietà.

Infine, sarà utile ricordare che in alcune aree quelle che sono chiamate lingue locali trovano in realtà poca occasione di essere usate. La scuola, dunque, partendo dall'idea che si diventa parlanti parlando (cfr. SWAIN 1995) deve portare la lingua e il suo uso in classe e, come per tutte le altre discipline e per le lingue in particolare, deve trovare e proporre motivazioni all'apprendimento e anche all'uso fuori dal contesto scolastico.

Conclusioni

Per la tutela delle lingue altre rispetto a quella nazionale, la lingua minoritaria deve assumere centralità nella proposta didattica, senza limitarsi agli aspetti vagamente culturali e spesso legati alle tradizioni del passato. La scuola, cioè, deve riuscire a diventare il luogo della trasmissione linguistica spesso interrotta all'interno della famiglia.

La presenza di un coordinamento dei docenti e la conoscenza della realtà linguistica nella quale operano possono offrire vantaggi sia per la didattica della lingua minoritaria, sia delle altre discipline. Particolarmente importanti ed efficaci si sono dimostrati in ambito minoritario i

progetti CLIL, nei quali si richiede una trasversalità di primo grado (tra le discipline linguistiche e non linguistiche presenti a scuola) oltre che una trasversalità di secondo grado (cioè tra lingue minoritarie e altre lingue; v. LAVINIO 2004). Questo ci fa comprendere che alla formazione linguistica e sociolinguistica, è necessario aggiungere anche una professionalità specifica. La formazione e l'aggiornamento metodologico, così come la costruzione di materiali validi e accattivanti sono fondamentali per la riuscita dell'isegnamiento e dell'apprendimento (v. HARRIS 2008).

La questione delle lingue minoritarie in Italia non è ancora risolta: sono ancora molte le problematiche da affrontare e non ancora evidente il percorso da seguire. Tuttavia, nell'Europa del XX e XXI secolo abbiamo molte richieste istituzionali che invitano gli Stati membri ad attivare politiche che incoraggino il plurilinguismo¹⁰: Le lingue minoritarie, forti anche di un documento di tutela specifico per loro, possono far parte di questo quadro variegato delle peculiarità linguistiche dell'Italia, insieme e non opposizione a tutte le varietà del repertorio linguistico del nostro paese. Questa prospettiva comporta un cambiamento di atteggiamento degli operatori in ambito locale, che devono inserire le loro azioni in un contesto che non è solo minoritario, ma è molteplice: le diverse dimensioni (quelle locali e quelle più ampie) si affiancano e si condizionano vicendevolmente e devono essere tenute in conto nelle loro reciproche dinamiche, sia sul piano linguistico, sia sul piano culturale.

Riferimenti bibliografici

BERRUTO GAETANO, 1987, «Lingua, dialetto, diglossia, dilalia», in GÜNTER HOLTUS, JOHANNES KRAMER (a cura di), *Romania et Slavia adriatica*, Festschrift für Žarko Muljačić, Hamburg, Buske, 57–81.

10. La stessa UE, sebbene con molte difficoltà sul piano pratico e organizzativo, ha scelto di segnalare la dimensione di pluralità con la presenza di una gamma di lingue nelle sue istituzioni (la qual cosa ha causato non pochi dibattiti).

- , 2007, «Lingue minoritarie e sociolinguistica del contatto», in CONSANI, DESIDERI (a cura di), 17–31.
- CONSANI CARLO, DESIDERI PAOLA (a cura di), 2007, *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori* (Atti del Convegno: *Minoranze linguistiche e Italiano L2 in area abruzzese e molisana. Fra sociolinguistica e glottodidattica*, Pescara 6–8 aprile 2005), Roma, Carocci.
- CONSIGLIO D'EUROPA, 1992, *Carta europea delle lingue regionali o minoritarie*, Strasburgo.
- DAL NEGRO SILVIA, IANNÀCCARO GABRIELE, 2003, «Qui parliamo tutti uguale ma diverso. Repertori complessi e interventi sulle lingue», in ADA VALENTINI, PIERA MOLINELLI, PIERLUIGI CUZZOLIN, GIULIANO BERNINI (a cura di), 2003, *Ecologia linguistica*. Atti del XXXVI congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Bergamo 26–28 settembre 2002), Roma, Bulzoni, 431–450.
- , 2000, «Il Ddl 3366 — Norme in materia delle minoranze linguistiche storiche: qualche commento da (socio)linguista», in *Linguistica e Filologia*, 12, 91–105.
- DE MAURO TULLIO, 1979, *L'Italia delle italie. L'Italia, le regioni, le culture locali e le culture di base: le molteplicità locali (i.e. culturali) nella tradizione italiana*, Firenze, Nuova Guaraldi.
- DELL'AQUILA VITTORIO, IANNÀCCARO GABRIELE, 2004, *La pianificazione linguistica. Lingue, società e istituzioni*, Roma, Carocci.
- FISHMAN JOSHUA A., 1991, *Reversing language shift. Theoretical and empirical Foundations of Assistance to threatened Languages*, Clevedon, Multilingual Matters.
- GNERRE MAURIZIO, 2002, «La lingua e cultura del legislatore», in ORIOLES (a cura di), 163–176.
- GRENOBLE LENORE A., WHALEY LINDSAY J. (eds.), 1998, *Endangered languages. Current issues and future prospects*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GUSMANI ROBERTO, 1996, «La tutela delle lingue minoritarie tra retorica e buon senso», in CRISTINA VALLINI (a cura di), *Minoranze e lingue minoritarie*. Atti del Convegno internazionale, Napoli 6–7 aprile 1995, Napoli, Istituto Universitario Orientale, 169–183.
- , 2002, «I perché di una posizione critica», in ORIOLES (a cura di), 115–122.
- HARRIS JOHN, 2008, «The declining role of primary schools in the revitalisation of Irish», in *AILA Review* 21 “Multilingualism and minority languages”, 49–68.
- LAVINIO CRISTINA, 2004, *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Roma, Carocci.

- MARRA ANTONIETTA, 2004, «Alcune riflessioni sulla didattica delle lingue minoritarie», in MICHELE PINNA (a c. di), *Il sardo a scuola. Atti del Convegno di studi "L'insegnamento della lingua sarda nelle scuole tra ricerca linguistica e questioni didattiche (Sassari, 26 marzo 2004)"*, Sassari, Magnum-Edizioni, 29-48.
- , 2005, «Plurilinguismo e lingue minoritarie. Una riflessione sul ruolo del sistema educativo», in ANTONIETTA DETTORI (a cura di), *Lingue e culture in contatto. Quaderni del dipartimento di linguistica e stilistica dell'Università di Cagliari*, Carocci, Roma, 176-196.
- , 2007, *Politiche linguistiche e piccole comunità minoritarie, tra sociolinguistica e glottodidattica*, in CONSANI, DESIDERI (a cura di), 161-185.
- , 2009, «Le indicazioni europee, la legge nazionale, le leggi regionali. Osservazioni su testi di tutela delle lingue e delle culture minoritarie», in IAN KORZEN, CRISTINA LAVINIO (a cura di), *Lingue, culture e testi istituzionali. Seminario Italo-Danese (Cagliari, 13-14 novembre 2007)*, Firenze, Franco Cesati, 289-314.
- OPPO ANNA (a cura di), 2007, *Le lingue dei sardi. Una ricerca sociolinguistica*, www.regione.sardegna.it/documenti/I_4_20070510134456.pdf.
- ORIOLES VINCENZO (a cura di), 2002, *La legislazione nazionale sulle minoranze linguistiche. Problemi, applicazioni, prospettive*, Numero monografico di Plurilinguismo. Contatti di lingue e culture, 9.
- PUDDU NICOLETTA, 2008, «Pianificazione e politica linguistica in Sardegna: interventi normativi e esiti sul territorio», in MASSIMO ARCANGELI, CARLA MARCATO (a c. di), *Lingua, cultura, potere. Atti del Convegno Internazionale*, Cagliari, 9-14 marzo 2006, Bonacci, Roma, pp.
- REPUBBLICA ITALIANA, Legge 15/12/1999, n. 482: *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*.
- SERPILLO GIUSEPPE, 1991, «L'Irlanda per l'irlandese o l'irlandese per l'Irlanda? Breve storia di un meccanismo inceppato», in CIDI (a cura di), *L'educazione bilingue, Atti del convegno regionale "La scuola e il bilinguismo in Sardegna. Aspetti scientifici e didattici" (Cagliari 18-19 febbraio 1988)*, Cagliari, Della Torre, 159-165.
- SWAIN M. , 1995, «Three functions of output in second language learning», in G. COOK, B. SEIDHOFER (eds.), *Principles and practise in applied linguistics. Studies in Honour of H. G. Widdowson*, Oxford, Oxford University Press, 125-144.
- UNESCO, 2003, *Language vitality and endangerment*, www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00120-EN.pdf.
- URSINI FLAVIA, 2002, «La lingua minoritaria e il paradosso della standardizzazione», in ORIOLES (a cura di), 151-161.

VIRDIS MAURIZIO, 1988, «Sardisch–Areallinguistik», in GÜNTER HOLTUS, MICHAEL METZELTIN, CHRISTIAN SCHMITT (Hrsg.) *Lexikon der Romanistischen Linguistik, Band IV: Italienisch, Korsisch, Sardisch*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 897–912.

Antonietta Marra
Università di Cagliari
Antonietta.marra@tiscali.it

Lingue materne e lingue della comunicazione internazionale nelle opere degli autori sardi

GIUSEPPE MARCI

PAROLE CHIAVE: Molteplici lingue; concezione del mondo.

FRASI: Collisioni fra lingue che finiscono col diventare generatrici di senso.

Vorrei invitarvi a fare un viaggio, nel tempo e in uno spazio sicuramente non previsto da chi si accinga ad ascoltare una riflessione sulla cultura sarda, e quindi sia pronto ad attraversare uno scenario geografico che comprende la Sardegna, ovviamente, e poi gli ambiti territoriali corrispondenti alle relazioni politiche e culturali sviluppate dall'Isola nel corso dei millenni: le coste nordafricane e quelle del vicino Oriente, i territori di Roma, la penisola Iberica e quella Italiana.

Vorrei portarvi in Russia, invece, nella Russia dei primi anni dell'Ottocento descritta da Tolstoj in *Guerra e pace*. Il romanzo insiste sulla compresenza di due lingue: il russo *materno* e il francese, studiato dalle classi sociali elevate e impiegato nella vita pubblica e nelle relazioni sociali. Il francese è la lingua della cultura e della raffinatezza, del prestigio, della tensione al superamento di confini *provinciali*, di apertura all'Europa; la grande Europa che dal Settecento ancora proiettava sull'Ottocento il fascino della modernità illuministica, di un pensiero capace di abbattere, insieme all'oscurità del passato, anche le angustie delle dimensioni nazionali chiuse.

Ma la storia, in un certo senso, *tradisce* i russi e fa sì che Napoleone non sia più il "fratello" di Alessandro I ma l'invasore che varca i confini della Santa Russia e la percorre con il suo esercito: il francese, lingua conosciuta e amata, diviene la lingua del nemico.

È in questa situazione — siamo nel 1812, alla vigilia dell'occupazione di Mosca — che, per spirito patriottico, in alcuni ambienti elevati della capitale si sceglie di rinunciare volontariamente all'uso del francese; non solo: chi dovesse farsi sfuggire una parola in quell'idioma (o anche, più semplicemente, adoperasse un gallicismo) pagherà una multa destinata a sostenere l'armamento dell'esercito schierato contro l'invasore. Julie Drubetskàja è d'accordo, ma quando, conversando con Pierre Bezúchov, deve descrivere la situazione sentimentale della principessa Marja Bolkònskaja, non trova nella sua lingua le parole appropriate, ricorre al francese, viene multata e protesta: «Ma come si può dir questo in russo?» (TOLSTOJ 1957: 667).

Sembra voglia sostenere che il russo non sia adatto a esprimere il sentimento amoroso, non abbia la capacità di astrazione e la delicatezza necessarie per una funzione tanto sofisticata. Un'opinione simile a quelle che certe volte abbiamo udito a proposito dei dialetti e delle lingue *minori*, ma che naturalmente non avrebbe diritto di cittadinanza nel grande romanzo che esalta il “sentimento nazionale” dei russi.

A questo punto dobbiamo ricordare che proprio nella pagina iniziale del romanzo — il cui *incipit* è scritto in lingua francese: «*Eh bien. . .*» — il narratore così commenta la prima battuta pronunciata dal principe Vasilij: “Egli parlava in quel francese ricercato nel quale non soltanto parlavano, ma pensavano i nostri nonni” (TOLSTOJ 1957: 15).

Bisogna sempre chiedersi in che lingua parlavano, pensavano, e scrivevano, “i nostri nonni”, massimamente quando volgiamo lo sguardo verso il passato e ci proponiamo di ricostruire la storia culturale di un popolo.

In che lingua parlava, pensava, scriveva, e pregava, Sigismondo Arquer?

Partirei da lui, per non dilatare troppo a ritroso nel tempo il discorso, e perché la sua figura ha avuto una funzione archetipica, rappresenta un modello intellettuale e morale al quale i sardi ancora oggi guardano percependolo come importante; ancorché irraggiungibile.

Sigismondo Arquer (1530–1571) diceva di avere due *lingue madri* (Cocco 1987: 611), il sardo e il catalano, aveva conseguito due lauree, a Pisa e Siena, conosceva l'italiano, scriveva in latino — per un editore svizzero e per un pubblico europeo — la sua opera più nota, la *Sardi-*

niae brevis historia et descriptio (1550), la frequentazione del mondo di corte faceva sì che, come afferma Marcello Cocco (1987: 611), anche per lui il castigliano fosse la «lengua para hablar con Dios».

Forse avevano una maggiore disposizione per le lingue “i nostri nonni”.

Così pure, infatti, Giovanni Delogu Ibba scrive in latino, in castigliano e in sardo la sua opera *Index libri vitae*, pubblicata nel 1736, a Villanova Monteleone, paese di cui era stato parroco per cinquant’anni. Presumibilmente senza mai muoversi di lì, in un momento in cui si avvia a conclusione il secolare rapporto con la Spagna e i trattati di Utrecht (1713), di Rastadt (1714) e di Londra (1720) avviano la Sardegna verso i nuovi destini dell’unione col Piemonte e dell’italofonia, sembra percepirsi come cittadino del suo mondo, sardo, ispanico e — almeno per quanto concerne la lingua e la letteratura — italiano. Tale lo giudichiamo anche noi, leggendo due suoi versi, plurilingui quasi per volontà sperimentale: «Et ca cognosco su pecadu meu / Ti prego humilde parce mihi Deus» (DELOGU IBBA 2003: 756). Delogu Ibba mette così in relazione i propri universi linguistici e compie un atto che può apparire paradossale, se immaginiamo l’autore isolato senza rimedio nelle solitudini di Villanova Monteleone. Può essere, invece, che proprio le caratteristiche di quel suo eccezionale punto di osservazione — un villaggio arroccato sulle montagne che guarda le distese del vasto mare, lo spazio di ogni possibile collegamento — lo spingano a portare a estrema tensione lo sforzo espressivo, costruendo quello che, con immagine presa a prestito dal mondo digitale, possiamo definire un *nodo*, un collegamento fra *unità di informazione* diverse, come in fin dei conti sono le lingue che concorrono alla creazione di un *ipertesto*.

Possiamo quindi vedere Giovanni Delogu Ibba come un uomo che sta affacciato su un balcone e guarda verso il futuro, anticipandolo, per quel che sa e può con i mezzi di cui dispone: né privo di significato, al riguardo, sapere che, per stampare la sua opera, egli chiamò da Sassari il tipografo Giuseppe Centolani e quegli, caricati i macchinari da stampa a dorso d’asino, li trasferì a Villanova Monteleone: stiamo o no parlando di strumenti per la scrittura *portatili* che stabiliscono connessioni? Del resto Domenico Fiormonte, occupan-

dosi di scrittura e filologia nell'era digitale, afferma: «Il multimediale è in poche parole ciò che hanno sempre fatto i poeti, da Burchiello a Mallarmé: far *collidere* le diverse realtà fra loro ottenendo nuove associazioni, esilaranti o tragici conflitti di concetti, parole e cose. Quello che nasce da questo *scontro*, è invariabilmente *relazione*» (FIORMONTE 2003: 100).

I sardi, come tutti i popoli che sono stati sottoposti a dominazione coloniale, hanno una lunghissima esperienza in fatto di *relazioni* (subite, contrastate, accettate, comunque produttive di esperienza), di *scontri* e di *collisioni* fra diverse realtà: di *collisioni* fra lingue — anche imposte, in principio, e a discapito della propria — che finiscono col diventare generatrici di senso.

Per un singolare gioco del destino, solo pochi anni prima dell'*Index libri vitae* era apparsa l'opera *Las siete estrellas de la mano de Jesús* (1732), scritta da Antonio Maccioni che dalla natia Sardegna si era distaccato da giovane, e molto aveva viaggiato, in Italia, in Spagna e nell'America del Sud, missionario per mezzo secolo impegnato nella Provincia gesuitica del Paraguay, fino a divenire Rettore del Collegio Massimo di Cordova del Tucuman, città dove morì nel 1753.

Tanto è statica l'esistenza del Delogu Ibba, quanto è dinamica quella del Maccioni, e fin dalle prime righe della dedica premessa alla sua opera, noi abbiamo l'idea dell'importanza che lo spostamento — dall'Isola al Continente e da un Continente all'altro — ha avuto nel plasmare la *forma mentis* sua e dei suoi confratelli, *las siete estrellas*, appunto, le cui biografie si accinge a narrare. Soprattutto questo egli intende mostrare raccontando la vita dei gesuiti sardi, come lui e prima di lui missionari nella Provincia del Paraguay. È interessante vedere in che modo, dedicandole l'opera, alla Sardegna si rivolga in un momento in cui, pur essendone separato, le è vicino: si trova sulla costa iberica, in uno dei suoi ritorni dal Nuovo Mondo a «estas antiguas tierras» (MACCIONI 2008: 2) dell'Europa, e, «con las mismas olas, que de aquí a allá te visitan, encamino mis agradecidos pensamientos en este libro» (MACCIONI 2008: 2). Dal «patrio suelo» egli, e i «siete Varones Ilustres de la Compañía de Jesús» (MACCIONI 2008: 1), «se desterraron ellos mismos [...] para ir a conducir al Cielo patrio desde las incultas tierras de las Indias innumerables almas,

que se precipitaban por el errado camino de la perdición» (MACCIONI 2008: 3).

Missionari, dunque, che molto hanno viaggiato, molte genti conosciute e molte lingue apprese per poter svolgere il proprio compito. Si potrebbe commentare d'istinto: come è ovvio che sia; volendo convertire i popoli occorre impararne la lingua. Certo, ma non tutto è così scontato, e non solo e non tanto perché, per citare un illustrissimo esempio, quello a cui anche Antonio Maccioni si riferisce, Francesco Saverio, l'apostolo dell'India e del Giappone, secondo quanto narrano le biografie aveva il dono di farsi intendere da chi lo ascoltava, a prescindere dalla lingua di ciascuno. Da lui i confratelli che ne seguiranno le orme appresero una lezione di metodo:

Devesi pertanto sapere che in que' dieci anni che s. Francesco dimorò nell'Indie, visitò più di trenta nazioni, che avean tra loro linguaggi diversissimi, in ciascuno di questi egli parlava non solo in maniera d'esser inteso, ma parlava con tale speditezza ed eleganza, co' modi, e con gli accenti sì proprj d'ognuna di queste lingue che sembrava nato in que' medesimi luoghi. Vero è che quando entrava di nuovo in alcun paese, soleva comunemente andare in cerca d'interpreti; principiava ad imparare con nojoso travaglio le parole, e mettevasi come un fanciullo alla memoria il catechismo tradotto per mezzo d'altri. (MASSEI 1851: 112)

Un impegno di studio che Francesco Saverio esercitava con diligenza, nonostante godesse anche di aiuto soprannaturale:

Oltre al talento di parlare tanto felicemente in ogni più barbaro idioma, venne il Santo favorito bene spesso di quell'altro privilegio concesso già a' primi apostoli, che parlando in un linguaggio solo, era insieme capito da persone di linguaggi molto differenti. (MASSEI 1851: 113)

«L'Arabo, il Parto, il Siro/in suo sermon l'udì», direbbe il Manzoni. Sono, questi, fenomeni che attengono alla sfera del miracoloso cui in questa sede non vogliamo accostarci, se non per far notare che, comunque, riaffermano l'assoluta importanza della conoscenza delle lingue per l'opera di evangelizzazione.

Né sarà inutile ricordare che non sempre e non tutti i missionari riuscirono nell'intento di comunicare con le popolazioni cui inten-

devano dedicare le proprie cure. Padre Vincenzo de Paul Merle, ad esempio, pur essendo un trappista di consolidata esperienza, forgiato dalla difficoltà di esercitare il suo ministero nella Francia rivoluzionaria e napoleonica, nella vicina Svizzera e nella lontana America, nella Pennsylvania, nel Maryland, a Nuova York, nonostante ciò, quando nell'inverno del 1815 prese a operare nella Nuova Scozia, dedicandosi all'evangelizzazione degli indiani Micmac, oltre a tutte le difficoltà materiali, come ricorda Thomas MERTON (1951: 123), dovette affrontarne una di ordine intellettuale: «gli riusciva difficile imparare la lingua degli indiani».

Da tale prova riuscirono vittoriosi, invece, secondo quanto racconta Antonio Maccioni, sia Padre Joseph Tolo, sia Padre Juan José Guillermo. Il primo si dedicò «al estudio del idioma Chiquito, aunque es bien escabroso, y difícil, y mucho más en él, por ser y a entrado en edad, pues passaba de cinquenta y seis años» (MACCIONI 2008: 249).

Del secondo sappiamo qualcosa di più, e quel che sappiamo è utile per indirizzare il ragionamento verso la sua parte conclusiva. Padre Juan José Guillermo, appena arrivato dall'Europa in Cile (1698), prende a studiare «la lengua general de Chile, de la qual alcanzó perfectísima inteligencia según confessaban los mismos Indios naturales, que le oían con mucho gusto» (MACCIONI 2008: 296). Ma non si ritiene soddisfatto e continua a imparare, ancorché non sia semplice, altri idiomi delle popolazioni presso le quali si recava. Così che, alla fine, Maccioni può dire che, «quando otros apenas pueden aprender una lengua, el Padre Juan Joseph demás de las cinco Europeas Latina, Española, Italiana, Catalana, y Nativa, que todas supo con perfección aprendió tres lenguas barbaras» (MACCIONI 2008: 297).

Impara tre lingue "barbare", quando già ne conosceva cinque europee: le stesse possedute da Sigismondo Arquer, da Giovanni Delogu Ibba, da tutti quegli intellettuali sardi che per le ragioni della geografia, della storia, di travagliate, dolorose e affascinanti vicissitudini politiche, si sono trovati a vivere in un universo di lingue conosciute e adoperate con consapevolezza e distintamente.

Esiste poi il panorama ampio dei casi in cui, per i più disparati motivi, le lingue vengono piegate alle esigenze della comunicazione, spinte al massimo della tensione con una procedura che contraddice

ogni possibile canone di purezza, portate all'incontro e alla mescolazione. Dovremmo citare, al riguardo, nomi di scrittori antichi e moderni: Lucifero di Cagliari, col suo latino *paene barbarus*; lo scrivano Nicita, la cui *lictera* è *edificata male*, ma ciò non gli impedisce di scrivere; Vincenzo Sulis, forse un *semicolto*, o forse no: comunque l'autore di un'autobiografia che non sfigura nel panorama europeo; Sergio Atzeni, il quale si inserisce nel *migan* contemporaneo con la forza che gli deriva dalla conoscenza della tradizione culturale della sua terra.

Proprio Atzeni riprende, in un articolo del 1994, una riflessione che condivide con gli intellettuali sardi più consapevoli: "Sono sardo"; "Sono anche italiano"; "Sono anche europeo".

Sono tre livelli — distinti e intrecciati — della fisionomia personale, della cultura, dell'identità: incisi in ciascun abitante dalla composita storia della Sardegna; li accompagnano e li sostengono, altrettanto distinte e intrecciate in un amalgama che ogni parlante a suo modo ricrea, giorno dopo giorno, le lingue attraverso cui i sardi esprimono una visione del mondo individuale e collettiva: l'italiano imparato a scuola e nutrito di qualche reminiscenza letteraria; la lingua della televisione e quella connotata regionalmente dell'uso quotidiano; il sardo posseduto con gradi di competenza diversi, ma comunque attivo persino nelle forme gergali impiegate dai giovani delle città; i residui del castigliano e del catalano, sedimentati nella mente anche di chi non abbia mai studiato quelle lingue, che riprendono vigore non appena un volo *low cost* favorisca un'occasione di incontro; il latino, nel quale prima o poi ci si imbatte, pur in assenza di una diretta frequentazione scolastica.

Tutto questo, oggi, nelle forme proprie della contemporaneità, quindi con l'aggiunta dell'influsso della lingua inglese (o meglio, di quel *New English* che sempre più si diffonde nella scena internazionale e nella rete) mantiene viva, in Sardegna, sia pure, spesso, non al livello della consapevolezza razionale, una percezione di sé come soggetto dotato di caratteristiche proprie e distinte e, insieme, la sensazione di appartenere a un mondo nazionale e a un insieme internazionale sovraordinato, strettamente connessi e influenti.

Lo studio della letteratura e, più ampiamente, della storia culturale sarda può aiutare a ricomporre questi due momenti che alle volte

sono percepiti quasi fossero in contrasto, con conseguenze dolorose sul piano interiore e dell'equilibrio personale; per quel che ci riguarda più da vicino, in questa sede, con una diminuita capacità di apprendimento delle lingue: dell'italiano e del sardo, dell'inglese e di tutte le altre lingue del mondo.

Credo non faccia male sapere che i nostri nonni, come quelli dei russi di Tolstoj, parlavano e pensavano in molteplici lingue, in ciò trovando la possibilità di esprimere quella che Gramsci definirebbe "una concezione del mondo integrale", una *cosmovisione* sicuramente più ricca e articolata di quella di cui noi, attualmente, per lo più disponiamo.

Riferimenti Bibliografici

- ATZENI S., 9 novembre 1994, *Nazione e narrazione*, Cagliari, *L'Unione Sarda*.
- COCCO M. M., 1987, *Sigismondo Arquer dagli studi giovanili all'autodafé (con edizione critica delle Lettere e delle Coplas al imagen del Crucifixo)*, Cagliari, Castello.
- DELOGU IBBA G., 2003, *Index libri vitae*, a cura di MARCI G., Cagliari, Centro di Studi Filologici Sardi/Cuec.
- FIORMONTE D., 2003, *Scrittura e filologia nell'era digitale*, Torino, Bollati Boringhieri.
- MACCIONI A., 2008, *Las siete estrellas de la mano de Jesús*, a cura di DEONETTE T.-PILIA S., Cagliari, Centro di Studi Filologici Sardi/Cuec.
- MASSEI, 1851, *Vita di S. Francesco Saverio apostolo delle Indie e protettore della pia opera della propagazione della Fede*, Monza.
- MERTON T., 1951, *Le acque di Siloe*, Milano, Garzanti.
- TOLSTOJ L., 1957, *Guerra e pace*, Milano, Palazzi.

Giuseppe Marci
Università di Cagliari
gmarci@unica

Spagnolo e inglese nella serie televisiva *Nip/Tuck*: un approccio didattico

DANIELA FRANCESCA VIRDIS

SOMMARIO: 1. Introduzione: programma teorico, metodologia didattica e obiettivi di apprendimento, 169 – 2. *Nip/Tuck* in aula, 170.

PAROLE CHIAVE: colloquialismi; *Nip/Tuck*; stilistica; sociolinguistica.

FRASI: analisi conversazionale; codeswitching spagnolo/inglese; studi sulla televisione.

1. Introduzione: programma teorico, metodologia didattica e obiettivi di apprendimento

Da alcuni anni, utilizzo *Nip/Tuck* e altre serie televisive americane nell'ambito delle mie lezioni di Lingua Inglese (parte teorica) presso la Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università degli Studi di Cagliari. Durante l'anno accademico 2009/10, impiegherò *Nip/Tuck* e la scena esaminata in questo articolo con gli studenti del primo anno del Corso di laurea specialistica in Lingue e linguaggi per la comunicazione multimediale e il Giornalismo, il cui livello di ingresso è C1 secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue relativamente alle abilità passive di ascolto e di lettura, e il cui obiettivo di apprendimento linguistico è il raggiungimento del livello C1 per tutte le abilità.

Il programma della parte teorica di Lingua Inglese (l'attività didattica è supportata da esercitazioni di Lingua inglese generale a cura dei Collaboratori ed esperti linguistici) è stato concepito come un unico programma articolato negli anni accademici del triennio e del biennio,

in particolare, nell'anno accademico 2009/10, nei tre anni del Corso di laurea triennale in Lingue e comunicazione, e nel primo del Corso di laurea specialistica in Lingue e linguaggi per la Comunicazione multimediale e il Giornalismo. Durante il triennio, gli studenti studiano al primo anno la grammatica strutturale (HARLEY 2006, NELSON 2001), al secondo la pragmatica (DOUTHWAITE 1991, YULE 1996), al terzo la grammatica funzionale (THOMPSON 2004). Al biennio, l'insegnamento di Lingua Inglese è articolato in un primo modulo di stilistica (HILLIER 2004, SHORT 1996, VERDONK 2002) e in un secondo modulo di *gender and the media* (GILL 2007).

Già al triennio, e specialmente al biennio, la metodologia didattica è induttiva: partendo dai dati testuali, gli studenti arrivano alla loro interpretazione e valutazione. Gli obiettivi di apprendimento dell'intero programma teorico, alla fine del quarto anno accademico, sono principalmente due: 1. sapere applicare autonomamente il quadro teorico e le metodologie di analisi testuale e discorsiva studiate nei quattro anni; 2. sapere interpretare e valutare autonomamente sia testi di diverse tipologie sia il messaggio e l'ideologia dei loro autori.

2. *Nip/Tuck* in aula

La serie televisiva americana *Nip/Tuck*, prodotta da FX dal 2004 e trasmessa in Italia da Italia 1, è incentrata sui chirurghi plastici Christian Troy e Sean McNamara, amici e proprietari di un apprezzato studio medico di South Beach (Miami Beach) specializzato in chirurgia plastica (questa sezione dell'articolo si basa su VIRDIS 2009). Dato il contesto professionale in cui essi operano, l'uso dello Standard American English è normativamente richiesto nelle interazioni con i pazienti e con il personale, requisito che di solito è soddisfatto. Tuttavia, l'episodio pilota della serie televisiva include un colloquio medico-paziente tra Christian e Silvio Pérez, un potenziale paziente — e un criminale — di origine latino-americana; successivamente, Sean si unisce a loro, ma rimane in silenzio. Durante il colloquio, i partecipanti non si conformano all'uso non marcato dello Standard American English in un contesto professio-

nale: in effetti, la conversazione è caratterizzata dall'uso socialmente marcato di colloquialismi e di *codeswitching*, o commutazione di codice, spagnolo-inglese.

In aula con gli studenti, li guiderò nell'esame di questo colloquio tramite i quadri teorici di analisi conversazionale (trattata nell'ambito della pragmatica al secondo anno del triennio) e di stilistica (affrontata nel primo modulo del biennio); inoltre, tramite l'analisi testuale, presenterò la sociolinguistica e gli studi di MYERS-SCOTTON (1993a, 1993b) sul *codeswitching*. Gli obiettivi specifici che gli studenti dovranno raggiungere sono almeno due: 1. identificare ed esaminare le strategie linguistiche applicate da Christian; 2. dimostrare che il suo comportamento conversazionale è reso tatticamente efficace dalla sua scelta marcata di colloquialismi e di *codeswitching*, e che egli diventa il parlante più influente grazie all'abile uso e manipolazione di diversi codici sociolinguistici.

Il colloquio medico-paziente tra Christian e Silvio è la terza e ultima scena della sequenza iniziale dell'episodio pilota e dell'intera serie televisiva, ossia la sequenza che introduce i personaggi di Christian e Sean nella serie stessa, e che ne presenta le caratteristiche personali e morali. Nella prima scena, Sean scopre di non potere condurre il colloquio medico-paziente con Silvio, poiché il latino-americano dice di non sapere parlare inglese e il chirurgo non sa parlare spagnolo. Perciò, nella seconda scena della sequenza, Sean raggiunge Christian, al lavoro in sala operatoria, e gli chiede di scambiarsi i ruoli, poiché il suo socio sa parlare spagnolo. Mentre Christian lascia la stanza, Sean si rende conto che il suo socio ha impiantato una protesi al contrario, e glielo fa notare. Di conseguenza, le prime due scene della sequenza iniziale introducono i protagonisti Christian e Sean e le loro personalità sia come antitetici sia come complementari: il primo ha speciali abilità linguistiche e comunicative, il secondo insolite abilità mediche. Sono queste caratteristiche a essere amplificate nella terza scena.

Dopo avere fornito queste informazioni contestuali agli studenti, mostrerò loro la scena da analizzare per almeno due volte, e darò loro la trascrizione della scena stessa:

In Christian and Sean's consulting room.

- [1] Silvio. Nunca me ha gustado cómo me veo. Para mi hermano es bien fácil conocer chicas en la disco, pero cada vez que yo trato [...]
- [2] Christian. Sr. Pérez, usted vive en la avenida Collins 4525. ¿Es una vivienda?
- [3] Silvio. Sí.
- [4] Christian. [1] Sr. Pérez, mi socio piensa que usted tiene un desorden morfológico. [2] Sin embargo, yo no pienso que usted odie su cuerpo [...]. Yo creo que usted está corriendo. [3] 4525 en la avenida Collins no es una residencia, es el hotel Eden Roc. [4] Yo soy un aficionado a las tapas allí. [5] You wanna talk about the real reason you breezed into town? [6] And do me a favor, Mr. Pérez, when you answer, drop the *no-hablo*-English bullshit. [7] It doesn't add to my confusion about your predicament. [8] It only highlights your own. [9] I'm a doctor. [10] What you tell me during consultation is confidential.
- [5] Silvio. I prefer to let my money talk.
- [6] Christian. Nice alligator.
- [7] Silvio. \$20,000, according to your website. That's your fee.
- [8] Christian. Funny, isn't it? How certain things from Colombia have that pungent aroma that can stink up a room. Coffee, for instance. And, of course, there's the cartel money.
- [9] Silvio. I'm not Colombian. My brother and I [...] we are Argentinean.
- [10] Christian. Mr. Pérez, if you were Argentinean, I wouldn't have to recommend porcelain veneers. It's the only South American country with fluoride in the water. One last time, why are you running?
- [11] Silvio. I was with the boss's girl.
- [12] Christian. Mr. Pérez, you cad. *Enter Sean. To Sean.* I'm still trying to get to the bottom of this. Sr. Pérez, la cirugía facial que usted necesita le cuesta \$30,000. Que parece más caro, pero somos los mejores [...]
- [13] Silvio. Quiero los mejores. ¿A dónde le firmo?
- [14] Christian. Perdone. Pero aquí no vale ese dinero.

[15] Silvio. Te pago \$300,000. En efectivo.

[16] Christian. *To Sean*. I don't think this guy's got BDD.

His expectations aren't unrealistic. He doesn't want to look like Tom Cruise or anything. He's just divorced and wants a fresh start.
Sean nods his assent. Sr. Pérez, hagamos la cita.

From "Pilot", *Nip/Tuck: Seasons 1* [*Television series*], 2004, FX

Mentre in aula gli studenti esamineranno l'intera scena e le diverse caratteristiche del linguaggio di Christian, soprattutto il suo uso di termini informali e il rapporto tra la lingua spagnola e quella inglese nei suoi turni conversazionali, in questo articolo discuterò alcuni enunciati rappresentativi del suo idioletto.

Al periodo 5 del turno 4, una volta che Christian è passato dallo spagnolo all'inglese e ai valori linguistici e sociali rappresentati da questa lingua di prestigio nel contesto medico, egli è libero di manipolare sia quella lingua sia quel contesto. Come faceva anche mentre parlava spagnolo, il chirurgo si rivolge al suo paziente con il sintagma nominale "Mr. Pérez", ossia usando titolo onorifico + cognome, e applicando così una strategia di cortesia negativa nei suoi confronti. Il suo principale obiettivo conversazionale non è quello di mostrare deferenza verso il latino-americano, ma di dare risalto al suo bisogno di essere indipendente da Silvio e di non essere trattato come un membro del gruppo socioeconomico e culturale del suo paziente.

Questa distanza verbale e non verbale sembra essere codificata e confermata anche dall'impiego contrastante dell'espressione di deferenza titolo onorifico + cognome e di alcuni colloquialismi. Ora che Christian è passato all'inglese, i suoi destinatari — ossia il latino-americano da una parte, e gli spettatori, e con loro gli studenti, dall'altra — presumono che egli stia finalmente utilizzando la varietà americana standard di questa lingua. Invece, egli seleziona strutture sintattiche e lessicali informali come l'ellissi del verbo ausiliare "Do" e i verbi lessicali "wanna" e "breezed", strutture che culminano nel gergo volgare del sintagma nominale "the *no-hablo-English* bullshit".

A questo punto presenterò agli studenti gli studi di Myers-Scotton sul *codeswitching* e alcune delle sue categorie di commutazione di

codice. Infatti, questo sintagma nominale comprende un ritorno temporaneo allo spagnolo con le due parole “*no-hablo*”, che realizzano un esempio di *codeswitching* marcato per effetto estetico (MYERS-SCOTTON 1993b: 139–140). Benché Christian, contrariamente al caso prototipico di MYERS-SCOTTON, non stia raccontando un fatto ma anticipando e vanificando un probabile pretesto da parte di Silvio, l’uso di *codeswitching*, come nel prototipo, ben dimostra la creatività richiesta dalle scelte marcate. Al fine di raggiungere il suo scopo conversazionale di prevenire la scusa del suo paziente, il chirurgo predice e cita le parole in spagnolo che il latino-americano probabilmente pronuncerebbe. Come la stessa Myers-Scotton concisamente osserva, SPERBER e WILSON (1981: 306–311) definirono questi casi “ironia come menzione ecoica”, più precisamente “eco anticipatrice”. Nella menzione ecoica, il parlante cita una proposizione in modo tale da chiarire che egli la ritiene grottescamente falsa, inappropriata o irrilevante. Di conseguenza, tramite il sintagma nominale “the *no-hablo-English* bullshit”, Christian menziona la presunta mancanza di padronanza della lingua inglese da parte di Silvio; così facendo, il chirurgo segnala al suo paziente, agli spettatori e agli studenti quanto reputi risibile il fatto che il latino-americano non voglia fornire una spiegazione adeguata per il suo desiderio di sottoporsi a chirurgia plastica.

Come risultato di queste tattiche interazionali, l’inosservanza da parte di Christian delle regole discorsive del contesto medico, più precisamente il non parlare Standard American English e il non riferirsi all’ideologia incarnata da questa lingua, svislisce l’espressione deferenziale “Mr. Pérez” con cui egli si rivolge a Silvio, e la rende un caso derisorio di falsa cortesia negativa — in altre parole, il principale obiettivo comunicativo di tali strategie interazionali è quello di umiliare il paziente, e di ridicolizzare quasi tutto ciò che dice.

Ai turni 10–12, chiederò agli studenti di applicare più diffusamente la teoria della Cortesia elaborata da BROWN e LEVINSON (1987) e le relative categorie di cortesia positiva e di cortesia negativa. La confessione del latino-americano al turno 11 (I was with the boss’s girl.) determina il commento di Christian al turno 12 (Mr. Pérez, you cad.), che è sorprendente sia per gli spettatori e gli studenti sia per Silvio, come si induce dal segnale non verbale della sua espressione facciale.

L'espressione di deferenza e di cortesia negativa costituita da titolo onorifico + cognome "Mr. Pérez" è seguita dal sintagma nominale informale di cortesia positiva "you cad". Benché sia letteralmente un insulto, il nome "cad" è sia arcaico sia colloquiale secondo lo Oxford English Dictionary; può perciò essere interpretato in modo ironico e antifrastico come sinonimo dell'espressione "ben fatto" nel suddetto cotesto e contesto, ossia come un complimento e un indicatore linguistico di cortesia positiva. Di conseguenza, nel turno, la cortesia negativa contrasta con quella positiva da un punto di vista lessicale e pragmatico, ma anche da una prospettiva discorsiva. In effetti, l'uso della cortesia negativa da parte del chirurgo suggerisce gli schemi e i requisiti professionali del colloquio medico-paziente, schemi e requisiti che sono comunque contraddetti dall'impiego simultaneo della cortesia positiva. Il turno è ancora più degno di nota dato che la sua funzione comunicativa è quella di fare un complimento a Silvio per avere sedotto sessualmente una donna; inoltre, tale cortesia positiva suggerisce esigenze e principi comuni di tipo sessuale ed edonistico, che sono perciò prototipicamente incongrui con il contesto medico.

Tuttavia, se della scena del colloquio medico-paziente si prende in considerazione il cotesto più ampio, ossia l'intero episodio pilota, sia Christian sia gli spettatori e gli studenti scoprono che il turno 11 di Silvio va contro il principio di Cooperazione di GRICE (1975), la sua massima di Modo e la sottomassima "evita ambiguità"; perciò, l'osservazione del chirurgo al turno 12 sembra ancora più inopportuna. Il turno del latino-americano è ambiguo a causa dell'uso del nome "girl", al quale, in questo contesto maschilista, Christian attribuisce la denotazione standard di "figlia femmina (di qualunque età)" insieme a quella informale — e sessista — di "donna relativamente giovane". Ciononostante, come il chirurgo imparerà a sue spese in una delle sequenze successive, "the boss's girl" non è una adulta consenziente con un padre vendicativo, ma una bambina di sei anni. Inoltre, suo padre, che è effettivamente e comprensibilmente vendicativo, è un pericoloso signore della droga che perseguiterà Christian e Sean dall'episodio pilota della serie televisiva fino alla sua morte nella quarta stagione, sia per avere contribuito ad alterare l'aspetto di Silvio, sia per essere stati pagati con i \$300,000 rubatigli dal latino-americano.

Quindi, il chirurgo è indotto ad aiutare un pedofilo e un ladro dalla sua stessa strategia di cortesia positiva, che trasforma un colloquio medico-paziente in una conversazione maschilista dove un uomo sfoggia le sue presunte conquiste sessuali e un altro lo loda per le sue "imprese".

Comunque, se si prende in considerazione solo la scena del colloquio medico-paziente, Christian si dimostra il partecipante più influente e abile. Quando il suo socio Sean si unisce a lui e Silvio al turno 12, Christian alterna l'uso delle lingue inglese e spagnola, il che, didatticamente, fornisce l'occasione per presentare agli studenti altre categorie di *codeswitching* elaborate da MYERS-SCOTTON. Dal punto di vista di Sean, che non sa parlare spagnolo ed è ignaro del fatto che il paziente sappia parlare inglese, questo è un caso di *codeswitching* non marcato o, per l'esattezza, un caso di *codeswitching* sequenziale non marcato (MYERS-SCOTTON 1993b: 114), di solito utilizzato quando i partecipanti di una conversazione cambiano, ossia quando qualcuno arriva o va via.

Poiché il latino-americano ha una eccellente padronanza dell'inglese, il colloquio medico-paziente avrebbe potuto proseguire in quella lingua, che è anche la scelta non marcata per il contesto medico. Tuttavia, Christian decide consapevolmente di comportarsi in modo differente, e di fare sì che gli altri partecipanti si comportino di conseguenza. Nella parti in inglese dei turni 12 e 16, Christian porta Sean a pensare che egli sia appena passato dallo spagnolo (la sola lingua che Silvio dice di capire) all'inglese (la sola lingua che Sean effettivamente capisce), e a credere che Christian riservi l'uso dell'inglese agli scambi conversazionali con il suo socio.

Le scelte sequenziali di Christian sono perciò lungi dall'essere non marcate come sembra a Sean perché, come il paziente, gli spettatori e gli studenti capiscono facilmente, tali scelte sono un esempio di *codeswitching* marcato come strategia di esclusione basata sull'etnia (MYERS-SCOTTON 1993b: 135-138), *codeswitching* che ha la funzione strumentale di tenere Sean fuori dalla conversazione in spagnolo, ormai divenuta transazione d'affari tra il chirurgo e il latino-americano. Inoltre, Christian è tanto abile nell'ingannare Sean da riuscire anche a evitare quelli che MYERS-SCOTTON identifica come i costi usuali di

questa strategia, ossia offendere i partecipanti che sono esclusi e che di conseguenza rifiutano questa scelta marcata.

Al termine dell'esame linguistico della conversazione tra Christian e Silvio nell'episodio pilota di *Nip/Tuck*, chiederò agli studenti di elencarne i tratti più degni di nota, sia dal punto di vista pragmatico sia dal punto di vista discorsivo. A livello linguistico e pragmatico, il chirurgo utilizza varie categorie marcate di *codeswitching*, insieme alle relative massime e serie di Diritti–e–Doveri. Benché questo quadro teorico sia stato sviluppato per descrivere conversazioni reali, esso si è dimostrato estremamente utile anche per descrivere interazioni di fantasia e l'uso socio-psicologico di quelle categorie da parte di personaggi non reali. L'impiego marcato di *codeswitching* da parte di Christian, insieme all'impiego ugualmente marcato di colloquialismi — perfino di gergo volgare — non si rivelano organizzati in modo casuale, ma dimostrano come l'intenzione del chirurgo sia quella di ottenere più autorità conversazionale nell'interazione con il paziente.

Queste caratteristiche linguistiche e pragmatiche sono confermate ed elaborate a livello discorsivo, così come gli scopi conversazionali di Christian. In primo luogo, il colloquio medico-paziente non si svolge in Standard American English come dovrebbe, conformemente ai requisiti discorsivi del genere medico. In secondo luogo, i parlanti, specialmente del chirurgo, impiegano la cortesia positiva e vanno contro, perfino violandoli, il principio di Cooperazione e le massime di Grice, un comportamento linguistico che non potrebbe essere più inappropriato al contesto medico. Perciò, l'uso dello spagnolo e di scelte linguistiche informali, insieme a strategie di cortesia incongrue e a violazioni delle massime di Grice, contribuiscono a cambiare ciò che si suppone dovesse essere un colloquio medico-paziente in una transazione d'affari simile a quelle tra trafficanti di droga. Dunque, il controllo conversazionale del dialogo da parte di Christian si estende fino a divenire potere psicologico, socioeconomico e culturale su Silvio e Sean.

Per concludere ritornando al contesto didattico, questa scena dall'episodio pilota di *Nip/Tuck* è notevole per queste caratteristiche linguistiche, pragmatiche e discorsive. Inoltre, i tratti di personalità dei due protagonisti emergono, da questa scena e dalla sequenza che la include,

come antitetici — da una parte, la predisposizione a comunicare e il comportamento immorale di Christian, dall'altra l'abilità e l'etica professionale di Sean —; per di più, Christian negozia, senza saperlo e senza volerlo, con un pedofilo e ladro. Di conseguenza, gli spettatori, e gli studenti con loro, saranno verosimilmente incollati al televisore dalla curiosità che l'episodio pilota della serie televisiva americana suscita in loro a proposito degli sviluppi diegetici della personalità di Christian e di questi eventi preliminari. Tale curiosità non può che costituire una ulteriore motivazione all'apprendimento e al raggiungimento degli obiettivi didattici in modo piacevole e stimolante.

Riferimenti bibliografici

- BROWN P., LEVINSON S. C., 1987, *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DOUTHWAITE J., 1991, *Teaching English as a Foreign Language*, Torino, SEI.
- GILL R., 2007, *Gender and the Media*, Cambridge, Polity.
- GRICE H. P., 1975, «Logic and Conversation», in P. COLE e J.-L. MORGAN (eds), *Syntax and Semantics: Speech Acts: Volume III*, Academic Press, New York, 41–58.
- HARLEY H., 2006, *English Words: A Linguistic Introduction*, Oxford, Blackwell.
- HILLIER H., 2004, *Analysing Real Texts: Research Studies in Modern English Language*, Basingstoke, Palgrave.
- MYERS-SCOTTON C., 1993a, *Duelling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching*, Oxford, Clarendon.
- , 1993b, *Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa*, Oxford, Clarendon.
- NELSON G., 2001, *English: An Essential Grammar*, London, Routledge.
- SHORT M., 1996, *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose*, London, Longman.

THOMPSON G., 2004, *Introducing Functional Grammar*, London, Arnold.

VERDONK P., 2002, *Stylistics*, Oxford, Oxford University Press.

VIRDIS D. F., 2009, When American Surgery Speaks Spanish: A Linguistic Analysis of a Doctor–Patient Interview in FX's *Nip/Tuck*, articolo presentato a *American English(es): Linguistic and Socio–Cultural Perspectives: International Symposium*, Verona, 26 Maggio 2009.

YULE G., 1996, *Pragmatics*, Oxford, Oxford University Press.

Daniela Francesca Virdis

Università di Cagliari
dfvirdis@unica.it

La promozione della lingua italiana all'estero

SILVIA GIORDANO

PAROLE CHIAVE: italiano, insegnamento, apprendimento, stereotipi, lingua, letteratura.

FRASI: Realtà globalizzata, mediatore culturale, supporti didattici, sfide da superare.

Per effetto di bando del Ministero della Pubblica Istruzione, bando che tuttora viene emanato annualmente, ho espletato la funzione di lettrice o meglio di “insegnante-assistente di lingua italiana all'estero”.

Ho svolto tale attività in due Athenée di Liegi (Liège 1 e Liège 2, per la precisione) nell'a.s. 1989/90 appena qualche mese dopo aver conseguito la laurea.

Di Europa c'era molto poco (il trattato di Maastricht fu stilato nel '92) e benché, fosse stata fregiata dell'appellativo di capitale dell'Europa unita, Bruxelles conservava un forte sciovinismo cheché ne potessero dire i “fratelli” parigini e francesi : ricordo chiaramente che c'era una certa resistenza nel “dover” accogliere i seppure semplici borsisti, provenienti dall'Italia, dalla Germania, dall'Inghilterra e dalla Spagna perché considerati paesi lontani, (diversi).

Bisogna considerare che all'epoca non esistevano ancora Erasmus, Gruntvig, Comenius, Leonardo per cui a noi pionieri è toccato farci le ossa sul campo, considerando anche il fatto che né gli Istituti Italiani di Cultura che avevano sede all'Ambasciata né la sezione di Italianistica (per la precisione filologia romanza presente all'Università di Liegi) riuscivano a dare un supporto apprezzabile sul piano metodologico-operativo.

Mi si presentava, dunque, una realtà scolastica in cui dovevo, senza rendermene conto, svolgere il ruolo di mediatore culturale *ante litteram*; pesava, sulle mie fragili spalle, il compito di creare un “ponte” fra due realtà che all’inizio, anche a me sembravano diverse e inconciliabili. In parole povere, mi resi subito conto che se volevo proseguire nell’avventura dovevo necessariamente inventarmi una metodologia.

C’era un desiderio forte, da parte dei colleghi di ruolo con i quali collaboravo, di conoscere davvero l’Italia aldilà degli stereotipi culturali; ma se questo era già un passo avanti, non bastava, tuttavia ad alleviare il mio disagio.

A fronte di un sostanziale impoverimento della conoscenza della lingua italiana anche da parte dei docenti che, ahimè, si erano limitati a studiare l’italiano come materia opzionale all’Università, senza acquisire le competenze comunicative ed espressive, debbo ammettere che l’organizzazione dei corsi opzionali, nei quali rientrava anche l’italiano, era ben congegnata.

Ciò che faceva di questi corsi un’eccellenza di entrambi gli istituti era dovuto al fatto che seguivano i corsi, come all’Università, i ragazzi motivati e determinati ad imparare l’italiano e/o il tedesco o lo spagnolo ecc e non solo perché seguivano l’indirizzo umanistico o perché figli di emigrati italiani, spagnoli ma perché nella loro forma mentis c’era il bisogno di aprire i loro confini.

I gruppi, perciò, si costituivano per classi parallele ed erano gli studenti che nelle ore opzionali si spostavano dalle loro classi e si incontravano nell’aula di italiano.

Qui il professore titolare di italiano di solito svolgeva il suo programma che verteva sulla grammatica (elencazioni di regole barbose e complicate e, a seguire, esercizi di applicazione con scarsa attenzione allo sviluppo delle abilità di ascolto e di lettura). Gli studi letterari, che in genere si fermavano a Boccaccio, si basavano sulla storia della letteratura piuttosto che privilegiare il testo letterario.

Toccava a me, in un secondo momento, curare la parte relativa alla fruizione della civiltà, del vissuto quotidiano, della comunicazione vera e propria in lingua.

Non posso biasimare i colleghi che lavoravano così perché era veramente difficile per loro, perché non adeguatamente preparati già

all'Università, a padroneggiare la lingua. Il pensiero va a quando in Italia ad insegnare il francese erano i laureati in Legge!

I supporti didattici e il materiale autentico erano veramente scarsi e obsoleti: i libri di testo oltre che avere contenuti semplicistici, imprecisi (es. forme verbali in disuso, espressioni non conformi ai modi di dire italiani, perifrasi sbagliate e così via) risentivano di una "traduzione", a volte, errata, confusa. Si percepiva l'idea che le case editrici facevano affidamento a italiani, o che non vivevano in Italia o che fossero addirittura autori belgi ad "improvvisarsi" italiani.

Ricordo che i colleghi mi chiesero tanto materiale edito in Italia e di produzione recente. Mi resi conto che era necessario comunque sgombrare l'idea che apprendere l'italiano significasse soltanto saper chiedere al ristorante un menu italiano oppure chiedere informazioni turistiche e/o sapere di moda italiana. Percepivo, nella mia limitata esperienza, che era indispensabile procedere fuggendo dalle situazioni stereotipate (l'Italia è pizza, mafia e mandolino!) e fare conoscere, invece, spaccati di realtà che si discostavano nettamente da certe visioni.

Proposi ad esempio in una 4a la lettura del libro di Lara Cardella *Volevo i pantaloni*, best seller di quell'anno, che fece apprendere ai ragazzi un linguaggio corrente, agile, espressione di una generazione che desiderava cambiare atteggiamento e conoscere i costumi di una società, quella siciliana, che sicuramente contrastava nettamente con l'idea che loro ne possedevano.

A posteriori posso serenamente asserire che si trattò di un'esperienza appassionante anche perché, in modo inconsapevole, in classi già multiculturali, poiché i ragazzi erano di tante etnie, l'italiano sembrava essere diventato il collante che metteva al posto giusto i tasselli sparsi di un mosaico vivente.

Cercavo in ogni modo di stimolare la curiosità attraverso il confronto con la cultura di provenienza di ciascuno e finivamo sempre con lo scoprire che i punti in comune erano sicuramente maggiori delle differenze.

Il docente di italiano all'estero si trova immediatamente di fronte ad alcune sfide da superare: il carico delle indicazioni ministeriali da rispettare, il compito, delicatissimo, di mantenere viva la motivazione

nei ragazzi, il rischio di etnocentrismo, di presentare, cioè, la propria cultura come superiore alle altre e, infine, la strada più eccitante, quella di portare i ragazzi al punto di amare la lingua e la cultura che essa esprime.

È il testimone vivo di una realtà che, simile o dissimile a quella in cui va ad insegnare, ha la responsabilità di rappresentarla nel modo più esaustivo, direi un tuttologo che compensi i deficit di conoscenza dell'audience con cui verrà a contatto.

È ovvio che i suoi compiti divergono da quelli che normalmente ha con i propri allievi in Italia perché sono diversi i contesti e le motivazioni.

Nel processo dell'insegnamento–apprendimento l'elemento centrale e complesso rimane la motivazione che risulta essere la competenza da costruire e sostenere anche se si presume che gli studenti con cui si lavorerà siano adeguatamente motivati se scelgono di imparare l'italiano come lingua straniera.

Ma a quali azioni e a quali espedienti può ricorrere il docente affinché l'azione didattica sia motivante ed efficace? Insegnare–apprendere l'italiano: perché?

È opinione diffusa che l'italiano sia una lingua di nicchia, d'élite e colta cioè ricchissima di humus e suggestioni culturali, capace di evocare semanticamente eventi lontani e vicini, tradizioni di grande valore alla stessa stregua della realtà agreste, semplice che caratterizza comunque anche lo stile di vita italiano e così via.

Per far sì che l'impatto sia efficace, è opportuno che il docente innanzitutto ascolti la sua audience, incroci le storie personali e sociali di ciascuno di loro e ne interpreti i bisogni e le aspettative: solo in un momento successivo egli potrà impostare la sua azione formativa per cui la lingua, piuttosto che rappresentare una barriera, un ostacolo diventerà un atto comunicativo, efficace e, quindi, arricchente.

Solo una motivazione intrinseca può spingere un ragazzo straniero ad apprendere l'italiano: una motivazione strumentale sarebbe rara dal momento che è risaputo che l'italiano nel mondo non è spendibile se si considerano le leggi di mercato e le politiche economiche condotte dall'Italia, troppo poco lungimiranti rispetto a quelle adottate dai paesi anglofoni, pur tuttavia il suo insegnamento

non è scomparso dai piani di offerta formativa degli istituti stranieri (penso per esempio ai licei francesi dove è insegnato anche come terza lingua) e resiste o cresce come nei paesi balcanici per i quali l'Italia costituisce una sorta di cerniera con gli altri paesi europei.

È indubbio che l'attrattiva che esercita l'apprendimento dell'italiano vada al di là della sua mera spendibilità. È sinonimo di acquisizione di gusto estetico, estro, classe e per questo diventa, ovviamente, elitario; ma le osservazioni che si possono fare sulle nuove generazioni ci spingono a fare altre considerazioni e cioè che, ad attrarre un giovane studente ad apprendere l'italiano, piuttosto che il portoghese o lo spagnolo o lo stesso tedesco, è la considerazione che l'Italia, nonostante gli avversi pregiudizi, affascina per il *modus vivendi* e la qualità che offre (ricordo un giovane ricercatore rumeno che affermò di amare l'Italia perché si vive bene e ci si sente liberi di esprimersi), la (eccessiva?) tolleranza e l'accettazione delle plurietnie che la abitano, e così via.

Insomma vivere in Italia resta il sogno primario della maggior parte del globo.

D'altra parte il docente italiano che va a lavorare all'estero è certamente più ben accolto rispetto al suo collega spagnolo, greco o finlandese proprio per il fascino e l'esotismo che evoca la civiltà di cui è fruitore e testimone. Acquisisce la consapevolezza di "dover" portare con sé il meglio che può perché i discenti che avrà se lo aspettano.

Come, perciò, riuscire a promuovere la lingua italiana all'estero?

Partire dalla motivazione, dai bisogni e dagli interessi che sono degli studenti per far sì che la lingua italiana diventi un corredo funzionale ed efficace di ciò che servirà loro per il lavoro o gli studi.

Oggi per fortuna i programmi della mobilità studentesca hanno coadiuvato quest'operazione di scambio (molto arguta l'idea della lingua adottiva del libro bianco di Cresson a cura della Commissione europea per gli scambi . . .) e i vari programmi di cooperazione europea. Siamo consci che a farsi "buona" pubblicità è in primis l'Italia con i suoi governi, le sue strategie, i suoi piani di intervento fungendo così da catalizzatore. Nondimeno, le buone "pratiche" riescono nell'intento.

Una sana “politica” linguistica dovrebbe uscire “fuori dalle mura e dall’aula” per far sì che l’italiano divenga lo strumento utile per allargare i propri orizzonti conoscitivi in modo gratificante.

Poiché oggi le giovani generazioni sono mosse da altri bisogni rispetto a quelli dei loro padri, si spostano (non emigrano) non per la necessità di trovare lavoro ma per cercare le situazioni più congeniali alle loro inclinazioni, apprendere l’italiano all’estero deve essere un atout di eccellenza, un distinguo rispetto a quelle lingue che commercialmente sembrano offrire di più.

Proprio perché si caratterizza come lingua di nicchia deve costituire un unicum che si distingua nel mercato globale delle lingue e permanga una perla rara ma preziosa.

Nel promuovere la lingua italiana all’estero si deve partire dall’idea che non è fine a sé ma deve “servire” per attrarre lo studente ad una realtà professionale, di studio o hobby che maggiormente lo interessa; penso ad esempio ad una metodologia CLIL che consente di unire l’apprendimento della lingua italiana con contenuti che fanno parte della propria formazione culturale e/o professionale.

Questo può essere un modo di uscire “fuori dalle mura dell’aula” per abbandonare metodi anacronistici a favore di supporti multimediali (pagine web illustrate, DVD, visite virtuali di città, posti di interesse artistico su Internet) o, ancor meglio, attraverso scambi e/o gemellaggi più efficaci nella realizzazione dell’azione formativa volta a sviluppare la viva padronanza linguistico-comunicativa e la comprensione interculturale quali obiettivi fondamentali da raggiungere.

Va da sé che tutto ciò che può concorrere a promuovere lo studio della lingua italiana all’estero può creare un circuito virtuoso a favore dell’inclinazione allo studio della lingua.

È noto, per esempio, che anche i gemellaggi effettuati tra piccole comunità italiane ed estere hanno attivato una motivazione più accentuata per apprendere l’italiano e sviluppare, di conseguenza, il senso di italicità. In effetti la grande risorsa di cui si deve tener conto rimane la copiosa presenza di italiani emigrati all’estero da diverse generazioni con le quali le Istituzioni debbono mantenere contatti vivi e proficui al fine di alimentare il senso di appartenenza e di identità nazionale.

Le leggi della natura dimostrano che i cicli e i ricicli si ripetono nella storia e realmente, a fronte di emigrazioni e abbandoni dei nostri connazionali, nei momenti di gravi depressioni, verso le terre promesse, oggi i loro nipoti sentono forte il richiamo delle radici e vengono in Italia per “riappropriarsi” del loro senso di identità. Personalmente ho riscontrato questo bisogno in tanti parenti che ho scoperto di avere in giro per il mondo e che avevano seguito dei corsi d'italiano a Seattle come ad Ottawa, a Vancouver così come a Buenos Aires, per riuscire ad acquisire i rudimenti linguistico–espressivi della lingua ufficiale, alternativa ad un patrimonio lessicale rimasto ancorato al passato, quindi entrato in disuso e privo di efficacia comunicativa.

Un altro elemento che prescinde da un richiamo meramente nostalgico alla lingua d'origine, per la promozione dell'offerta della lingua italiana all'estero, risiede sicuramente nella grande miriade di italiani all'estero sparsi per il mondo sia che si tratti di coloro che sono stati in tal senso pionieri, sia che si tratti delle generazioni di mezzo, sia che si tratti delle ultime generazioni, che non hanno conosciuto per esperienza diretta i luoghi di origine e che sono compiutamente affermati nelle nuove realtà geografiche dove quotidianamente vivono.

In tal senso l'italiano può rappresentare la rete nella quale intrecciare una serie di attività di collaborazione e di raccordo finalizzato all'avviamento di iniziative commerciali–economiche–turistiche–professionali.

Non dimenticando, anzi assegnandole una posizione privilegiata e prioritaria, la ricerca scientifica: attività culturale per definizione, che troverebbe nella lingua italiana un efficace veicolo per trasmettere messaggi, informazioni, cultura, concetti, regole, principi.

Si emanciperebbe così l'idea che la lingua italiana debba essere esclusivamente ancella di una memoria storica ormai inesistente e si affermerebbe, invece, una concezione di lingua dinamica al servizio alle attività che i tempi moderni ci sottopongono continuamente all'attenzione.

Tale processo restituirebbe la propria dignità alla lingua, falsamente considerata secondaria, facendola assurgere, oltre che ad effigie di identità nazionale, a protagonista creatrice ed innovativa del quadro linguistico globale.

Nella realtà globalizzata, infatti, la singola lingua (e quindi nel nostro caso l'italiano) ha modo di trovare vari motivi e presupposti per potersi prepotentemente affermare, abbandonando la matrice di lingua secondaria e quasi sconosciuta. La lingua italiana nasce, per sua fortuna, in un'area che ha un passato storicamente glorioso e culturalmente dominante, cresce in un presente economicamente rilevante considerata la posizione dell'Italia tra i primi 7 paesi avanzati del globo, e vive in un futuro ricco di prospettive e di imperdibili opportunità.

Riferimenti bibliografici

- DE MAURO T., VEDOVELLI M., BARNI M., MIRAGLIA L., 2002, *Italiano2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*, Roma, Bulzoni.
- BAGNA C., BARNI M., VEDOVELLI M., 2007, Italiano in contatto con lingue immigrate: nuovi modelli e metodi per il neoplurilinguismo in Italia, in CONSANI C., DESIDERI P. (a cura di), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Roma, Carocci, 270–290.
- CALVET L.-J., 2002, *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon.

Silvia Giordano

ANILS

silviaangelagiordano@libero.it

La glottodidattica ludica applicata allo studio del ladino: il Ludoladin

FABIO CAON

SOMMARIO: 1. Introduzione, 189 – 2. Natura della glottodidattica ludica, 190 – 3. Glottodidattica ludica e valore del gioco, 191 – 4. Specificità della glottodidattica ludica, 192 – 5. Considerazioni sui risultati della formazione/sperimentazione, 194.

PAROLE CHIAVE: ludicità, transculturale, cognitivo, sociale, motorio, psicomotorio, emotivo.

FRASI: Approccio umanistico-affettivo, comunicativo e costruttivismo socio-culturale; il gioco è modalità strategica.

1. Introduzione

Nella “Scola Ladina de Fascia”, che raggruppa l’insieme dell’offerta formativa nella valle di Fassa, dalla scuola dell’infanzia alla scuola secondaria di secondo grado, è previsto l’insegnamento della lingua e cultura ladina come disciplina curricolare per un’ora settimanale e l’uso del ladino come lingua veicolare per l’insegnamento delle diverse discipline per almeno due ore settimanali nella scuola dell’obbligo.

I paesi della Valle di Fassa vedono una situazione sociolinguistica differenziata, per diversi motivi, con una presenza del ladino più forte nel centro valle e più erosa alle sue estremità, quindi anche la scuola deve agire in modo da offrire a tutti gli alunni le maggiori possibilità per sentirlo come lingua d’apprendimento degna di essere usata al pari di qualsiasi altra lingua.

Il fatto di essere una lingua minoritaria non pregiudica le capacità di apprendimento, anzi il confronto linguistico permette una maggiore apertura all'acquisizione di conoscenze e competenze utili alla formazione della persona.

Un elemento fondamentale dipende dall'offrire un uso e un insegnamento del ladino a scuola basato su un approccio emotivamente motivante per gli alunni, tale da incentivare la voglia di imparare, di conoscere e di essere capaci di fare anche in questa lingua, come in qualunque altra.

Tutto ciò deve condurre a buone pratiche didattico-educative, tali da permettere un buon apprendimento dei contenuti e contemporaneamente anche una maggiore competenza d'uso della lingua e delle lingue.

È con queste motivazioni che l'OLFED ha inteso proporre un corso di formazione per insegnanti che usano il ladino a scuola incentrato sulla pratica del "fare con gli alunni" e, in questo senso, la proposta della metodolgia ludica è parsa di particolare interesse, proprio per soddisfare alle esigenze di una glottodidattica che risultasse motivante per i ragazzi, sfidante cognitivamente e che recuperasse una dimensione comunicativa ed emotiva della lingua.

2. Natura della glottodidattica ludica

Presentiamo ora in sintesi le principali caratteristiche di tale metodologia: si può definire la glottodidattica ludica come una metodologia che realizza coerentemente in modelli operativi e in tecniche glottodidattiche i principi fondanti degli approcci umanistico-affettivo, comunicativo e del costruttivismo socio-culturale.

Il gioco e la ludicità sono i due concetti portanti:

- a) la ludicità, ossia carica vitale in cui si integrano forti spinte motivazionali intrinseche con aspetti affettivo-emotivi, cognitivi e sociali dell'apprendente viene visto come il principio fondante per promuovere lo sviluppo globale dell'allievo;

- b) il gioco viene utilizzato come “modalità strategica” per il raggiungimento di mete educative e di abilità linguistiche proprie dell’educazione linguistica. Attraverso il gioco, infatti, si assumono e si rielaborano i dati della realtà, si espandono e si organizzano le conoscenze in reti concettuali sempre più complesse, in un *continuum* dinamico che vede l’allievo intrinsecamente motivato, protagonista del suo percorso formativo.

3. Glottodidattica ludica e valore del gioco

Il richiamo al gioco come dimensione strategica per la facilitazione dell’apprendimento linguistico trova la sua ragione nella natura *globale* ed *olistica* dell’esperienza ludica (cfr. FREDDI, 1990). In essa, infatti, si integrano con diverse prevalenze a seconda delle tipologie di giochi, componenti:

- *cognitive*: ad esempio, l’elaborazione di una strategia di gioco, l’apprendimento di regole;
- *linguistiche*: ad esempio, la lettura o la spiegazione di regole, le *routines* quali la conta o le frasi rituali che accompagnano alcuni giochi, le interazioni spontanee legate al gioco;
- *affettive*: ad esempio, il divertimento, il piacere, la motivazione al gioco;
- *sociali*: ad esempio, la squadra, il gruppo;
- *motorie e psicomotorie*: ad esempio, il movimento, la coordinazione, l’equilibrio;
- *emotive*: ad esempio, la paura, la tensione, il senso di liberazione;
- *culturali*: ad esempio, le regole specifiche, le modalità di relazione e le ritualità che precedono, accompagnano e chiudono il gioco;
- *transculturali*: ad esempio, la necessità delle regole e la necessità, affinché vi sia gioco, del rispetto delle stesse.

Il gioco risulta essere esperienza complessa e coinvolgente ma non solo perché — come abbiamo detto — attiva la persona globalmente;

esso permette alla persona anche di apprendere, attraverso la pratica, in modo costante e naturale, accrescendo costantemente le proprie conoscenze e competenze.

Dunque, c'è una doppia forma di coinvolgimento del soggetto nell'attività ludica:

- sul piano sincronico (durante lo svolgimento del gioco) egli è motivato e partecipa multisensorialmente ed emozionalmente all'attività;
- sul piano diacronico (nel ripetersi — innovandosi — del gioco), le sue competenze evolvono costantemente e le sue motivazioni si rinnovano poiché tendono al costante superamento del traguardo raggiunto.

C'è poi un terzo fattore che è di particolare rilievo per la nostra prospettiva: il gioco, se viene percepito e vissuto come tale, *impegna* e *diverte* nel medesimo tempo. Il connubio armonico di divertimento e impegno richiama così il piacere intrinseco dell'attività senza negare lo sforzo cognitivo o psicofisico.

L'esperienza ludica presenta, dunque, delle evidenti potenzialità per l'apprendimento in generale poiché coinvolge il giocatore in un'esperienza olistica che presenta straordinarie similarità con le condizioni per cui vi possa essere apprendimento significativo (ossia stabile e duraturo).

Per l'apprendimento linguistico, in particolare, essa si può rivelare di grande valore poiché la quasi totalità dei giochi prevedono l'uso della parola durante il loro svolgimento e per la comunicazione o la negoziazione delle regole.

4. Specificità della glottodidattica ludica

Una delle tesi su cui si basa la metodologia ludica è che il gioco glottodidattico, cioè costruito «intenzionalmente per dare una forma divertente e piacevole a determinati apprendimenti» (STACCIOLI 1998: 16), sia proponibile a tutte le età e per tutti i livelli di competenza

linguistica a patto che sia adattato alla maturità cognitiva o alle competenze linguistiche degli studenti e che agisca sulle zone di sviluppo prossimale.

Soprattutto con studenti adolescenti o adulti vi è difficoltà a far accettare attività percepite pregiudizialmente troppo infantili.

A questi atteggiamenti di parziale rifiuto, spesso si aggiunge una diffidenza derivata dai retaggi culturali che separano nettamente la scuola — sinonimo di fatica e impegno — dal gioco — inteso come svago e ricreazione — e che, erroneamente, identificano il gioco come attività soltanto infantile. Retaggi, questi, alimentati dalle famiglie o dalle comunità d'appartenenza.

Per evitare questi rischi di non accettazione, le attività da proporre devono risultare:

- ludiche, in quanto connotate da piacere;
- sfidanti sul piano cognitivo, atte, cioè, a stimolare il desiderio di superarsi, di intraprendere una sfida con se stessi prima ancora che con (o contro) gli altri.

Porre lo studente di fronte ad attività stimolanti, fornirgli sia un aiuto diretto attraverso la relazione significativa che uno indiretto attraverso modalità di lavoro cooperative, è fondamentale per raggiungere apprendimenti significativi, per sviluppare senso di autoefficacia, per migliorare l'autostima e per potenziare le abilità sociali (cfr. CAON 2008). Se il docente riesce a far capire ai propri studenti (attraverso la pregnanza dell'esperienza concreta) che il gioco glottodidattico non è ricreativo ma è un modo di conquistare nuove conoscenze e competenze, abilità personali e sociali, allora può renderlo didatticamente proponibile e accettabile anche con una tipologia di studenti più "diffidenti". Riteniamo che questa sia una delle sfide prioritarie per chi voglia applicare la metodologia ludica in classe di lingua. Il gioco è molto importante per una serie di peculiarità dal punto di vista linguistico, cognitivo ed educativo che vorremmo qui elencare:

- valorizza diverse intelligenze (non solo la logica e la linguistica);

- è spesso esperienza multisensoriale e quindi migliora la fissazione delle informazioni grazie alla ridondanza e alla connessione di lingua e altri codici (iconico, musicale, cinestesico);
- utilizza naturalmente la lingua come veicolo di informazioni (o il docente, poi, può introdurre delle “regole” comunicative per cui si debbano utilizzare determinate strutture);
- è motivante e “assorbe” completamente l’allievo favorendo quel che Krashen chiama *the rule of forgetting*, principio che favorisce l’*acquisizione* linguistica. Secondo questo principio, una persona acquisisce meglio una lingua quando si dimentica che la sta imparando, quando la sua attenzione si sposta sul significato veicolato dalla lingua e non sulla forma linguistica;
- prevede diverse possibili forme di organizzazione della classe: in coppie, gruppi, squadre;
- può essere fatto con successo anche senza competenze linguistiche consolidate;
- è co-costruttivo e permette di agire contemporaneamente su diverse zone di sviluppo prossimale per cui è proponibile anche a livelli differenziati.

Il gioco dunque risponde a finalità linguistiche, cognitive, interculturali ed educative ben precise: applicare la didattica ludica, quindi, non equivale assolutamente a proporre dei giochi come momento di “stacco” da un’attività “seria” all’altra, senza progettazione e senza obiettivi. Il gioco è modalità strategica per il raggiungimento di obiettivi d’apprendimento linguistico; il fine che si persegue non è interno a ciò che si fa, non è autotelico, non si conclude con il gioco stesso; il fine rimane esterno al giocare ed è determinato dall’adulto.

5. Considerazioni sui risultati della formazione/sperimentazione

L’intero percorso di formazione per gli insegnanti si è caratterizzato come un processo di ricerca-azione, durante il quale i docenti hanno proposto direttamente nelle loro classi interventi di didattica ludica in ladino previamente elaborati durante la formazione con il dott. Caon.

A conclusione della sperimentazione è stato proposto un questionario di valutazione agli alunni ed è stato organizzato un *focus group* fra insegnanti per giungere ad una prima verifica della portata dell'intervento.

Da parte degli alunni è stata molto apprezzata l'attività in gruppo, così come il fatto di avere imparato divertendosi e in modo diverso dallo stile più tradizionale. Essi sottolineano, inoltre, il fatto che l'aspetto ludico stimola l'apprendimento, lo rende meno noioso, aiuta nel ricordare e spesso funge anche da ripasso degli argomenti affrontati; inoltre li rende più partecipi, disposti al confronto e al dialogo e, anche nell'aspetto competitivo, li stimola alla socializzazione.

Relativamente all'aspetto più prettamente linguistico gli alunni riconoscono che la metodologia adottata li avvicina maggiormente alla lingua, fa loro conoscere nuove parole, permette di interagire anche a livello bilingue con coloro che faticano maggiormente per poterli aiutare nella comprensione e, per coloro che considerano il ladino il loro codice "normale", offre una motivazione anche emotiva maggiore all'apprendimento. Da parte dei docenti il primo dato emerso è il fatto che proporre la didattica ludica agli alunni ha offerto un maggiore stimolo agli insegnanti, ma soprattutto agli alunni stessi, quindi anche una nuova motivazione. Una delle maggiori criticità segnalate, ovvero il tempo non sempre sufficiente a disposizione per la preparazione e la proposta delle attività, sembra comunque essere superata dagli alti risultati ottenuti, quindi la metodologia ludica appare particolarmente proficua didatticamente per la realtà del Ladino. Anche sul piano linguistico e relazionale si sono notate delle interessanti reazioni da parte degli alunni, i quali si sentono maggiormente motivati all'uso del codice, ma si aiutano anche reciprocamente, poiché il lavoro di "squadra" deve raggiungere gli obiettivi proposti. Sostanzialmente le risposte degli alunni e degli insegnanti concordano sulla positività della proposta e dell'esperienza, sottolineando come una scuola maggiormente attiva e motivante sia più coinvolgente, interessante, e quindi anche più idonea a raggiungere risultati linguistici, conoscitivi ed educativi fondamentali per la crescita degli alunni.

Riferimenti bibliografici

CAON F., RUTKA S., 2004, *La lingua in gioco*, Perugia, Guerra.

CAON F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenze e difficoltà*, Torino, UTET.

FREDDI G., 1990, *Azione gioco lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Padova, Liviana.

STACCIOLI G., 1998, *Il gioco e il giocare*, Roma, Carocci.

Fabio Caon

Università di Venezia

OLFED (Offize Ladin Formazion e Enrescida Didatica)

fabiocaon@unive.it

1. Il saggio, pur concepito unitariamente, è stato scritto da Fabio Caon per i paragrafi 2, 3 e 4, e dall'OLFED (Offize Ladin Formazion e Enrescida Didatica) per i paragrafi 1 e 5.

Opportunities to teach French, German or Spanish in state schools in England and Wales

STEVE BUCKLEDEE

FRASI: Qualified Teacher Status (QTS); Post-Graduate Certificate in Education (PGCE).

There is a serious shortage of teachers in state schools in England and Wales, particularly in the major cities, and especially for subjects such as physics, mathematics, information and communications technology, geography and modern languages (LIPSETT 2008). The main reason for this state of affairs is that graduates in these disciplines can often find well-paid employment in the private sector or in other areas within the public sphere.

For some years now the UK government has endeavoured to solve the staffing crisis by importing teachers from abroad, particularly from member states of the European Union. There are powerful incentives for teachers to emigrate to England: after a period of training, full-time, permanent employment in one school only is practically guaranteed. As inevitably happens in professions that have a recruitment problem, salaries have been set at a level designed to attract young graduates, so teachers in Britain earn significantly more than their counterparts in Italy or in other countries that have the opposite problem, i.e. a surplus of trained teachers. After twelve years of centre-left government, the schools themselves are well-resourced (in 1996 Tony Blair famously remarked, Ask me my three main priorities for Government, and I tell you: education, education and education.).

As regards modern languages, teacher shortages are particularly acute for French and German, and to a slightly lesser extent for Spa-

nish. Most schools offer two of those languages, although some have all three and a few schools have additional languages such as Italian or Russian. A feature of the educational system in England and Wales is that headteachers have a certain amount of autonomy where the curriculum is concerned; although they cannot interfere with the core curriculum, if they know that they have suitably qualified staff available, they can introduce additional, optional subjects. Thus, an Italian recruited to teach French or German might subsequently be given the opportunity to introduce Italian, most probably as an option for those pupils who have already shown a certain aptitude in the obligatory language(s) on the curriculum.

Obviously, Italians wishing to teach French in the UK must have sufficient communicative competence in English to be able to operate in an anglophone environment. In general, Italian graduates in English plus another language should be able to cope, although those who scraped through their third year English exam with 18/30 at the fifth attempt might have some difficulty.

British graduates are accepted for teacher training with a Bachelor's degree, and Italian applicants are not required to have superior qualifications. In the case of modern languages, the first-level three-year degree would be sufficient. Those who would like to take advantage of the opportunity to teach in England can get all the information they need from the internet; the simple aim of this paper is to show them where to look.

The first task is to try to make sense of the alphabet soup of initials and acronyms favoured by education administrators in England and Wales (Scotland, which is 100% independent as regards education, does not have such a serious shortage of teachers). The first site to visit is that of the TDA (Training and Development Agency for Schools). Here we discover how to acquire QTS:

Qualified teacher status (QTS) is the accreditation that enables you to teach in state-maintained and special schools in England and Wales. To achieve this award, you need to complete a period of initial teacher training (ITT), which will enable you to meet the professional standards for QTS; a formal set of skills and qualities required to be an effective teacher.

QTS must be earned irrespective of the years of experience that a teacher may have had in her own country. It only requires one year, however. Basically, there are two options available: for experienced teachers the GTP offers the chance to work (and earn) immediately and train at the same time, while for new graduates the sensible option is to do a one-year PGCE course before starting work. For the former, the TDA site gives us the following information:

The Graduate Teacher Programme (GTP) is an on-the-job training programme that allows graduates to qualify as a teacher while they work. On the GTP graduates are employed by a school, earn a salary and work towards qualified teacher status. It's a good choice if you want to change to a teaching career but need to continue earning while you train. You may already have been teaching for some time; in the independent sector, or as an overseas teacher. Regardless of experience, you will still need QTS before you can teach as a qualified teacher in a state-maintained school. If you have the right experience you won't necessarily need to complete a full programme of ITT. There are options including a programme of QTS assessment only and tailored training for overseas trained teachers.

If you qualified as a teacher inside the European Union, mobility laws apply. This means you can access teaching positions in the same way as home trained teachers.

The salary that a trainee teacher earns is obviously inferior to that of a qualified teacher, but it is sufficient to live on, especially when one knows that qualified teacher status will be achieved after just one year. As is clear from the above, an Italian teacher who has completed the SSIS course is likely to have a reduced period of initial teacher training in England.

Young graduates in England who wish to teach generally enter the profession after completing a one-year Post-Graduate Certificate in Education (PGCE) course. Once again EU citizens can apply for this course in the same way as British graduates, and in this case the site to access is that of the GTTR, the Graduate Teacher Training Registry. The PGCE is conducted partly in a university with courses in methodology, child psychology etc., and partly in a school with supervised classroom practice. An alternative to the PGCE is SCITT, School-Centred Initial Teacher Training, in which all the training

takes place in a school. SCITT is often not a feasible option for people not yet resident in the UK, however, because it is necessary to establish contact with a specific school before training can commence. For the PGCE applications are made to a university and much of the procedure can be conducted online.

Grants are provided for PGCE trainees, and as the GTTR site makes abundantly clear, EU citizens are treated in exactly the same way as British graduates:

Trainees on PGCE and SCITT programmes in England who are classed as home or European Union (EU) trainees are eligible to receive a tax-free training bursary. Trainees in maths, science, D&T, ICT, modern languages, English, RE and music receive £9,000. Primary trainees and those training in all other secondary subjects receive £6,000. Similar bursaries are available in Wales.

Since modern languages are among the subjects with particularly acute recruitment problems, the higher bursary of £9,000 is offered.

A potential problem for Italian graduates wishing to do a PGCE course is that candidates are normally expected to train to teach two languages, typically French and German or French and Spanish. Most Italian applicants are likely to have opted for English as one of their two languages at university, and those who did not will probably not have the communicative competence in English to be able to work in an anglophone environment. All is not lost, however, because there are some universities that offer Italian as one of the languages for trainees. As already stated, relatively few schools include Italian in their curriculum, and as a consequence relatively few universities offer Italian in their PGCE courses in modern languages. This means that an Italian graduate will have fewer universities to choose from because s/he will have to hunt for those that have Italian. Nevertheless, the hunt can prove fruitful; at the time of writing, a graduate in *Lingue e comunicazione* from the University of Cagliari (a former student of the present writer) is doing a PGCE course in French and Italian at the University of Cumbria in the north-west of England. In a recent email she expressed total satisfaction with her choice of institution.

Having qualified to teach two languages, it is not at all unusual for a new teacher to take a post teaching his/her stronger language. The abovementioned Caliri graduate will almost certainly begin her career teaching French but will hope to get an opportunity to teach her native language at a future date.

Applications for PGCE courses are made directly to individual universities. There is no alternative to the somewhat laborious task of investigating the sites of various universities to discover which offer PGCE courses (most do but a few do not), then which include Italian in their PGCE courses in modern languages (a few do but most do not). All applications for university courses in the UK have to be made several months, perhaps a year, in advance. Anyone popping in a few days before the start of the academic year will be politely told to make a formal application for the following year's courses.

Given the relatively short and easy path to qualified teacher status and the respectable salaries that teachers earn, it is legitimate to ask why the jobs are not all grabbed by English and Welsh graduates. It would be particularly dishonest of the present writer — who did a PGCE course when young and enthusiastic but walked away from English state schools after just two and a half years — to understate the difficulties of teaching in England. To begin with, if English teachers earn more than their Italian colleagues, they also work more. There are lessons morning and afternoon five days a week, and all teachers can expect to have considerably more than 18 contact hours per week. All gaps in a teacher's weekly timetable are potentially cover lessons for absent colleagues, and when the winter flu epidemic arrives it is not unusual to find oneself with no 'free' periods at all in the school day. Lesson preparation, marking homework and writing reports are activities that have to be done in the evening or at the weekend. Maintaining discipline is an added problem (though hardly a phenomenon limited to British schools), and in recent years there has been an increase in the meetings to attend and reports to write. All in all, teaching is a stressful occupation, and an important aspect of the problem of staff shortages is the fact that a significant number of teachers succumb to burnout and make a premature exit from the profession (MOULDS 2008).

For language teachers it may be difficult to motivate pupils. There are some who — usually echoing their parents — maintain that there is no point in their studying French or German because everyone else has to learn English. In addition, teacher shortages are particularly acute in the major cities where a significant percentage of the pupils may be immigrants who do not yet have mastery of English. Indeed, a study carried out in the late 1990s revealed that one third of schoolchildren in London did not speak English at home (Baker and Eversley 2000). It is no easy task to teach French to a Hindi-speaking youth who is still short of confidence in English. It should also be pointed out, however, that many teachers find that immigrant parents are extremely supportive of the school's work and show an admirable willingness to cooperate in their children's education.

To sum up, there are plenty of opportunities for language teachers to find decently-paid employment in England, the path to qualification is not particularly arduous but the work that awaits the newly qualified teacher is far from easy. Some people discover strategies to stop the stress getting to them, and they go on to have long and rewarding careers in English schools. Others find that after a few years they have to move on to another kind of work, and for bi- and trilingual professionals other kinds of work are available in the UK. The information given in this brief report aims to direct people to the sites that provide full details of the opportunities available, but also seeks to alert potential candidates to the concomitant difficulties.

Bibliography

BAKER P. & EVERSLEY, J. 2000, *Multilingual Capital*, London, Battlebridge Publications.

Sitography

Training and Development Agency for Schools — Graduate Teacher Programme, www.tda.gov.uk/Recruit/thetrainingprocess/typesofcourse/employmentbased/gtp.aspx, (last accessed: 01.12.2009).

Graduate Teacher Training Agency, www.gttr.ac.uk/, (last accessed: 01.12.2009).

LIPSETT A., 2008, «Teacher shortages in key subjects feared», www.guardian.co.uk/uk/2008/feb/07/teachershortage.teachertraining, (last accessed: 01.12.2009).

MOULDS J., 2008, «All the teachers are deserting us», www.guardian.co.uk/education/2008/nov/04/teacher-shortage-staff-leaving, (last accessed: 01.12.2009).

Steve Buckledee

Università di Cagliari
sbuckledee@unica.it

La lingua delle letterature: un ponte fra globale e locale

MAURO PALA

È più difficile instaurare un ordine intellettuale collettivo che inventare arbitrariamente dei principi nuovi e originali.¹

(GRAMSCI 1975: 1483)

SOMMARIO: 1. Le lingue letterarie nelle visioni del mondo, 205 – 2. Le discordanti visioni del mondo nelle lingue letterarie, 210.

PAROLE CHIAVE: Creolità, meticciato, sociolinguistica, traduzione, egemonia.

FRASI: Le letterature come espressione insostituibile dal punto di vista socio-linguistico; dimensione sopranazionale vs tradizione autoctona.

1. Le lingue letterarie nelle visioni del mondo

Le letterature rappresentano un'espressione insostituibile dal punto di vista socio linguistico. Nella letteratura infatti si manifesta in tutta la sua pienezza la rappresentazione del mondo attraverso il medium più versatile e malleabile rispetto alla realtà di cui si disponga, ovvero la lingua. Non solo: la rappresentazione letteraria, essendo particolarmente ricca dal punto di vista lessicale e riuscendo ad abbracciare — nonostante tradizionalmente venga identificata con un registro alto — tutte le varianti della scala sociale a livello di espressione, riesce ad influenzare il costume di un certo periodo, individuando quel periodo

1. A. Gramsci, *I quaderni del carcere*, Torino, Einaudi, 1975, Quaderno (in seguito Q) 11, § 55 "Originalità e ordine intellettuale", p. 1483.

come un'unità coerente e, allo stesso tempo, interagendo con esso. In altri termini la letteratura, nata come specchio della realtà o, almeno, di una *certa* realtà, riverbera sulle circostanze qualificanti di una condizione storica, sintetizzando un giudizio che poi resta iscritto nella lingua. Ecco perché si è soliti pensare al Trecento attraverso la *Commedia*, concepire il *Siglo de Oro* grazie all'opera di Calderon, e immaginare un periodo, quello elisabettiano, filtrato e rielaborato nei barocchismi shakespiriani, che, non a caso, vengono classificati come l'espressione di un teatro "di parola".

Nelle *lingue* — sottolineo il plurale — della letteratura si realizza una percezione integrale del mondo che comprende e rielabora il gusto nelle sue fluttuazioni da un'epoca ad un'altra; la lingua cioè non si limita a *veicolare* un'idea del mondo, ma costituisce essa stessa una *Weltanschauung* e la letteratura, nella sua ricchezza di espressioni, è il campo d'azione potenzialmente più ricco di cui la lingua dispone per manifestarsi.

Analizzando le lingue — ancora al plurale — delle letterature è possibile cogliere lo scontro, la mescolanza e infine la stratificazione storica che si accompagnano al fenomeno linguistico. Non si tratta affatto di un confronto incruento, quanto di un vero e proprio antagonismo fra due o più fazioni, etnie o gruppi di parlanti che si misurano sul piano linguistico all'atto in cui si contendono il potere o l'egemonia culturale in una certa fase storica.

In questo breve intervento cerco di individuare nella storia linguistica d'Italia secondo Gramsci alcuni fenomeni che poi riverberano nelle letterature postcoloniali di lingua inglese. L'approfondita analisi dei fenomeni linguistici in chiave sociale da parte dell'intellettuale sardo è stata definita "vernacolare" (IVES 2004: 8). Perché lo studioso canadese Peter Ives, uno dei maggiori esegeti contemporanei del pensiero di Gramsci, applica questo aggettivo alla linguistica gramsciana? E, in primo luogo, perché la scelta di Gramsci? Partendo dal secondo quesito, l'enorme interesse che oggi circonda Gramsci nel mondo, facendone l'autore italiano più studiato dopo Dante, e collocandolo fra i pensatori contemporanei più influenti, è legato, fra altri aspetti, agli studi di Gramsci sulla lingua, cui egli assegna un ruolo centrale nel definire la cultura di una nazione.

La storia delle lingue è storia delle innovazioni linguistiche, ma queste innovazioni non sono individuali (come avviene nell'arte) ma sono di un'intera comunità sociale che ha innovato la sua cultura, che ha "progredito" storicamente: naturalmente anch'esse diventano individuali, ma non dell'individuo — artista, dell'individuo elemento storico (culturale) completo determinato. (GRAMSCI 1975: 895–896)

Già da questo passaggio dei *Quaderni* è possibile cogliere lo sforzo per definire la relazione fra lingua e comunità, nonché fra la lingua e la genesi di un'identità nazionale. E, al proposito, sono importanti le osservazioni di Gramsci relative alla querelle linguistica fra Manzoni e Ascoli sulla scelta, operata e messa in atto da parte di Manzoni, del Fiorentino come lingua nazionale. Dai passaggi della critica gramsciana si capisce cosa intenda Ives per linguistica "vernacolare".

Storicamente, la creazione e disseminazione di un Italiano standard da parte di Manzoni rappresenta l'ultima tappa di un processo che nel corso dei secoli vede il Latino perdere la sua preminenza a favore delle lingue volgari. L'affermarsi del volgare procede di pari passo con una rilettura in chiave linguistica dei classici della letteratura, a cominciare da Dante, Petrarca e Boccaccio, che fino al Seicento erano stati considerati, all'interno di una concezione statica ripresa dal neoclassicismo, come i pilastri di un canone immutabile. Tale visione muta sotto l'influenza del romanticismo tedesco, e di Herder in particolare, il quale esalta invece le lingue volgari per la loro capacità di esprimere "il genio della nazione": questo non risiede nei testi assurti a patrimonio letterario di una nazione, ma semmai nella lingua viva — Herder farà specificatamente riferimento a canti e ballate — nella parlata quotidiana, in quella dimensione che Saussure individuerà come *langue*. Si tratta della riscoperta delle radici popolari anche dei classici del volgare, da Dante a Petrarca, il superamento del latino attuato dalla "tre corone" a favore del volgare, seguito poi dall'irruzione sulla scena dell'Inglese "interclassista" di Shakespeare. Il romanticismo riscopre questa sfera popolare della lingua e fa coincidere tale prospettiva anticlassica sulla letteratura con lo spartiacque della modernità.

Sia Ascoli prima che Gramsci poi contestano a Manzoni, nel suo complesso avvicinamento al fiorentino, di non essersi curato di attingere ad un patrimonio genuinamente popolare e di aver imposto la variante toscana dall'alto, finendo per sancire una divisione che non è solo di tipo linguistico ma riguarda anche e soprattutto una cesura che da linguistica diviene sociale. Per cogliere lo stretto legame fra lingua, letteratura e politica, il caso manzoniano è esemplare: la scelta della lingua riflette una certa ideologia che poi caratterizza la produzione letteraria, e che, in ultima istanza, informa anche le scelte politiche di Manzoni uomo di governo. L'attitudine paternalistica, conseguenza di tale ideologia, determina, secondo Gramsci, anche il carattere "non popolare nazionale" della letteratura italiana.

Il carattere aristocratico del cattolicesimo manzoniano appare dal compatimento scherzoso verso le figure di uomini del popolo (ciò che non appare in Tolstoj) come fra Galdino (in confronto di frate Cristoforo), il sarto, Renzo, Agnese, Perpetua, la stessa Lucia, etc. [...] si tratta dell'atteggiamento psicologico verso i singoli personaggi che sono "popolari". Questo atteggiamento è nettamente di casta pur nella sua forma religiosa cattolica; i popolani per il Manzoni non hanno "vita interiore", non hanno personalità morale profonda (GRAMSCI 1975: 895–896).

Nota è la prospettiva che il Manzoni adotterà, sia nella stesura definitiva dei *Promessi Sposi* (1840), sia negli interventi pubblici della maturità, a partire da occasioni culturali specifiche (come la famosa lettera a Giacinto Carena del 1847) per finire con la relazione ufficiale al ministro Emilio Broglio sull'unità della lingua (1868): il fiorentino dell'uso attuale parlato dalle classi colte, sarà la pietra di paragone, col confronto di *native speakers* assunti in funzione di consulenti, per la messa a punto del romanzo, e, in sede pubblica, sarà il modello proposto per le scuole dell'Italia unita, in sostituzione dei dialetti e delle parlate locali (GENSINI 1992: 61).

L'obiezione da parte del caposcuola della linguistica scientifica italiana Graziadio Ascoli partì proprio dalla constatazione che una politica dall'alto, fortemente centralizzata, come quella voluta dal Manzoni, avrebbe fallito l'obiettivo finale, all'indomani della riunificazione d'Italia, ovvero quello di "creare gli Italiani" attraverso un idioma comune.

Sia nell'ipotesi di Manzoni, che matura parallelamente all'evoluzione del *Fermo e Lucia* dopo la celebre risciacquatura in Arno ne *I promessi*

sposi sia nel caso delle riflessioni di Leopardi e, prima di loro, di Foscolo e Mazzini, la letteratura è il fulcro del discorso nazionale inteso in senso linguistico. E lo stesso Ascoli, pur formulando una proposta alternativa a Manzoni con una terapia dal basso fondata sul progressivo amalgamarsi della società civile e sul lento, necessario convergere dei linguaggi nell'ambito della unificazione economica, morale e civile del paese (GENSINI 1992: 61), riconoscerà la correttezza della diagnosi manzoniana di un vizio retorico della lingua italiana che la avrebbe ridotta nei secoli a lingua straniera in patria.

E su questo inaridimento, questa "cristallizzazione" della lingua segnalato da una letteratura di mera erudizione viene sviluppata proprio da Gramsci quella celebre sezione dei *Quaderni* dedicata agli intellettuali (GRAMSCI 1975: 353–359), le cui vicende, funzione e identità risultano in Italia inestricabilmente legati alla questione della lingua e, di riflesso, all'evoluzione e allo stallo di una lingua letteraria. Dopo una breve parentesi (libertà comunali) in cui c'è una fioritura di intellettuali usciti dalle classi popolari (borghesi) c'è un riassorbimento della funzione intellettuale nella casta tradizionale, in cui i singoli elementi sono di origine popolare, ma in cui prevale in essi il carattere di casta sull'origine (GRAMSCI 1975: 355).

L'alternanza fra una lingua parlata e una lingua esclusivamente scritta, fra un idioma vivo, vitale e uno al servizio di angusti interessi di casta caratterizza l'intera rilettura della storia italiana da parte di Gramsci. Gli intellettuali, motore della storia in epoca borghese, possono essere classificati in base al loro carattere "nazional-popolare", cioè ben radicato nelle vicende del proprio territorio — carattere che ne fa potenzialmente lo strumento del mutamento sociale — o "cosmopolita", come nel caso del clero, e dunque pronti a una retorica estranea a qualsiasi forma di impegno mondano. Tale classificazione si basa sulla lingua, e alla lingua occorre dunque rivolgersi per capire le dinamiche storiche; la lingua, a sua volta, passa necessariamente attraverso una fase di classificazione normativa che coincide con la stesura di una grammatica. «Quante forme di grammatiche possono esistere?», si chiede Gramsci nel *Quaderno 29* (GRAMSCI 1975: 2342).

In sintesi, Ives riprende la distinzione gramsciana fra grammatiche che riescono a raccogliere e catalizzare una volontà popolare collettiva e

quelle che invece richiedono un'imposizione dall'alto (come nel caso della scelta di Manzoni). Una linguistica gramsciana "vernacolare" (IVES 2004: 52) registra come le grammatiche spontanee coincidano con fasi storiche in cui la lingua raccoglie consenso e partecipazione e proietta questo stadio sul compito successivo: su questa base egemonica, secondo Gramsci, occorre infatti costruire per ottenere una grammatica normativa che [...] tende a far apprendere tutto l'organismo della lingua determinata, e a creare un atteggiamento spirituale che renda capaci di orientarsi sempre nell'ambiente linguistico (GRAMSCI 1975: 2349). Ancora una volta la spiegazione di questo complesso progetto è letteraria, e, più precisamente, riconducibile a Dante:

Pare chiaro che il *De Vulgari Eloquentia* di Dante sia da considerare come essenzialmente un atto di politica culturale nazionale (nel senso che nazionale aveva in quel tempo e in Dante), come un aspetto della lotta politica è stata sempre quella che viene chiamata la 'quistione della lingua' che da questo punto di vista diventa interessante da studiare (GRAMSCI 1975: 2350).

Una lingua nazionale che abbracci e comprenda la pluralità al suo interno: questa è la sfida dantesca, proiettata in una prospettiva utopica molto "interessante da studiare", quella dove la linguistica si dispieghi a comprendere — e spiegare — fenomeni di conflitto, lotta politica e gli esiti di questo confronto a livello normativo.

Una conclusione aperta, che si proietta oggi su una dimensione globale della questione della lingua, focalizzata in questo caso sull'Inglese contemporaneo nelle sue varianti e variabili postcoloniali.

2. Le discordanti visioni del mondo nelle lingue letterarie

But I, entelechy, form of forms,
am I by memory because under
everchanging forms.
(JOYCE 1997: 181)

Se adottiamo la prospettiva delineata da Gramsci per uno studio delle letterature contemporanee dovremmo immaginare, dal punto di

vista linguistico, una lettura stratigrafica analoga a quella che si utilizza per lo studio della geologia. Una “sezione storica” della letteratura in una certa lingua è spesso più illuminante di un’estesa produzione saggistica a proposito delle relazioni che si sono sviluppate nel tempo tra i parlanti di quella lingua.

Le questioni della lingua — sottolineo il plurale — sono infatti fra le più dibattute oggi nella nuova *world literature* (DAMROSCH 2009), perché ad esse sono sottese tutte le operazioni di traduzione che guidano la nostra comprensione di una certa cultura.

Consideriamo qui il mondo postcoloniale di lingua inglese: all’indomani dell’indipendenza di molti paesi, nella seconda metà del Novecento, si è discusso se l’Inglese doveva restare la lingua letteraria in cui esprimersi e, contemporaneamente, è sorto il problema di quale variante dell’Inglese adottare. Una lingua infatti non è un medium neutrale e per molti scrittori, nonché intellettuali rappresentativi di quelle nazioni nate dalla dissoluzione dell’impero, adottare la lingua dell’ex colonizzatore significava continuare a trasmettere percezioni e modi di pensare che inevitabilmente rientravano nel retaggio, nella mentalità egemone veicolati da quelle lingua.

Coerentemente con questa obiezione, lo scrittore keniota Ngugi Wa Thiong’o decise di ritornare alla lingua madre, il *kikuyu*, anche in considerazione del fatto che scegliere una lingua significa dare la precedenza a un certo pubblico. L’opzione a favore della lingua africana implica altresì, secondo Franz Fanon, una continuità nelle tradizioni che animano quell’idioma, che vengono così rivitalizzate. Non mancano però importanti eccezioni rispetto a questa scelta, come testimonia il passaggio seguente:

I was unable to hear again because of the noises of the enemies’ guns and as I was too young to hear such fearful noises and wait, so I entered into the bush under the fruit tree. This fruit was a SIGN for me and it was on that day I called it — THE FUTURE SIGN — Now it remained me alone in the bush, because no brother, mother, father or other defender could save me or direct me it and whenever any danger is imminent (TUTUOLA 1954: 21).

L’Inglese di Tutuola è frutto di un diverso atteggiamento, per certi versi “vernacolare”, rispetto a quell’idioma imperiale che era l’Inglese

agli inizi degli anni Cinquanta, ovvero subito dopo la perdita dell'India e alla vigilia della fine repentina dei possedimenti africani. Amos Tutuola, che di quell'impero era figlio e di cui rimarrà suddito fedele fino all'indipendenza della "sua" Nigeria, affida all'Inglese un messaggio che circolerà nell'ambito dell'Impero prima e nel mondo anglofono poi.

In Tutuola la scelta di una dimensione sopranazionale non lede però l'originalità e la fedeltà a una tradizione autoctona, testimoniata degli indizi di un grammatica che Gramsci considererebbe "spontanea", dove cioè prevale la struttura paratattica, parallelamente all'attuarsi di una cosciente trasgressione delle regole della grammatica inglese: la frase "now it remained me alone" richiama le cadenze e la casualità dell'evento così come sarebbe introdotto dal nostro "c'era una volta". Con questa formula si entra nella dimensione della fiaba, riconducibile immediatamente ai tratti della narrazione orale, in una terra identificabile non con una nazione, ma con la sua gente, la tribù degli Yoruba, all'interno del mosaico etnico che sarà, di lì a poco, la Nigeria.

Per Amos Tutuola la lingua letteraria funge da catalizzatore, così come era già avvenuto con la sua opera prima *The Palm Wine Drinkard*, del 1952, di un mondo destinato a scomparire, il cosmo tribale del villaggio, all'interno del quale non vi è posto per la razionalità dell'Occidente, ma in cui si conservano e coltivano sensazioni, paure, e tradizioni ancestrali che poi si focalizzano nel luogo "altro", separato, del "bush". In un saggio esplicativo Tutuola specificò che quest'ultimo non corrispondeva ad una riserva sul modello dei parchi nazionali istituiti per preservare specie a rischio d'estinzione o, tanto meno, a quelle rivisitazioni dell'Africa come Arcadia perduta dell'Occidente, come in Hemingway o nella Blixen. Quel "bush" è evidentemente, una condizione dello spirito, ma anche un contesto storico-antropologico, ed è chiaro come questa nuova scrittura riesca a rendere sia una percezione fredda, scientifica, che una rievocazione nostalgica.

Più in generale, e al di là dell'esotismo ormai logoro dei modelli appena citati, «se il romanzo occidentale, al suo nascere, riproduce l'immaginario civile (ovvero i modi e i gesti quotidiani) della borghesia, il romanzo postcoloniale esaspera piuttosto le connotazioni del quotidiano, verso un superamento della descrizione mimetica assolu-

ta» (ALBERTAZZI 2000: 86). Questa capacità di andare oltre il realismo e penetrare nella dimensione “liquida” della fiaba rafforza la considerazione delle potenzialità dell’Inglese come lingua, proprio in quanto mezzo espressivo emancipato rispetto ad un legame esclusivo con un luogo o una nazione.

That is not the language of any region is precisely its strength, and its extraordinary cosmopolitan character — its Celtic imaginativeness, the Scottish vigour, the Saxon concreteness, the Welsh music and the American brazenness — suits the intellectual temper of modern India and a composite culture like ours. English is not a pure language but a fascinating combination of tongues welded into a fresh unity (NARASIMHAIAH in ASHCROFT, GRIFFITHS and TIFFIN 1989: 39).

Evidentemente non si tratta più della lingua di Shakespeare, ma di un idioma di cui, come sostengono autori come Salman Rushdie o Derek Walcott, ci si appropria per accedere a un pubblico più vasto, non senza però aver prima incluso nella lingua una serie di marcatori che la rendono riconoscibile all’interno di un processo di appropriazione e creolizzazione.

The Caribbean writer operates within a polydialectal continuum with a creole base. His medium, written language, belongs to the sphere of standardised language which exerts a pressure within his own language community while embracing the wide audience of international standard English (COSTA 1983: 252).

Il progetto linguistico delle creolità non è esente da una vena utopica (e sotto questo aspetto echeggia il *De Vulgari* dantesco elogiato da Gramsci) nel suo anelito verso l’universale, condensato però in un nucleo forte di elementi locali, dai quali non si vuole derogare.

Preserver la Créolité du destin glorieux mais définitive des Atlantides. [...] Y retourner, oui, pour d’abord rétablir cette continuité culturelle (associée à la continuité historique restaurée) sans laquelle l’identité collective a du mal à s’affirmer. Y retourner, oui, pour en enrichir notre énonciation, l’intégrer pour la dépasser. [...] Bref, nous fabriquerons une littérature qui ne déroge en rien aux exigences modernes de l’écrit tout en s’enracinant dans

les configurations traditionnelles de notre oralité (BERNABÉ, CHAMOISEAU, CONFIAINT 1993: 12).

Accanto alla costruzione, concertata e raffinata, di una nuova lingua per l'Uomo Nuovo postcoloniale esiste anche una letteratura che ripropone il conflitto egemonico nella sua forma più cruda, e dove il possesso della lingua inglese assicura il dominio sull'altro secondo le modalità più brutali del colonialismo.

MUTHIAH: What are you saying? Speaking English?

RATMAN: The language you still think is full of pride. The language that makes you a stiffwhite corpse like this!

MUTHIAH: But you're nothing. I'm still the boss here.

RATMAN: everything happens naturally. Now the language is spoke like I can speak it... I can speak real life English now.

(OOI, 1984: 85)

Vivere una dimensione coloniale implicava assumere un atteggiamento schizoide rispetto alla lingua, promessa di ascesa sociale e, al tempo stesso, strumento quotidiano della condizione subalterna.

NOTICE!

NOTICE, IS. HEREBY; PROVIDED: THAT, SEATS! ARE PROVIDED. FOR; FEMALE: SHOP, ASSISTANTS. Ganesh said, «Leela know a lot of punctuation marks» «that is it, sahib. All day the girl just sitting down and talking about these punctuation marks. She is like that, sahib» «but who is your shop assistants?» «Leela say is the law to have the sign up, sahib. But, smatterer fact, I don't like the idea of having a girl in the shop». (NAIPAUL 1957: 44).

The Mystic Masseur ricorda, all'interno della vasta produzione di V. S. Naipaul, le trame del primo Evelyn Waugh o di R. K. Narayan per il ritmo incalzante, l'ironia, le incongruità a livello di caratterizzazione, e lo stridente contrasto fra ciò che i personaggi dicono e quanto poi fanno sulla scena.

Il registro prevalente è caricaturale, e gli errori grossolani a livello grammaticale nel testo hanno un significato completamente diverso rispetto alle volute distorsioni e digressioni di un Tutuola. Mentre nel caso dello scrittore nigeriano la cultura nativa è rievocata in una

nuova forma letteraria che la fa rivivere, Naipaul parte dal presupposto che, se esiste una cultura alta, è *altrove*, anche se i maestri del mediocre *Government training college* di Port of Spain si sforzano di insegnare ai loro poco dotati allievi una caricatura di quella cultura. Per cui, contrariamente a quanto dichiara quando presenta il romanzo come la storia di “un eroe del nostro tempo”, Naipaul utilizza il registro basso, satirico, mutuandolo dal suo grande modello realista, Dickens, per raccontare Ganesh, esponente parvenu di una burocrazia coloniale divenuta classe dirigente con l’indipendenza, e ridicolizzare con lui la falsa — a suo parere — libertà che gli ex possedimenti coloniali hanno raggiunto. In fondo poi Naipaul esalta la capacità di arrangiarsi di Ganesh, che gli consente di dialogare, fare affari ed infine ricevere consensi elettorali da parte delle varie componenti antagoniste — da quella Hindu a quelle cristiana e musulmana — che formano il mosaico etnico di Trinidad. C’è l’ammirazione, molto dickensiana, per l’umile che riesce a farsi da solo, in una riproposta del *Bildungsroman* in chiave caraibica. Ma il ritratto in fondo simpatetico di Ganesh si trasforma in ironia e disprezzo grottesco per la figura dell’*expatriate* — Indarsingh (personaggio che ricomparirà come un tipo nelle successive opere di Naipaul) — tornato a casa dopo gli studi nella prestigiosa università britannica per dimostrarsi totalmente inetto, nella vuota astrattezza della sua formazione, a comprendere i problemi della sua terra. Ganesh e Indarsingh rappresentano la cartina di tornasole dell’ambiguità politica di V. S. Naipaul, tanto spesso sottolineata dai suoi detrattori, anche e soprattutto dopo l’assegnazione allo scrittore di Trinidad del premio Nobel nel 2001. Naipaul giustamente denuncia le storture della decolonizzazione, dalla corruzione alla malafede dei governanti, ma, allo stesso tempo, nutre verso ogni forma di politica nei paesi di recente indipendenza una radicale sfiducia, degna di un conservatore vittoriano, sfiducia che trova un chiaro riscontro nello squilibrio linguistico dei suoi romanzi. All’impeccabile standard English del narratore fanno spesso riscontro infatti fraseggi e costruzioni grammaticali approssimativi che denunciano uno iato incolmabile fra i principi della formazione liberale alla quale i governanti post indipendenza sostengono di ispirarsi e la loro corrotta prassi politica.

Dai Caraibi di Naipaul ai bassifondi della Scozia anni Ottanta:

Fuckin failures in a country ay failures. It's nae good blame it oan the English fir colonising us. Ah don't hate the English. They're just wankers. We are colonised by wankers. We can't even pick a decent, vibrant, healthy culture to be colonised by. No. We're ruled by effete arseholes. What does that make us? The lowest of the fuckin low, the scum of the earth. The most wretched, servile, miserable, pathetic trash that was ever shat intae creation. Ah don't hate the English. They just git oan wi the shite thuv goat. Ah hate the Scots (WELSH 1993: 235).

La lingua — che definirei “letteraria controvoglia” — di Irvine Welsh rigetta qualsiasi attributo di rispettabilità borghese e sfrutta tutte le risorse del turpiloquio per apparire “maledetta”. Per riproporre questo logoro stereotipo tardo romantico Welsh “rompe” con la grammatica dello Standard English registrando nella sua prosa “orale” varianti e digressioni della pronuncia scozzese. Ma è ancora possibile al giorno d’oggi *epatér le bourgeoisie*? Ovviamente no, e quella di Welsh si rivela semmai un’abile operazione commerciale: la rappresentazione di un gruppo di tossicodipendenti deambulanti fra Londra, la Scozia ed Amsterdam ammicca ad un pubblico giovanile urbano, target ideale di quei circuiti eminentemente *mainstream* pronti a commercializzare la “scoperta” Welsh attraverso una grande casa editrice e, in tempi rapidissimi, a produrre la versione cinematografica del fortunato *Trainspotting*.

Bocciata la candidatura ad autore maledetto, resta però interessante l’esperienza linguistica di Welsh come testimonianza di una dialettica locale/nazionale che si è spostata — e questo è il vero fatto nuovo delle letterature postcoloniali — sul suolo europeo; è sotto questo aspetto che *the empire strikes back*, rimettendo in discussione idee di nazionalità che parevano ormai assorbite dalla coscienza comune. Va inoltre registrata la straordinaria capacità della letteratura di fagocitare e di fare aggio su quelle espressioni narrative che, più o meno inconsapevolmente, millantano una presunta anti-letterarietà.

Per quanto possa sembrare strano Welsh è solo l’ultima tappa in ordine di tempo dello stesso dibattito che si apre in Irlanda con Shaw, continua con Joyce e si trasferisce poi nei vasti scenari dell’impero. In

questo caso l'Inglese impronunciabile e ostentatamente, ossessivamente osceno di *Trainspotting* registra quelle tensioni sociali riconducibili al ritorno sulla scena politica della Scozia come soggetto autonomo, con la riapertura di un parlamento scozzese sotto il primo governo di Tony Blair e le discussioni su chi dovesse beneficiare delle rendite petrolifere del Mare del Nord. Tutto molto postcoloniale.

Noon slumbers. Kevin Egan rolls gunpowder cigarettes through fingers smeared with printer's ink, sipping his green fairy as Patrice his white. About us gobblers fork spiced beans down their gullets. *Un demi setier!* A jet of coffee steam from the burnished caldron. She serves me at his beck. *Il est irlandais. Hollandais? Non fromage. Deux Irlandais, nous, Irlande, vous savez?* Your postprandial, do you know that word (JOYCE 1997: 42)?

Inevitabilmente questa breve rassegna si chiude sotto il segno di Proteo. Il capitolo dello *Ulysses* da cui è tratta l'ultima citazione è esso stesso una riflessione sulla produzione della lingua. Come ribadisce anche nel capitolo quattordicesimo, incentrato sul tema della creazione e dell'*artifex*, il prodotto, secondo il tomista Joyce, riuscirà a sopravvivere al suo artefice (EMIG 2004: 53).

Per quanto sembri che Joyce tenti con ogni sua nuova opera di superare se stesso — e, ovviamente, tutti i suoi predecessori — nella sperimentazione di una nuova lingua letteraria, gli studiosi (MILESI 2003, O'NEILL 2005) concordano sul fatto che l'*opus* joyciano vada visto piuttosto come un continuum in cui le nuove aperture nel senso dell'ibridazione e distorsione ludica della lingua siano in realtà solo delle false fughe in avanti. Ciò che guida l'interpretazione di Joyce è infatti egli stesso, attraverso una serie di allusioni abilmente distribuite nella produzione in prosa. Joyce sbeffeggiava i saggisti e non sarebbe infatti sceso a patti con i suoi esegeti, meno che mai cimentandosi nella forma, da loro praticata, del saggio. Ciò che regge la costruzione apparentemente fantasmagorica di *Ulysses* e, in seguito, anche di *Finnegans Wake* è una serie di evoluzioni circolari, il cui esito finale è, etimologicamente, quello di "coming full circle", dando il senso di una sequenza, ma mai di un esito definitivo. Evidente l'adesione a Vico e la disciplina tomistica delle epifanie che riverberano fra le enunciazioni di *Stephen Hero* prima e del *Portrait* in seguito.

Secondo Patrick O'Neill potrebbe essere stata intenzione di Joyce quella di consegnare idealmente tutta la sua opera, il suo macrotesto, ai traduttori affinché questi, inconsapevolmente continuassero la sua opera di espansione testuale.

The entire body of work produced by Joyce's hundreds of translators in dozens of languages as essentially an extension of the individual texts — and of the individual text — set in motion by a continuing international process of multilingual transformation, a continually changing, continually evolving polyglot Work in Progress (O'NEILL 2005: 220).

Alla luce di questa esplosione degna di un Big Bang linguistico borghesiano la famosa affermazione attribuita a Joyce «Don't talk me about politics. I'm only interested in style» assume un significato paradossale: la lingua letteraria come monstrum, appropriazione famelica di parlate altrui, da parte di un suddito, subalterno e colonizzato, come l'Irlandese Joyce è politica nel suo farsi. Consapevolezza della crescita e obsolescenza delle lingue in un ciclo vichiano che identifica nella lingua l'indicatore più fedele delle spinte sociali e delle ripercussioni che queste hanno sulla psiche di ciascuno di noi. Ed è proprio in queste affabulazioni babeliche che si realizza, nella forma più tangibile perché consapevole della sua precarietà, l'ordine intellettuale collettivo che costituiva la chimera dell'altro grande espatriato culturale, Gramsci.

Riferimenti bibliografici

- ALBERTAZZI S., 2000, *Lo sguardo dell'altro*, Roma, Carocci.
- BERNABÉ J., CHAMOISEAU P., CONFIAINT R., 1993, *Eloge de la creolité*, Pavia, Ibis.
- COSTA J., 1983, *Studies in Caribbean Language*, Trinidad, Carrington.
- DAMROSCH D., 2009, *How to read World Literature*, Oxford, Blackwell.
- EMIG R. (a cura di), 2004, *Ulysses. Palgrave New Casebooks*, London, MacMillan.
- GENSINI S., 1992, *Modernità e linguaggio. Leopardi, Manzoni e il caso italiano*, Cagliari, CUEC.
- GRAMSCI A., 1975, *I quaderni del carcere*, Torino, Einaudi.

- IVES P., 2004, *Gramsci's Politics of Language. Engaging the Bakhtin Circle and the Frankfurt School*, Toronto, University of Toronto Press.
- JOYCE J., 1997, *Ulysses*, London, Picador.
- MILESI L. (a cura di), 2003, *James Joyce and the Difference of Language*, Cambridge, U. P.
- NAIPAUL V.S., 1957, *The Mystic Masseur*, Harmondsworth, Penguin.
- NARASIMHAIAH C. D., 1969, The Swan and the Eagle, in ASHCROFT B., GRIFFITHS G., TIFFIN H. (a cura di), 1989, *The Empire Writes Back*, London, Routledge.
- O'NEILL P., 2005, *Polyglot Joyce. Fictions of Translation*, Toronto, University of Toronto Press.
- OOI E., 1984, *Malaysia and Singapore*, in ASHCROFT B., GRIFFITHS G., TIFFIN H. (a cura di), 1989, *The Empire Writes Back*, London, Routledge.
- TUTUOLA A., 1954, *My Life in the Bush of Ghosts*, London, Faber & Faber.
- WELSH I., 1993, *Trainspotting*, London, Norton.

Mauro Pala
Università di Cagliari
pala@unica.it

Learning from observation

CLAIRE ELIZABETH WALLIS

PAROLE CHIAVE: observation, evaluation, development, assessment, methodology, technology, job-shadowing.

FRASI: Motivation techniques, trouble shooting development problems.

SOMMARIO: 1. Introduction, 221 – 2. The dilemmas teachers face at varying stages, 222 – 3. New teachers, 223 – 4. Mother-tongue teachers, 223 – 5. Experienced teachers, 224 – 6. An example, 225 – 7. Observation: assessment versus evaluation, 226 – 8. Survey results, 228 – 9. Conclusion, 229.

1. Introduction

An article written by Malcolm GLADWELL and published in the *New Yorker* on December 15, 2008 claims that it takes just one good teacher per school to make the learning process function well. It states that primary aged children would benefit more from being in a bad school with a good teacher, rather than in a school with a good reputation and a teacher who is below average. School systems vary internationally (in the U.K. and U.S primary school children have one teacher for all subjects), therefore, the above is not applicable in all countries. It is also claimed that the teacher effect dwarfs both school and class size effect when analyzing how much can be learnt over a scholastic year. With that in mind, the importance of teacher competence is highlighted. GLADWELL questions the qualities that constitute a good teacher and ponders how qualifications alone can indicate potential. This, of course, is a valid point. Most teachers enter the profession with little practical experience and are only assessed once they have

started work. Generally speaking, teachers are expected to find their own way, which initially can have an adverse effect on their students.

However, something can be done to aid this process. Through observation lessons, both growth and development occur, thus creating ongoing in-house training which leads to improvement both individually and in the standard of the teaching at the school overall. This is an appropriate practice at any educational facility. Any teacher can initiate the process by letting their lessons be observed: they would be sharing their skills and techniques with their colleagues who, in turn, share those and their own with others. This process, then, not only creates enhanced skills and overall professional enrichment but also the homogenization of the school's teaching practice.

This paper aims to highlight the numerous benefits of adopting the practice of observation lessons in schools, private institutions and universities; particularly looking at how the main problems teachers face can be solved through varying forms of observation, stressing both traditional and other methods. Additionally, evaluation criteria will be questioned and survey results demonstrated.

2. The dilemmas teachers face at varying stages

In most professions congenital observation occurs; this is not the case in teaching. Although surrounded by students on a daily basis, teachers do not have direct contact in their actual teaching practice with peers. Work which occurs outside the classroom may require collaboration, yet the classroom environment is detached from this practice. This is something which can cause understandable fear amongst first time or newer teachers, learning the 'whats' and 'hows' of teaching is something gained from experience. Certainly, there are techniques and principles to which all teachers should adhere; however, methodologically there are new decisions which teachers face daily. Techniques which are consistent in principle may not work for a specific group of learners. In this case, a seasoned teacher would question if it was the technique which needed adjustment or if the teaching principle itself needed to be rethought (WIDDOWSON 1990). A newer teacher would not have the

experience to process and deal with the issue, which may cause a sense of panic stemming from the isolation within the classroom.

3. New teachers

Newer teachers lack the “hands on” experience and are simply not prepared for the unexpected. In language teaching, if the teacher is not teaching their mother–tongue, the tendency is to overly focus on the L2 language due to a fear of making mistakes, thus not giving enough attention to classroom dynamic, discipline, management, lesson and course aims. Through observing their colleagues they will be able to understand what they are doing well and what they need to subsequently work on. The observation of teachers with more or the same amount of experience can be equally beneficial to the newer teacher. From a more experienced teacher the capacity for development and growth is substantial, learning from their experience is invaluable as it gives a great insight into the profession and also allows the newer teacher to set future development goals. However, by observing someone with approximately the same experience as yourself, the opportunity to recognize your own strengths and weaknesses is conducive.

The observed lesson should always be followed by discussion, as this plays an integral part in the success of the practice. Giving the newer teacher the chance to question and debate, which both unarguably lead to advancement, is perhaps the most important part of the process as it clarifies the didactics and methodology used. Evaluation is not a key feature of this particular type of observation process as this should be done primarily to benefit the newer or lesser experienced teacher.

4. Mother–tongue teachers

Mother–tongue teachers upon arriving in a foreign country to teach EFL can better their familiarity with the culture and teaching prac-

tices of the country through observation. Even if they are relatively experienced teachers, teaching in one country can differ greatly from another. Having respect for the local culture is paramount, and being aware of how the students are used to learning is certainly advantageous when entering the classroom for the first time. Although students may respond positively to what the mother-tongue brings didactically to their studies, as it may add variation, having an awareness of how the students in the country learn is definitely beneficial.

Initially a mother-tongue teacher may also lack confidence due to not speaking the language of the students. This should not be problematic as the class should be entirely taught in the students' L2 language, and EFL teachers are often exposed to mixed nationality classes. Not having a grasp of the country's language can hinder the bonding process before and after lesson time. Seeing how other teachers manage that first hand can lessen the uneasiness that may be felt. Observing both teachers from the country you are in and experienced mother-tongue teachers would help equally as both can give an insight as to how things work. The local teacher has been in the student's position, and therefore knows how the student feels and any difficulties they may be facing are simple to comprehend. However, mother-tongue teachers who have experience in the country have overcome the 'teething problems' and can demonstrate how they work through the issues that arise. Moreover, amongst newer mother-tongue teachers there is the assumption that as mother-tongues they should be able to answer every question that is raised. This, of course, is not always the case. Through observing more experienced teachers, a clearer understanding of how to approach that dilemma can be achieved.

5. Experienced teachers

Experienced teachers are not exempt. Teaching is an ever evolving profession, the methodology and didactic materials are constantly being updated. Teachers who have just finished training may be more familiar with these updates than teachers who have been in the

profession for some time. Teachers are creatures of habit and have a tendency to get stuck in a rut. The use of the same tried, tested and often tired ideas become common place. This can cause students to lose their enthusiasm and the lessons can start to feel dated. When working with young people it is essential to stay abreast of the latest developments, perhaps especially with regards to technological advancements. After all, our students can easily be referred to as digital natives, as they have grown up using this kind of technology. Teachers who have been in the classroom for a number of years may have a fear of changing their methodology and didactic apparatus and the term digital immigrant can be easily applicable.

6. An example

Recently, through investment into the Sardegna Speaks English project, interactive white boards have been fitted into a large number of school and university classrooms in Sardinia. At the Centro Linguistico di Ateneo, where fortunately most classrooms are equipped, their implementation has been a great success for students and teachers alike. However, initially a large number of teachers were hesitant in using them and they sat on the wall abandoned or used very minimally. That situation changed completely after a set of 'observe and share' style workshops were set up. More confident users demonstrated a typical lesson and the teachers played the part of the students. By seeing that, with practice, this technology was an asset and not something to fear, teachers started to gain confidence and now find themselves at a loss without it. Additionally, other teachers actually observed classes in progress and were able to witness the beneficial aspects of using this technology in language classes.

Furthermore, teachers who have been in the profession for a while tend to get into bad habits that they are unaware of. From personal experience, on teaching in a lower level class in a horseshoe shaped arrangement, I was inattentive to the fact that I was standing too far forward, towards the centre of the room, thus blocking the two students at each end of the horseshoe. With this being a lower level

class, the facial expression and gestures made by the teacher aid in the understanding of the task or function, yet I had completely blinded my students. At the time I was being observed by a colleague who had just taken his CELTA course. He was there to “learn” from me (and I am hopeful that something was gained from the 90 minutes he spent there). However, he delicately pointed out that I was ignoring the two students on the end. I became aware in that instant that this was a habit that I had got into in a few classes and was able to rectify that mistake. Having just over 10 years teaching experience I found myself making a “rookie” mistake. The tendency for experienced teachers is to not dedicate the same amount of time to self analysis as they did when they first started teaching. Thus, bad habits occur and perhaps it would not be such a bad thing to be made aware of them.

The role of experienced teachers in observation is generally to teach or guide those with less experience. However, it depends on what the goal of the process is. If the experienced teacher observes a new teacher with the aim of refreshing and enriching their own development or being observed and allowing the newer teacher to comment and question freely, then the benefits can be twofold. Both teachers will gain something from the process and growth will inevitably occur.

7. Observation: assessment versus evaluation

Assessment, as a rule, should be formative rather than evaluative. The purpose is very much aimed at providing feedback to learning in progress and not at grading performance. Moreover, assessment enables the identification of strengths and weaknesses. Highlighting strengths is essential to encouraging progression. On the other hand, underlining weaknesses provides vital clues to what should be addressed and worked on in future observations.

Generally speaking, the purpose of observation lessons is for the head teacher, school director, professor or experienced teacher to observe in order to evaluate the lesser experienced teacher’s ability and competence and to foster professional growth (BOYD 1989). However,

in many countries where evaluations are compulsory in the education system, it is felt that more importance is given to the summative process (they are referred to as evaluations rather than observations or assessments) as opposed to the formative.

Many teachers feel nervous prior to being evaluated, understandably so, considering that their performance is being evaluated in an unnatural setting. The students generally seem to react differently when there is an unfamiliar person sitting in the corner taking notes. If unaware as to why the person is there, they develop an uncharacteristic shyness as if they feel they are being assessed. Alternatively, if conscious as to why they are present, students tend to overcompensate and act as if they understand everything and have no difficulties with the tasks. This makes the teacher feel ill at ease as this is not what normally happens within their classroom.

With that in mind, it is imperative that the teacher doing the evaluating is fair and not over critical in their appraisal. Certainly acknowledged is that the criteria for what is being evaluated should be made clear prior to the evaluation. This helps the teacher understand in advance what the assessor will be looking at and for. Primarily, this helps the teacher think about their own mistakes before the feedback session, and creates a two way discussion rather than a one way briefing of everything that went wrong, thus encouraging self-assessment. Clarity is essential here, as teachers can often find the criteria vague and subjective. It should have both similarities across the board, such as classroom management and organization, and variants relevant to the age and level being taught. For example, take the case of the criteria dealing with the ability to engage learners, which may vary somewhat depending on age. A primary teacher would not only have to engage the learners initially but would have to maintain their attention through a series of activities. Whereas a university teacher, still having a responsibility to engage, would have to maintain interest through a knowledge of the subject matter. Thus, the focus on what is more important should be varied accordingly and be clearly stated to the teacher.

Furthermore, in ongoing assessments the criteria should be varied, taking into account the development of the teacher. What is assessed

at the beginning of their career may not be given the same priority further on. Additionally, in order to encourage growth, giving the teacher things to work on between the observation sessions and subsequently assessing those points, would create a more positive review process and would additionally take a step towards formation. Boyd notes that from his research, most teachers felt that they had been criticized rather than guided in evaluations.

Often mentioned is the fact that evaluations are also performed just once a year; this is generally due to a lack of time. The overworked director or head teacher simply does not have the time to assess each teacher more than once. Surprisingly, this does not seem to generate relief but seems to highlight the process as critical rather than fostering growth. Thus, once again, the process is seen as evaluative rather than formative.

With all this negativity surrounding evaluations, the way in which it is carried out is fundamental. The evaluator must try to encourage rather than bombard the teacher with all that went wrong; trying at all times to question and guide rather than criticize and shatter confidence. However, some will argue that this is not always possible. In situations where little or no improvement is taking place, the evaluator should point out directly what is going wrong.

In addition to being internationally practiced within the schooling system, this kind of observation is often carried out in the private sector at the discretion of the school director.

8. Survey results

A survey was conducted with the intention of highlighting how teachers felt about being observed or evaluated. 70 teachers were questioned from university, high school, primary school and the private sector. The teachers were asked how many times they had been observed or evaluated and if the experience had been positive or negative. They were questioned about their willingness to be observed by peers with less, equal and more experience than themselves. Finally, they were

asked if they would like to observe other teachers for learning and sharing purposes.

Most surprisingly, only 31 of the teachers questioned had been observed or evaluated in their career. The majority had experienced evaluation whilst working in the private sector and had mixed opinions on how effective the process had been. Whilst most were uncomfortable with the process itself, they were happy with the feedback and generally found it to be motivating and positively focused. Those who had been observed, generally by new teachers, found the experience positive.

42 teachers were comfortable with being observed by teachers with more, equal or less experience on condition that the aim of the process was fostering growth and not measuring competence. The same 42 stated that if they had to be evaluated by a senior member of staff they would hope that the motivation behind the process would be development and not criticism, further adding that they would be nervous about this kind of process. 19 teachers stated that while they had no objection to being observed, they would like to select the teacher who would observe them. Most claimed that this was due to a lack of confidence on their part. However, their preference would be to select a teacher familiar to them. 4 noted resolutely that they would not like to be observed by anyone while 5 confidently stated that they would have no problems being observed by anyone under any circumstances.

Unsurprisingly, all the teachers questioned expressed interest in observing other teachers in order to aid development and encourage growth. Most felt the opportunity to learn new approaches, techniques and ideas would be an experience too good to miss. A large percentage of mother-tongue teachers expressed an interest in observing Italian teachers and vice versa, as most felt that the two groups had the most to learn from each other.

9. Conclusion

Job shadowing is now becoming one of the most used and most effective training methods in the UK for a variety of jobs. Teaching is no exception. It is used by a large number of language schools in the

UK and abroad and is viewed as a key way to attain desirable results. By taking advantage of this excellent development tool, which is at our fingertips, we are exposed to myriad advantages. Not only do we get to grow as individuals and professionals, which ultimately benefits our students, but we also get to develop as a team, which undoubtedly benefits our institution.

Bibliography

- BLACK P., WILIAM, D., 1998b, Assessment and Classroom Learning, in *Assessment in Education*, 5, 1: 7–74.
- BOUD D., 2007, Reframing Assessment as if Learning Were Important, in D. BOUD, N. FALCHIKOV (eds), *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term*, Abingdon, Routledge, 14–25.
- BOYD R.T.C., 1989, Improving teacher evaluations, *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 1 (7).
- GLADWELL M., 2008, Most Likely to Succeed. How do we hire when we can't tell who's right for the job?, *The New Yorker*, December 15, 2008.
- HOUNSELL D., 2007, Towards More Sustainable Feedback to Students, in D. BOUD, N. FALCHIKOV (eds). *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term*, Abingdon, Routledge, pp. 101–113.
- KNIGHT P., 2002, Summative Assessment in Higher Education: Practices in Disarray, in *Studies in Higher Education*, 27, 3: 275–278.
- WIDDOWSON H.G., 1990, *Aspects of Language Teaching*, Oxford University Press.

Claire Elizabeth Wallis
Università di Cagliari
claire.wallis@unica.it

Il teatro nella formazione

ELIANA TERZUOLI

SOMMARIO: I. Lavoro su *Salutation* di E. Ionesco, 234 – 2. Lavoro su *Auréline*.a. 2003/2004 240.

PAROLE CHIAVE: pratica teatrale, linguaggio complesso, formazione, insegnamento–apprendimento, ricerca.

FRASI: Moduli che prendano in esame il lavoro dell'insegnante su se stesso, Creare una situazione di autoconsapevolezza nella formazione.

Questo intervento parte dalla considerazione che l'insegnante in classe è un attore con un pubblico interattivo, un regista ed un direttore d'orchestra in quanto struttura, adatta e armonizza la sua azione. Riferisce quindi su esperienze di moduli che prendano in esame il lavoro dell'insegnante su se stesso, non solo allo scopo di approfondire la disciplina orale e scritta: competenze lessicali, fonetiche, strutture morfo–sintattiche, ecc., ma anche e soprattutto per creare una situazione di autoconsapevolezza nella formazione. Tali moduli si avvalgono delle tecniche della pratica teatrale e dei suoi linguaggi: prossemico, cinestetico, verbale e non verbale, ecc. come banco di prova della comunicazione complessa. Pratica che risulta anche essere necessaria nella formazione iniziale e continua dell'insegnante per creare una situazione di coscienza relativa alle proprie difficoltà nel processo insegnamento–apprendimento e delle possibilità di risolverle.

In particolare permette:

- di stabilire atmosfere di collaborazione;
- di esercitarsi ad affrontare l'imprevisto;

— di intervenire su problemi di comunicazione.

Un percorso di formazione che, quindi, intreccia reti di sistemi sensoriali, emozionali e immaginativi, riflessioni metacomunicazionali sull'insegnamento–apprendimento della relazione linguistica

L'obiettivo è duplice: da una parte l'esperienza verifica la comunicazione su se stessi, un'esigenza che l'insegnante dovrebbe avere per costruire materiali di apprendimento che rendano efficace nei confronti degli allievi tale apprendimento, dall'altra permette di assumere la consapevolezza che se non esercito su di me stesso, con le difficoltà a mio livello, tali strategie non avrò mai la possibilità di capirne le difficoltà nel momento in cui andrò a realizzarle nella mia classe.

L'esperienza si conclude con una rappresentazione pubblica conclusiva del percorso svolto.

La rappresentazione pubblica, oltre ad essere la naturale tappa di arrivo del percorso, è fondamentale per permettere di valutare il raggiungimento degli obiettivi previsti.

Una bibliografia specifica viene fornita agli specializzandi al fine di metterli in grado, attraverso anche le conoscenze teoriche e storiche, di partecipare attivamente e consapevolmente alle lezioni–laboratorio del modulo.

Dal punto di vista dei contenuti disciplinari e in considerazione di quanto sopra, il modulo prevede per l'insegnante la ricerca "individuale" su alcuni testi e autori "stranieri" per ri–creare l'abitudine della ricerca, "ricerca in azione" da trasmettere ai propri allievi. Il modulo prende quindi in esame e sviluppa un aspetto particolare della cultura e della comunicazione: il testo narrativo, il testo poetico, la biografia e la bibliografia di un autore, una tematica che permetta un excursus letterario culturale, una tematica che parta dai testi classici per una scrittura contemporanea, una raccolta di poesie, un breve testo teatrale da allargare approfondendo la sua complessità, un testo teatrale complesso da ridurre, ecc., e viene proposta ai corsisti una pre–preparazione attraverso ricerche e letture specifiche. Tale ricerca tende poi, attraverso la pratica teatrale all'assimilazione della "materia" e soprattutto alla "personalizzazione" di essa tramite una sua messa in azione. L'allievo/insegnante diventa così "interprete emotivo e

critico” di questo o quel testo, di questo o quel personaggio. Tutte le esperienze sono quindi simili nei fini indicati nella premessa ma si caratterizzano per avere ognuna una specifica particolare legata al materiale utilizzato che aggiunge ai principali obiettivi dell’acquisizione e riflessione sui linguaggi complessi della comunicazione, obiettivi culturali e linguistici propri dell’esperienza stessa.

Il percorso si articola quindi nel seguente modo:

- una prima fase di ricerca e di studio con la consegna precisa di preparare una sintesi della ricerca o della lettura attraverso l’individuazione di tre punti nodali del/ dei testi, del/ degli autori (tre frasi chiave, tre poesie, tre autori, ecc) da presentare al gruppo;
- una seconda fase di messa in comune dei risultati del lavoro e quindi una negoziazione degli stessi per scegliere i contenuti su cui lavorare;
- una scelta dei personaggi e una costruzione degli stessi.

In parallelo al lavoro di scrittura una pratica teatrale che inizia dalla presentazione del personaggio e che prevede esercizi di training teatrale: voce, movimento, movimento nello spazio, rapporto, concentrazione, immaginario, fiducia, ecc. finalizzati a creare le premesse di un’attività di messa in scena.

Si passa poi ad una presentazione dei personaggi.

Un lavoro nei sottogruppi per le improvvisazioni sulle scene.

La scelta di una tela di fondo che armonizzi e giustifichi le azioni.

In parallelo un lavoro di scrittura per la creazione di un copione.

La rappresentazione con ripresa filmica e revisione.

Un lavoro di riflessione sul percorso di cui si sono tenuti a turno i verbali per verificarne gli aspetti didattici di apprendimento.

Un lavoro di adattamento del percorso ad una classe ipotetica che ogni gruppo sceglie.

L’esperienza è documentata con video della rappresentazione e degli esercizi e un dossier con i lavori di scrittura, memoria dell’esperienza.

L’esperienza del lavoro dell’insegnante su se stesso è stata sperimentata alla SSIS di francese di Firenze in un modulo di circa 40 ore

che in qualità di supervisore ho realizzato assieme a Marco Lombardi, professore associato della Facoltà di Lettere, Università di Firenze e responsabile della didattica di francese alla SSIS. È possibile consultare i lavori conclusivi dei moduli attivati fino all'attuale anno accademico nella pubblicazione "Studi per l'insegnamento delle lingue straniere" (edizioni FUP, 2005), in cartaceo e on line relativamente ai lavori svolti negli a.a. 2000/2001, 2001/2002 e dell'AAIFF di Firenze alla voce "Materiale SSIS" (www.aaiff.com) per i lavori degli anni successivi. In appendice si trovano le indicazioni bibliografiche relative a tutti i testi teorici e pratici utilizzati per lo svolgimento delle varie attività, oltre alle opere trattate.

In questo articolo presenterò a chiarimento di quanto sopra i momenti significativi di due esperienze effettuate negli a.a. 2002/2003, 2003/2004:

- a) Lavoro sulla piccola pièce di Eugène Ionesco *Salutations* tratto da *Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains* (A.A. 2002/2003);
- b) Lavoro sul romanzo *Auréline* dell'autore contemporaneo J. PIERRE MILOVANOFF (A.A. 2003/2004).

I. Lavoro su *Salutation* di E. Ionesco

Questo lavoro concerne una riflessione sulla comunicazione focalizzata sulla presentazione.

Siamo partiti dai manuali per approdare al testo di Ionesco *Salutations* che è stato oggetto della messa in scena.

Le texte original

E. Ionesco, *Salutations*

Personnages: MARIE-JEANNE, THOMAS; *les étudiants*

M-J Bonjour Thomas.

TH, *ne répond pas.*

M-J Tu ne veux pas me dire bonjour? Pourquoi ne veux-tu pas me dire bonjour?

- TH Parce que je ne te connais pas.
- M-J On dit bonjour même à des gens que l'on ne connaît pas. D'ailleurs, tu me connais. Donc, tu peux me dire bonjour.
- TH Ah, oui, excuse-moi. Je te reconnais maintenant. Alors, je te dis: bonjour. Comment vas-tu? Comment te sens-tu? Comment te portes-tu?
- M-J Moi, je ne veux plus te dire bonjour, parce que je n'aime pas les gens qui ne me reconnaissent pas.
- TH Dis-le-moi quand même.
- M-J Je dis bonjour aux gens que je connais et aux gens que je ne connais pas. Je ne le dis pas aux gens qui ne me reconnaissent pas. Je ne leur parle même pas. Quelle heure est-il?
- TH Il est midi moins le quart, Marie-Jeanne. Ah non, il est midi dix... pardon, midi et demi.
- M-J Pourquoi n'allons-nous pas déjeuner s'il est plus de midi?
- TH Parce que le professeur ne le sait pas.
- M-J Il n'a qu'à regarder sa montre. Pourquoi ne la regarde-t-il pas?
- TH Il parle; il ne peut pas faire deux choses à la fois: parler et regarder sa montre.
- M-J Faut-il lui dire qu'il est midi passé?
- TH Il ne peut pas faire deux choses à la fois, il peut encore moins en faire trois: parler, regarder sa montre et t'écouter.
- M-J Moi, j'en fais bien quatre: l'écouter, lui, t'écouter, toi, te parler et avoir faim. C'est encore plus difficile que d'en faire trois.
- TH On pourrait lui faire faire cinq, six, sept, huit, neuf, dix, onze, douze, treize, quatorze, quinze, seize, dix-sept, dix-huit, dix-neuf, vingt, vingt et une, trente, quarante, cinquante, soixante, soixante-dix, quatre-vingt, quatre-vingt et une, quatre-vingt-dix, quatre-vingt-dix-neuf, cent, mille, un million, un million de choses à la fois.
- M-J C'est encore plus difficile que de faire deux choses à la fois.
- TH Pourquoi?
- M-J Tu es trop sot pour comprendre.
- TH Je ne suis pas sot, je suis myope.
- M-J Écoute plutôt ce qu'il dit.
- TH J'aime mieux apprendre à compter en français.

(tiré de *Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains*, Gallimard, Coll. Pléiade, pp. 265-266).

Analisi del percorso

La prima riunione ha avuto come tema l'analisi dei dialoghi dei manuali. Sono state distribuite copie dei dialoghi presenti abitualmente nella prima lezione dei manuali linguistici. È stata chiesta una riflessione

ne sugli stessi con proposte di analisi da presentare per una discussione in plenaria. Analizzandone le caratteristiche si sono fatte le seguenti considerazioni:

- dialoghi artificiali;
- apprendimento meccanico e non creativo;
- i manuali presentano situazioni stereotipate, danno una visione riduttiva della realtà;
- privilegiano le abilità pratiche, gli automatismi e non favoriscono la riflessione.

Propongono infatti la “quantità” delle attività diversificate che non consentono comunque di sviluppare approfondimenti e riflessioni personali. Privilegiano la forma sul contenuto per cui sembra che l’apprendimento di una lingua sia l’acquisizione dei suoi meccanismi e non invece la padronanza comunicativa ad ogni livello.

Insomma tali dialoghi mancano di tutto l’apparato proprio della comunicazione vera. Si è quindi cercato di dare vita ai manuali creando quelle parti che costituiscono un sottotesto di qualsiasi comunicazione. Un verbale della lezione redatto dagli studenti evidenzia il percorso fatto.

Nel secondo incontro è stato dato il testo di Ionesco il quale già negli anni cinquanta aveva polemizzato con le modalità di apprendimento delle lingue. Infatti, dopo aver studiato l’inglese sulla “Méthode Assimil” fu preso da una specie di turbamento davanti ai vari “Buongiorno, come sta? Bene e lei? Com’è il tempo? Penso che domani pioverà” ecc. (Traduzione da: *Notes et contrenotes* p.187, p.249).

Pensò bene quindi di evidenziare il non-senso nella sua pièce *La Cantatrice chauve* (1947). Quando poi nel 1964 un suo amico, Michel Benamou, professore all’Università negli Stati Uniti (Michigan e California), gli chiese di fare un manuale per insegnare il francese a studenti americani, diede libero corso alla sua immaginazione e al suo spirito di contraddizione e fece della lingua l’eroe delle *mini-pièces* che affondano nell’assurdo e nel non senso come già era stato il caso della sua prima pièce. Nacque così *Exercices de conversation et de diction française pour étudiants américains*.

Exercices de conversation erano infatti una parodia di tutte quelle convenzioni linguistiche elencate nei cosiddetti “actes de paroles”.

Il lavoro sul testo di Ionesco ci ha permesso di verificare una specie di paradosso: la comunicazione teatrale apparentemente artificiale in realtà risultava essere la vera comunicazione completa di tutti gli elementi propri del nostro pensiero, compreso il desiderio, a volte inconscio, di non comunicazione.

Il testo infatti presenta la complessità della comunicazione in quanto:

Comunicazione negata, comunicazione possibile, comunicazione molteplice, comunicazione emotiva, comunicazione del non detto, comunicazione di quello che è detto, di quello che “soggiace” e che non viene detto a parole.

Si è dedotto che:

- il testo permette di affrontare molteplici aspetti linguistici legati alla presentazione e nel contempo permette una riflessione sulla non comunicazione. La lingua non usata nella sua complessità non comunica;
- nella comunicazione autentica non ci sono solo i saluti;
- l’insegnante deve recuperare attraverso la lingua il ruolo culturale della lingua;
- il testo ha interessi linguistici e metalinguistici nel senso della riflessione della lingua che è comportamento, strumento di educazione che rivela meccanismi di negazione di comunicazione e quindi si rivela utilissimo a livello di comunicazione pedagogica;
- il testo presenta la complessità della comunicazione va quindi oltre la tecnica di una lingua referenziale e permette di dare le chiavi di tale complessità;
- la situazione complessa che presenta porta una molteplicità di elementi che lo rendono più comunicativo di un dialogo normativo del manuale;
- banalmente essendo una parodia permette di accedere ai meccanismi della comicità classica;

- tipico della comunicazione teatrale che è una comunicazione complessa, una comunicazione in cui entra l'emozionalità; si ritrova nella comunicazione teatrale la comunicazione forte che c'è nella vita e che spesso per motivi di economia di tempo l'insegnante è costretto a ridurre;
- il testo contiene parole chiave che suggeriscono le intenzioni soggiacenti alla comunicazione stereotipata: non ti conosco, che ore sono, ecc. porta cioè alla superficie il non detto di una società basata sulla norma. Lo scarto letterario in questo caso permette di evitare il pericolo della norma che è la disumanizzazione della comunicazione
- nei manuali la complessità della comunicazione viene canalizzata verso un aspetto alla volta: nei saluti non c'è l'ora perché viene presentata in un'altra unità, ecc.;
- esso presenta parodicamente la comunicazione complessa anche nelle azioni: parlare, ascoltare, guardare (linguaggio multiplo, possibile nella realtà).

Concludendo, il tipo di comunicazione che è veicolato attraverso questo dialogo, solo apparentemente assurdo, è la non comunicazione, il rifiuto della comunicazione, la comunicazione non assunta.

L'incontro ha avuto il seguente percorso: sono state fornite ai corsisti le fotocopie del testo di Ionesco e ho chiesto loro di confrontarle con quelli dei dialoghi dei manuali. Ho scelto di far lavorare i corsisti in gruppo per sfruttare le molteplici potenzialità che ci sono in un lavoro cooperativo: collaborazione, possibilità di più facile soluzione dei problemi, arricchimento reciproco attraverso la discussione. Lavoro fra pari. Nella creazione dei gruppi ho lasciato i corsisti liberi di organizzarsi, data la loro età ed una consapevolezza e motivazione già stabilite. L'unico consiglio che ho dato è stato quello di riunirsi sulla base della vicinanza non solo psicologica ma anche fisica (stessa città, stesso tragitto, stesso lavoro, ecc.) perché il lavoro prevedeva anche una preparazione extra lezioni da fare in seno ai gruppi. Si sono creati quattro gruppi. Il lavoro si è concluso con la messa in comune delle riflessioni ed ha portato alle conclusioni di cui sopra.

Si è passati poi al lavoro di creazione di messe in scena e quindi al vero atelier teatrale. I gruppi hanno avuto ciascuno una piccola parte del testo da trasformare in copione teatrale vedibile e godibile con una sua struttura completa. Tale lavoro è stato preceduto da una fase di laboratorio sul movimento e in generale su tutto il linguaggio verbale e non verbale anche con la guida di un regista di lingua francese, Patrick Duquesne. Lavoro sull'espressione, sul tono, sul volume della voce, con l'utilizzo di due o tre battute del testo. Lavoro sul movimento, la gestualità e lo spostamento come riscaldamento. Lavoro sull'improvvisazione.

È stato poi proposto di lavorare ad una moltiplicazione dei personaggi (due nel testo di origine) come possibilità di lavoro che coinvolge l'intera classe. Gli studenti hanno quindi lavorato a personali rappresentazioni di Marie Jeanne o di Thomas, presentando così quelle che sono le diverse sfaccettature del personaggio lungo il percorso del testo, in considerazione del fatto che come Freud ci insegna il nostro io in realtà è fatto di una frammentazione dell'io. Considerazione sviluppata anche in letteratura da Proust nella sua grande opera *À la recherche du temps perdu*.

I gruppi hanno mostrato una prima idea di rappresentazione con improvvisazioni su possibili scenari.

Naturalmente, in parallelo, è stato fatto tutto il lavoro di scrittura ormai di prassi nel laboratorio teatrale: scrittura di regia, costruzione di personaggi, presentazione alla prima e terza persona, racconto secondo vari punti di vista, verbali delle lezioni ecc.

Il lavoro sulla scenografia e la messa in scena è proseguito. Poi i gruppi si sono ritrovati ed hanno operato scelte per la messa in comune dei lavori e la creazione di un copione unico. Questo momento collettivo di incontro dei gruppi è stato importante per creare un testo gradito a tutti frutto in certi casi di rinunce e di adattamento dei singoli gruppi al grande gruppo.

In parallelo a questi lavori è proseguito il laboratorio che ha portato ad una creazione comune e che è stato funzionale alla vita dei testi attraverso i giochi di espressione, movimento, ecc.

Il laboratorio è stato oggetto di riprese filmiche ed è stato fatto oltre che sotto la guida di P. Duquesne anche con la collaborazione

della prof.ssa M. Claude Charras che si è curata in modo speciale degli aspetti legati al ritmo e all'intonazione in generale, alla perfetta comunicazione del messaggio.

Al termine del laboratorio è proseguito il percorso con altri incontri durante i quali i gruppi hanno elaborato griglie di esercizi sugli elementi del testo, funzionali all'apprendimento di strutture linguistiche ma con la caratteristica di essere strettamente legati alle leggi della comunicazione teatrale.

Questo laboratorio si è concluso con la realizzazione di dispense contenenti proposte per l'attivazione di laboratori teatrali finalizzati all'apprendimento della lingua. Nel sito dell'AAIFF si possono consultare i testi elaborati da un gruppo:

- a) copione;
- b) griglia descrittiva;
- c) griglia operativa esercizi;
- d) griglia personaggi;
- e) presentazione personaggi.

2. Lavoro su *Auréliena*.a. 2003/2004¹

Nel modulo attivato nell'a.a. 2003/2004, della cui descrizione tratterò anche attraverso a documentazione fatta dai corsisti, l'uso del linguaggio teatrale aveva più finalità:

1. Questo libro narra la storia di Auréline Foulc. Auréline è una ragazza bella e seducente, cresciuta a Nîmes, che sogna di diventare attrice. Riesce a diventare famosa, interpretando spettacoli di magia, cantando, e partecipando a qualche film, ma soprattutto facendo parlare di sé più per i suoi amori che per il suo talento. Il racconto della vita avviene, però secondo due punti di vista diversi, cioè quelli di Maxime e di Zita Milano, due gemelli e cugini di Auréline, che l'hanno conosciuta fin da piccoli. Maxime è un pianista che non ha avuto molto successo nella sua vita, né in quella professionale (suona in piano bar in giro per la Francia), né in quella sentimentale (è da sempre innamorato non corrisposto di Auréline). Zita è un'insegnante di geografia, ed era la migliore amica di Auréline ai tempi dell'infanzia e dell'adolescenza. Al momento della morte di Auréline, Maxime decide di raccontarne la vita. Ma quando Zita viene a sapere delle intenzioni del gemello, anche lei decide di scrivere la sua versione della storia, dando una visione completamente diversa da quella del fratello.

Marina Longinotti

- lavorare sui linguaggi verbali e non verbali per una preparazione dell'insegnante-attore-regista;
- lavorare sulla manipolazione della scrittura con il passaggio dal testo narrativo a quello teatrale affrontando tutte le implicazioni linguistiche legate a tale operazione;
- utilizzare il linguaggio teatrale per approntare una didattica della lettura e della comprensione del testo narrativo che faccia del discente, in questo caso lo specializzando, un lettore attivo (U. Eco) che opera sul testo apportando il proprio punto di vista sulla costruzione della storia e quindi sulla comprensione dei fatti, dei personaggi, delle origini. Questa operazione permette di mettere in moto l'immaginario di ognuno applicato alla parola scritta dell'autore andando al di là della stessa alla ricerca delle situazioni che hanno dato origine al racconto. Il risultato è una comprensione o meglio più comprensioni del testo che, partendo dall'analisi dei personaggi dei luoghi e dei tempi, propongono più letture dello stesso, ricostruendo storie luoghi e tempi.

Si è previsto quindi un lavoro preparatorio proposto all'inizio del corso SSIS e consistente:

- nella lettura di testi teorici per affrontare in modo consapevole le operazioni di cui sopra:
G. Genette *Palimpsestes*; R. Queneau *Exercices de style*; U. Eco *Lector in fabula*; Stanisvlaski *Il lavoro del personaggio su se stesso*; A. Damasio *L'errore di Cartesio; Coscienza e emozione*;
- nella lettura del romanzo di J.P. Milovanoff *Auréline* di cui è stata richiesta una prima comprensione globale con la scelta di tre frasi significative da parte di ognuno dei 20 specializzandi che partecipavano al corso.

Esempio della ricerca fatta dalla specializzanda Lara Socci:

Situation: A l'occasion du baptême d'Ingrid, la fille de Zita. C'est une rencontre avec tous les parents et les amis de la famille Milano.

Phrases prononcées par Maxime:

- Auréline! cette femme était si belle, qu'elle me faisait peur! (p. 138)
- Elle était très silencieuse, elle aimait écouter les bruits et les silences de tout ce qui nous entourait! (p. 139)
- Pendant la soirée que je passai chez elle, elle prit une douche et j'entendis l'eau descendre sur ses épaules. J'imaginai ses épaules! c'étaient des épaules d'une teinte profondément blanche, presque diaphane qui envisageaient toute sa profondeur d'âme! (p. 141)

Il modulo ha poi previsto 7 incontri (di cui uno propedeutico al linguaggio teatrale), durante i quali si è fatto un lavoro di scrittura che ha portato dal testo narrativo al testo teatrale completo di verbali, griglie di costruzione di personaggi e di situazioni, riscrittura di testi narrativi secondo punti di vista diversi, ed un lavoro di pratica teatrale durante il quale si è passati dagli esercizi preparatori di riscaldamento e improvvisazione alla messa in scena del copione elaborato e quindi alla rappresentazione finale.

2.1. *Schema del percorso*

Breve descrizione degli incontri

Primo incontro

Primo approccio al linguaggio teatrale con esercizi di riscaldamento finalizzati a creare l'atmosfera della libera creatività e ad acquisire alcune tecniche minime di recitazione sulla tenuta del respiro, la mimica facciale, il movimento del corpo, il volume della voce, il rapporto con lo spazio e il contatto con l'altro.

Resoconto Lara Socci 22/02

Rue Parione 7, de 15h à 18: 30h, Mme Terzuoli, professeur superviseur à la SSIS de Florence a tenu son cours: *La pratica linguistica e l'allievo protagonista del processo d'apprendimento. Materiali per una rammatizzazione come comunicazione nella classe di lingua.*

A l'aide des exercices sur la voix, le corps, le corps en mouvement, l'interaction avec l'espace physique et le rapport avec les autres, nous avons pris conscience de notre propre corps et de l'espace qui nous entoure. Nous avons travaillé la respiration, l'intonation, le volume, le rythme de la voix, la gestuelle, la posture, la mimique.

Il faut souligner que le rapport physique avec l'autre envisage aussi le rapport communicatif.

M. Terzuoli nous a donné toujours des consignes que nous devons respecter, donc écouter et comprendre (cela est déjà un objectif linguistique et formatif). Ces exercices d'échauffement nous ont permis d'entrer dans une situation théâtrale en tant que protagonistes de rôles et d'actions inusuels, mais également de recueillir du matériel didactique à exploiter en classe. Chez nous, nous devons choisir trois phrases du texte d'Auréline.

Secondo incontro

Lavoro sulla lettura espressiva. Creazione di uno spazio adeguato alla comunicazione: in cerchio ognuno ha letto le proprie frasi per gli altri cercando di interpretarle e dare alle stesse un peso emotivo importante portatore di messaggi.

Resoconto specializzanda Marina Longinotti 24/2

Deuxième séance

Date: 24/02/2004

Lieu: salle "Lingue Straniere" du siège SSIS de Florence, via del Parione

7

Durée du cours: de 15h à 18h30

Le cours du 24 janvier a été le premier d'un parcours réalisé avec Madame Terzuoli et Monsieur Duquesne.

La séance s'est déroulée comme suit:

Première partie: présentation du groupe en cercle et synthèse du roman, de ses thèmes, de ses personnages et de tous les aspects qui nous ont frappés le plus.

Deuxième partie: exercices d'échauffement. Avec différentes consignes nous bougions tous en cercle. Cela nous a permis de rompre la glace dans le groupe pour mieux travailler sur la partie finale du cours.

Troisième partie: chacun a lu une phrase en essayant de donner une intonation, une prononciation et une emphase correctes. M. Duquesne nous a aidés à exploiter la voix et le corps de façon efficace.

Terzo incontro

Lavoro collettivo sulla scelta delle situazioni che tali frasi rappresentavano fino all'individuazione di quattro situazioni chiave del testo. Libera scelta della situazione da rielaborare da parte degli specializzandi e conseguente creazione di quattro gruppi.

Laboratorio teatrale: esercizi di riscaldamento e di improvvisazione. Lavoro di gruppo sulla creazione di scene legate alla situazione scelta. Presentazione del lavoro attraverso improvvisazioni e messa a punto delle stesse attraverso un'analisi delle performances.

Resoconto specializzanda Rosaria Simiele 27/2

Troisième séance

Date: Vendredi 27 février

Lieu: Salle "Lingue Straniere" du siège SSIS de Florence, via del Parione 7.

Heure: de 15h à 18h30

Avant de commencer la séance consacrée au théâtre, Mme Terzuoli nous a proposé de faire des exercices pour nous détendre et pour nous aider à créer une atmosphère agréable et amusante. Nous nous sommes donc mis en cercle et nous avons fait une série d'exercices comme, par exemple:

- Le battement des cloches
Consigne: Debout, aspirez profondément et, en même temps, levez les bras, puis expirez doucement pendant que vous baissez les bras et que vous renversez le corps en avant. Restez quelques secondes pliés en avant en laissant flotter les bras entre les jambes, puis répétez l'exercice.
- La tenue du souffle
Consigne: Debout, aspirez profondément en faisant attention à gonfler le ventre, puis expirez lentement. Répétez l'exercice.
- La prise de contact
Consigne: Rompez le cercle et bougez chacun dans une direction différente, sans vous regarder. Puis, continuez à bouger, mais quand vous rencontrez quelqu'un, arrêtez-vous, donnez-lui la main et restez quelques secondes en regardant vos mains. Ensuite, recommencez à bouger et, quand vous rencontrez quelqu'un, arrêtez-vous et regardez-le dans les yeux, en cherchant à y découvrir quelque

chose de particulier. Enfin, recommencez à bouger et, quand vous rencontrez quelqu'un, arrêtez-vous et faites-lui une caresse.

Après, Mme Terzuoli nous a dit que dans cette séance nous devrions commencer à créer des scènes à partir du roman *Auréline*. Puis, elle nous a demandé d'imaginer des situations où deux ou plusieurs personnages entrent en conflit à propos de quelque chose.

Chacun de nous a exposé une situation, ensuite nous en avons choisi quatre et nous avons formé quatre groupes de travail.

Ensuite, Mme Terzuoli nous a donné une demi-heure pour travailler sur les situations, selon des consignes précises, notamment:

- imaginer la scène, les personnages et les dialogues;
- écrire les dialogues;
- mettre en scène la petite pièce et la présenter à tous.

La demi-heure passée, chaque groupe a joué sa petite pièce et, à ce point, notre travail a été corrigé par le professeur.

Enfin, Mme Terzuoli a donné à chaque groupe le devoir de créer un petit script de sa scène pour la séance suivante.

Quarto incontro

Creazione dei singoli copioni. Presentazione dei personaggi, (griglie) esercizi di laboratorio. Studio delle singole presentazioni: analisi dei linguaggi verbali e non.

Resoconto specializzandi Lara Socci Sergio Del Sesto 2/3

Quatrième séance

Date: 02/03/2004

Lieu: Théâtre de l'Institut français de Florence

Durée du cours: de 15h à 18h30

15h-16h — Exercices d'échauffement, sur les indications de M. Duquesne.

1^{er} exercice

Marcher sur scène, mais jamais en rond, parce qu'il faut avoir une direction, un objectif

But: prendre possession de la scène et prendre conscience de ses mouvements.

2^{ème} exercice

Nous sommes au milieu d'une foule, nous marchons sans toucher les autres. Après le signal de M. Duquesne, nous faisons semblant d'être pressés et nous marchons plus vite. But: se familiariser avec la scène, échauffer le corps pour la représentation théâtrale.

3^{ème} exercice

Je veux... J'ai pas envie... Emploi du langage verbal, toujours en marchant sur scène. But: échauffement du corps et de la voix.

4^{ème} exercice

En cercle, nous nous rencontrons au centre de la scène, deux par deux en prononçant les deux petites phrases de l'exercice III. Même but de l'exercice III.

5^{ème} exercice

Petit sketch entre deux personnes. Dialogue conflictuel. But: montrer que les situations de conflit sont des enjeux typiquement théâtraux.

16h-18h30

Les groupes de travail représentent leurs scènes sous la direction de M. Duquesne, qui s'est occupé, en particulier, de nous conseiller sur:

- La position des outils utilisés dans nos scènes
- Le décalage des gestes et des mouvements
- Le rôle du silence et des pauses
- L'importance de la voix
- La nécessité de créer la suspense

Quinto incontro

Creazione di una situazione di base, filo rosso conduttore, nella quale inserire le scene. Durante questo incontro, oltre ovviamente al laboratorio teatrale, è stato fatto un lavoro ulteriore di analisi del testo. Siamo andati a verificare le situazioni, la loro origine discutendo sulla possibilità di un collegamento alla realtà secondo due punti di vista:

- a) il racconto è una cronistoria di un fatto veramente accaduto, i personaggi sono reali, hanno avuto un'esistenza al di là della narrazione;
- b) il racconto è frutto dell'immaginario dell'autore, i personaggi sono sue invenzioni.

Questo ci ha portato alla creazione di due nuovi personaggi. Due narratori che difendevano le due interpretazioni e che facevano nascere le scene rappresentative delle situazioni.

Resoconto specializzande Lara Socci e Marina Longinotti 5/3

Cinquième séance

Date: 05/03/2004

Lieu: Théâtre de l' Institut français de Florence

Durée du cours: de 15h à 18h30

La première partie du cours a été consacrée à résoudre des problèmes de cohérence que notre pièce, composée de quatre scènes pas vraiment reliées entre elles, ne pouvait que poser.

On a donc pensé à un cadre extérieur qui enchaîne les quatre situations, notamment à un cocktail lors de la présentation d'Auréline, le dernier succès de Milovanoff.

En plus nous avons pensé introduire chaque scène par deux narrateurs qui, en se disputant sur la vérité à propos de la mort d'Auréline, créent aussi un enjeu passionnant.

Nous avons aussi décidé que pendant le déroulement de chaque situation, ceux qui ne jouent pas doivent intervenir tout de même en soulignant ce qui se passe sur scène avec des commentaires, à la manière du chœur de la tragédie grecque.

Dans la deuxième partie du cours, nous avons fait des exercices d'échauffement pour nous familiariser avec l'espace avant de démarrer.

Ensuite nous avons répété la scène du cocktail ce qui a pris énormément de temps; par conséquent le deuxième groupe, qui avait commencé à jouer la scène de la séance de spiritisme, n'a pas pu terminer faute de temps.

Il sesto e settimo incontro sono stati utilizzati per realizzare una messa in scena del lavoro e per la trascrizione delle situazioni adeguando di volta in volta i linguaggi al tipo di scrittura (copione, griglie, racconti, ecc — vedi allegati a, b, c, d, e, f, g). Si è principalmente lavorato sulla comunicazione complessa propria del lavoro teatrale cercando di acquisirne alcune strategie, di comprenderne i processi che essa muove, applicando all'esercizio fisico la consapevolezza teorica. Si sono individuate, all'interno di ogni operazione, le possibilità di percorsi di apprendimento, di strategie di comunicazione, di percorsi sia per l'insegnante che per lo studente.

Resoconto Marina Longinotti 9/3, Lara Socci 12/3

Sixième séance

Date: 09/03/2004

Lieu: Théâtre de l'Institut Français de Florence

Durée du cours: de 15h à 18h 30

Cette séance a comporté trois moments: l'échauffement, la représentation théâtrale, et l'analyse critique de la représentation théâtrale. L'échauffement, axé sur la communication non verbale, sert à préparer le groupe. Pour ce cours, l'exercice choisi par M. Duquesne était celui de la balle imaginaire: disposés en cercle, nous devons faire circuler une balle imaginaire, en restant toujours en silence et en reproduisant deux gestes, l'un pour recevoir la balle et l'autre pour la lancer. Ensuite, nous avons joué nos petites scènes l'une après l'autre dans le cadre d'une situation choisie pendant les séances précédentes. Pendant et après notre représentation M. Duquesne a fait ses remarques, en essayant de corriger nos mauvaises habitudes. En outre, il a proposé trois changements. Le premier concerne la situation générale du cocktail, en substituant la présentation du livre de Maxime avec celle du livre de Milovanoff. Le deuxième concerne notre disposition sur la scène pendant le cocktail: il nous a conseillé de nous partager en petits groupes de trois personnes maximum. Le dernier, enfin, concerne le choix d'un accessoire comme convention pour tous les acteurs qui jouent Maxime ou Zita.

Nous avons pu comprendre que le théâtre est un type d'activité où l'on peut jouer sur l'articulation des mots, la voix, l'intonation et tout autre type de langage non verbal. L'autre aspect qui doit être souligné concerne la réflexion individuelle sur les personnages du roman, une réflexion morale qui donne aux élèves la possibilité de les interpréter d'une manière subjective, en les caractérisant aussi en fonction des éléments, ainsi que des épisodes qui les ont frappés le plus au cours de la lecture.

Septième séance

Date: 12/03/2004

Lieu: Théâtre de l'Institut Français de Florence

Durée du cours: de 15h à 18h 30

Première partie: Pendant cette première partie du cours nous avons essayé de mettre en scène la pièce tout entière pour avoir une vision globale de nos travaux, évaluer les temps et les choses à améliorer.

Deuxième partie:

Nous avons fait le point sur toute l'activité: dès la rédaction des premières séquences jusqu'à la mise en scène finale. Nous avons réfléchi sur la valeur

et sur la validité d'activités de ce type dans le groupe classe. Nous avons suggéré d'autres façons d'exploiter toutes les activités théâtrales en classe.

A conclusione del lavoro due incontri sono serviti per una prova generale nel mese di luglio ed una presentazione pubblica del lavoro alla presenza dell'autore J.P. Milovanoff nel mese di ottobre.

Si allegano:

- a) Esempio di griglia dello script di una scena (Au commissariat);
- b) Esempio di griglia di costruzione del personaggio (Maxime);
- c) Esempio di presentazione di personaggi alla prima persona ();
- d) Esempio di racconto secondo il punto di vista dei personaggi;
- e) Riflessioni personali di alcuni specializzandi.

Per un approfondimento sull'esperienza si può andare al sito dell'AAIFF (Associazione Amici Istituto Francese Firenze), www.AAIFF.it; dove si trovano in linea i materiali dell'esperienza completa.

Testi specifici relativi a comunicazione e teatro (il lavoro dell'insegnante su se stesso)

Testi in francese

AUGÉ H., BOROT M. F., VIELMAS M., 1989, *Jeux pour parler, jeux pour créer*, Paris, Clé.

CARÉ J. M., 1992, *Jeu, langage, créativité*, Paris, Hachette.

DASTÉ J., 1996, *Petite histoire du théâtre dessinée*, Nozet, Centre National de Lettres.

DEBYSER F., *L'immeuble*, 1986, Hachette.

DÉGAINE ANDRÉ, 2006, *Histoire du théâtre dessinée*, Saint Genouph, Nizet.

GROSJEAN DUBLINE, *Coup de théâtre à l'école*.

GENETTE G., 1982, *Palimpsestes*, Paris, Seuil.

HINGLAIS S., 2001, *Enseigner le français*, Retz.

HÉRIL A., MÉGRIER D., 2001, *Entraînement théâtral pour les adolescents*, Pédagogie Pratique, Retz.

HINGLAIS S., LIBERMAN M., 1999, *Pièces et dialogues pour jouer la langue française*, Retz.

- IONESCO E., 1990, *Exercices de conversation et de diction française pour étudiants américains*, Paris, Gallimard.
- LANCIER TH., 1989, *Le document vidéo*, Paris, Clé International.
- LARTHOMAS P., 1992, *Techniques de théâtre*, Paris, P.U.F. Coll. Que sais-je?
- MEIRIEU M., 2002, *Se (re)connaître par le théâtre*, Lyon, Chronique sociale.
- MOIRAND S., 1990, *Situation d'écrit*, Paris, Hachette.
- OULIPO, 1973, *La littérature potentielle*, Paris, Gallimard.
- PIGNARRE R., 1995, *Histoire du théâtre*, Paris, P.U.F. Coll. Que sais-je?
- QUENEAU R., 1983, *Exercices de style*, Torino, Einaudi.
- RIBES J. M., 1997, *Monologues, bilogues, trilogues*, Arles, Actes Sud.
- RYNGAERT J. P., 2001, *Introduction à l'analyse du théâtre*, Paris, Nathan.
- RUNGE A., SWORD J., 1990, *La B. D.*, Paris, Clé (Techniques de classe).
- LANDIER J. C., 1999, BARRET G., *Expression dramatique-Théâtre*, Paris, Hatier.
- YAICHE F., 2002, *Photos-Expression*, Paris, Hachette.

Testi in italiano

- CENTORRINO G., 1998, *Educare con il teatro*, Greco.
- COPPOLA D. (a cura di), 2005, *Percorsi di formazione dell'insegnante di lingue, l'esperienza della SSIS toscana*, CLUEB.
- DAMASIO A., 2002, *L'errore di Cartesio*, Milano, Adelphi.
- , 2003, *Emozione e coscienza*, Milano, Adelphi.
- ECO U., 2004, *Lector in fabula*, Milano, Bompiani.
- FALQUI L., 1999, *Il vostro spettacolo*, Clio.
- LOMBARDI M., 2005, "Il teatro nella didattica", in *Didatticamente* 1-2, ETS Pisa.
- LOMBARDI TERZUOLI, 2005, La parola in azione. La classe di lingua e letteratura francese, un atelier di comunicazione, in COPPOLA D. (a cura di), 2005.
- NICOLÀS MARTINEZ M. C., STATON J., 2004, *Studi per l'insegnamento delle lingue europee*, Firenze University Press, Lombardi Terzuoli La voce della letteratura, Del potere e della comunicazione linguistica.
- ROMAGNOLI A. M., 1996, *La parola che conquista*, Mursia.
- STANISLAVSKIJ K., *Il lavoro dell'attore su se stesso*, Bari, Laterza.

Tabella 1. Allegato a
GRILLE DESCRIPTIVE (script)

Décor

Les quatre tabourets et la lampe représentent le bureau de l'inspectrice de police. Les acteurs sont assis, installés légèrement en demi-cercle. À gauche Madame Piqué et Maxime, à droite Madame Dupont et Zita. L'inspectrice est debout entre Maxime et Zita. Elle tourne le dos au public. Au fond de la scène, dans la pénombre, les invités au cocktail (le chœur) assistent debout à la représentation.

Personnage	Ce qu'il dit	De quelle façon	Mouvements	Sons et musique	Lumière
Inspectrice de police	«dix heures quarante à ma montre», on commence. Présentez-vous s'il vous plaît!	De façon autoritaire et résolue	Avant de prononcer les premiers mots, elle tourne le dos aux autres acteurs assis sur les tabourets et au public. Puis elle se tourne, regarde sa montre et parle.		Pendant toute la représentation, c'est la lampe du bureau qui éclaire la scène, en mettant en évidence les visages des protagonistes
Maxime	Je m'appelle Maxime Milano	Il semble tranquille et déterminé		Il est assis bien droit sur son tabouret, les mains sur les genoux, il ne bouge pas, il a les yeux couverts par ses lunettes noires, mais derrière on imagine un regard absent.	
Avocate de Maxime	Moi, je suis l'avocate de Monsieur Milano	D'un rire moqueur		Enfoncée dans un fauteuil, les jambes croisées, elle fume une cigarette	
Inspectrice de police	Et vous Madame, vous êtes Madame Milano, n'est-ce pas?	Toujours très résolue mais courtoise	La tête se tourne vers Madame Milano		
Zita	Oui, je suis sa jumelle	Eile a l'air résolu.	Eile est assise et regarde Maxime.		
Maxime	Oui, ma fausse jumelle!	Il rit ironiquement	Il se tourne légèrement vers l'inspectrice.		
Chœur	Sa fausse jumelle	En chuchotant la phrase.	Les invités restent à leurs places, même s'ils semblent de plus en plus curieux.		

Tabella 2. Allegato b
Esempio di griglia di costruzione del personaggio (Maxime)

Personnage	Description physique	Caractère	Mouvements	Costumes	Accessoires	Histoire	Rôle
Maxime Milano	Petit et gros. Visage rond, yeux verts, barbe courte et crâne chauve. L'annulaire de sa main droite est beaucoup plus court que son petit doigt et n'a pas d'ongle.	Rêveur et paresseux, il rougit et se trouble facilement. Il est très fragile et se considère psychologiquement comme un perdant de la vie. Son émotion l'empêche de vivre sereinement. Il n'aime que son piano, son unique gagne-pain.	Généralement malade dans tous ses mouvements, au piano il se transforme et maîtrise le clavier avec une légèreté et une précision surprenante. Au commissariat, jusqu'à l'aveu, il ressemble à une statue qui répond machinalement aux questions posées. Pendant la lecture de la lettre, il secoue la tête, prend la main de Zita et à la fin il se tient la tête avec la main, geste qui annonce ses larmes.	Il aime s'habiller en noir avec des costumes de bonne coupe, un chapeau de feutre assorti et des chaussures de daim souple à semelles compensées	Il porte toujours des lunettes noires.	Il étudie musique au conservatoire et devient pianiste de jazz. Dès l'adolescence, sa vie est caractérisée par l'amour pour Auréline, au point qu'il n'hésite pas à considérer la nuit passée avec elle comme le moment le plus beau de son existence. La musique est son gagne-pain, lui permet de voyager, mais elle ne lui donne pas des certitudes. Il est en conflit perpétuel avec sa sœur Zita et après la mort d'Auréline, ils se disputent sa mémoire et son souvenir, jaloux l'un de l'autre.	Frère jumeau de Zita et cousin d'Auréline. Accusé de la mort d'Auréline, il avouera son crime.

Allegato c. Il personaggio si presenta

MAXIME MILANO

Bonjour à tous, je m'appelle Maxime Milano, j'ai 55 ans et je crois être le seul pianiste de jazz au monde avec l'annulaire de la main droite plus court que le petit doigt: bizarre n'est-ce pas? Je suis une sorte de joueur de football sans un pied ou de cycliste en tricycle: en tout cas, mes spectacles ont du succès et il n'est pas rare qu'après mes performances, des femmes viennent me trouver. On m'a dit que je n'ai pas le physique du rôle (je suis petit et gros), mais je vous assure que ma brioche a du charme. Vous auriez pu le demander à Auréline, si elle n'était pas morte. Elle, mon unique amour, appelait mon ventre "la petite pastèque" et parfois le caressait, disait-elle, pour combattre le stress. Mes parents, qui désormais me regardent de l'au-delà, ont sûrement remarqué que ma chère sœur Zita n'a pas changé: toujours jalouse de moi, de mes amitiés, de mon travail et, maintenant, de mes entretiens avec Monsieur Milovanoff. C'est un écrivain que j'ai connu dans un café de Nîmes, c'est un rêveur comme moi à qui j'ai raconté ma passion pour Auréline. Il a pensé à mon histoire pour son dernier roman: je donne ma tête à couper que Zita essaiera de toutes ses forces de se mêler à cette affaire et d'avoir sa place dans quelques pages du roman!!

Sergio Del Sesto

Allegato d. Esempio di racconto secondo il punto di vista dei personaggi. La mère de Milano

Ce jour-là je devais aller faire des courses avec ma fille. Nous étions en train de monter sur le wagon quand ma fille à commencer à parler de l'histoire d'Auréline avec une femme qui attendait le train avec nous. J'en pouvais plus parce que tout le monde en parle partout. J'étais tellement agacée que j'ai dit tout doucement à Zita de s'arrêter, mais elle continuait et alors moi aussi j'ai dû ajouter mes jugements. Elle s'est fâchée contre moi et elle s'est mise à crier. Elle ne voulait

pas que je raconte toujours la même histoire. Elle a tout à fait raison, mais enfin elle avait commencé à en parler et elle sait combien j'aime bavarder! Toutefois je l'ai prié de se taire mais elle n'en voulait pas savoir. Elle était vraiment fâchée et s'obstinait à connaître la vérité à propos de cette histoire. Enfin, nous sommes montées sur le wagon et elle s'est tue. Là nous avons rencontré une femme qui a commencé à nous poser des questions sur la ville, des renseignements sur les rues. Mais elle n'a pas tardé à nous demander des informations à l'égard d'Auréline. Zita a pris la parole, elle lui a dit qu'Auréline était son amie d'enfance et qu'elle est morte suicide. Moi aussi j'ai donné ma version et j'ai affirmé qu'elle ne se sentait pas réalisée, qu'elle avait plein d'amants, que mon cher fils Maxime l'aimait beaucoup et que maintenant tout le monde raconte un tas de mensonges sur le compte de notre famille. Auréline nous a ruinés.

La femme assise auprès de nous nous a dit qu'elle était journaliste, à ce moment-là, Zita s'est tellement fâchée et je n'arrivais pas à comprendre le pourquoi. Madame la journaliste nous a priées de lui raconter ce que nous savions à propos d'Auréline pour l'aider à découvrir la vérité, donc j'ai avoué que mon fils était en tournée quand Auréline est morte. Zita aussi a voulu parler; elle était désespérée parce qu'elle avait su que son mari la trompait avec Auréline. Ma pauvre Zita n'a pas pu retenir ses mots, et... enfin, elle a avoué son meurtre. Elle est l'assassine d'Auréline.

Lara Socci

Allegato e. Riflessioni degli specializzandi sull'esperienza

Il modulo sul teatro che ci ha visto protagonisti a cavallo tra febbraio e marzo 2004 si prefiggeva ed ha raggiunto degli obiettivi che è opportuno illustrare e sui quali è opportuno riflettere.

In qualità di futuri insegnanti, la domanda che ci dobbiamo porre è la seguente: a cosa mi è servito questo tipo di percorso? Il presupposto dal quale dobbiamo partire è che la classe è un microcosmo teatrale, nel quale tutti i giorni dovremo recitare una parte e per di più una parte sempre diversa in rapporto al pubblico che avremo di fronte

e alle informazioni che vorremo trasmettere. La classe è luogo di comunicazione verbale e non verbale. Il percorso ci ha permesso di prendere consapevolezza del ruolo che il nostro corpo e la nostra voce hanno in questo lavoro, e dell'importanza di riuscire a comunicare in modo corretto ed efficace, sia nel verbale che nel non verbale.

Abbiamo lavorato in gruppo e ciò ci ha "costretto" a rispettare delle regole e soprattutto a rispettare, incoraggiare e sollecitare il lavoro dei nostri colleghi.

L'obiettivo culturale raggiunto è stato l'approccio ad un autore contemporaneo che nessuno di noi conosceva, trasformando la narrazione romanzesca in narrazione drammatizzata. La scelta di alcuni passaggi specifici e il conflitto tra i due narratori, ci hanno permesso di lavorare sulla comprensione del testo scritto.

Si aprono, in chiave didattica, due prospettive legate entrambe all'aspetto cognitivo:

- a) trasferire il percorso ad una classe in modo integrale;
- b) poter usufruire di una o più attività che il percorso racchiude (es. il lavoro sui personaggi, sul testo, gli esercizi di comunicazione verbale e non verbale ecc.) a seconda dei nostri obiettivi primari e della classe con cui lavoriamo.

Infine, in modo forse banale, forse superficiale, vorrei sottolineare il puro e semplice piacere e divertimento che ho provato durante questo atelier di teatro. Essere coinvolti emotivamente nel processo di apprendimento è fattore determinante per assimilare le informazioni erogate. Per quanto mi riguarda, la *performance* teatrale è stata un modo per mettermi alla prova in un campo a me sconosciuto. Non dimentichiamoci che il nostro lavoro non potrà prescindere dalla volontà di mettersi in gioco tutti i giorni.

Sergio Del Sesto

Nel mese di marzo abbiamo seguito un modulo didattico incentrato sulla comunicazione teatrale. Il modulo si è svolto in gran parte presso il teatro dell'Istituto Francese di Firenze, e le lezioni sono state svolte

in collaborazione dalla prof.ssa Terzuoli e da M. Duquesne. Il lavoro svolto è stato molto interessante e completamente nuovo per me.

Il lavoro che abbiamo svolto durante questo modulo è stato per me molto interessante, e soprattutto nuovo. Non avevo mai partecipato ad alcun corso di teatro, queste lezioni sono state quindi per me una novità assoluta. Inizialmente ero piuttosto scettica; le prime lezioni hanno avuto un impatto molto forte su di me, non avevo mai pensato che in una classe si potesse fare lezioni simili a quelle che abbiamo fatto noi, e mi chiedevo quale sarebbe stata la reazione di ragazzi adolescenti, vedendo qual'era stata la nostra. Andando avanti con le lezioni, le cose sono cambiate. Non solo le reazioni della classe sono cambiate, ma anche il mio atteggiamento, e soprattutto il mio scetticismo. Ho iniziato a capire quale fosse lo scopo di quel lavoro ed anche la sua utilità in una classe, e così mi ci sono appassionata.

Credo che il lavoro che abbiamo svolto noi in questo modulo sarebbe molto utile rifatto in una classe, e che questo tipo di lavoro presenti molte potenzialità. Adattando il livello linguistico alla classe credo che i ragazzi seguirebbero un modulo del genere con passione, e anche con profitto. Per iniziare, alcuni ragazzi per propria natura hanno difficoltà a stare seduti tranquillamente ad una banco e seguire una normale lezione frontale. Con questo metodo, invece, i ragazzi si muovono, e non sono più costretti dietro ad un banco, potendo così anche esprimere meglio la propria personalità. Inoltre un tale lavoro è sicuramente un'ottima pratica linguistica per i ragazzi. Durante una rappresentazione se vogliono farsi capire dal pubblico, i ragazzi/attori sono costretti a pronunciare nel modo giusto e a scandire bene le parole. Questo li costringe ad un esercizio linguistico che altrimenti molto difficilmente farebbero. Un altro aspetto positivo, ed anche estremamente importante, è l'utilizzo in teatro di un linguaggio totale. Non si tratta più dei semplici esercizi di grammatica che si trovano nei manuali; il linguaggio teatrale comporta anche la gestualità, la mimica, l'intonazione e tutto ciò che fa parte del linguaggio non — verbale. Questo tipo di linguaggio in genere non viene insegnato in classe, ma non per questo è meno importante di quello verbale, in quanto entrambi insieme costituiscono quella che è la comunicazione utilizzata da un madrelingua. Ogni parte di ogni lezione che

abbiamo seguito sarebbe importante rifare in classe, dagli esercizi di riscaldamento ad inizio lezione, alla parte di improvvisazione, alla memorizzazione delle battute. Con gli esercizi di riscaldamento i ragazzi imparano a osservare i gesti, l'intonazione, e a imitarli il meglio possibile. L'improvvisazione è importante perché insegna ai ragazzi a non fermarsi davanti a delle difficoltà mentre parlano, a liberarsi di tutte le reticenze quando comunicano. Infine, la memorizzazione delle proprie battute è un ottimo esercizio di lingua; i ragazzi vedono le regole studiate messe in pratica, e questo li aiuta sicuramente molto, non solo ad imparare la grammatica, ma anche ad allargare il proprio lessico. Infine, un ultimo aspetto molto importante riguarda la fase di recitazione. Durante la rappresentazione ogni ragazzo interpreta una parte, non è più se stesso, bensì in quel momento è il personaggio in scena, e questo sicuramente aiuta moltissimo a vincere le proprie paure e timidezze nel parlare in lingua.

Marina Longinotti

Eliana Terzuoli

Università degli Studi di Firenze
e.terzuoli@tin.it

Digitally speaking

MAXIMILLIAN GOLD

SOMMARIO: 1. Where are we now?, 259 – 2. What can technology do for us?, 260 – 3. How can we implement technology in class?, 262 – 4. What are our students telling us?, 264 – 5. How do we feel about it?, 266 – 6. Where do we go from here?, 267.

PAROLE CHIAVE: internet, technology, classroom, interactivity, authenticity.

FRASI: interactive whiteboard, CMC, CALL, Web 2.0, language classroom.

1. Where are we now?

We are now well into the age of web 2.0, and perhaps we can also say that we are into the age of language teaching 2.0... Only a few years back did we still stand in class with little more than chalk, blackboard, whiteboards, markers and the odd piece of audio equipment. Looking around language classrooms today, we are perhaps overwhelmed by the amount of technology placed in it. And herein lies the problem, are we at the point of no-return? Is there a feeling amongst many of the doom of the language teacher and the ever looming prospect of computer driven lessons rather than computer mediated learning?

We are now faced with the fact that, like it or not, these new technologies are very much here to stay. Those who wish to continue as before need do nothing, but I fear that the younger generations that are in front of them will be expecting some form of technology use during all their educational steps. The real problem with using technology in class is a question of how it is seen — is it a hindrance,

is it something that must be used at all costs, or is it something that we feel can actually benefit what we do? And, perhaps equally important, does it scare us, in that «when technology is new [...] bewilderment, even fear — is a natural response» (BARON, 2008: 3).

We are not witnessing the re-invention of the wheel, we are simply passing through a positive development stage. This is, I think, how we should approach IT in the language classroom — a development and a helping hand, but only if it is approached with the right frame of mind and if we are conscious of the benefits and pitfalls that come with its use — and, moreover, if we always keep in our minds the aim of each of our “interventions” in class.

2. What can technology do for us?

Over the years language teaching has been flanked by technological improvements that have brought more authenticity and opportunity into the classroom. Rather than chalk and talk alone, we saw the advent of audio equipment that allowed other voices to come into play. Then video equipment became widely available. Then came other advances to this technology but nothing more than improvements in quality and ease of use (from video cassette, to CD to DVD), until very recently with the advances in CALL and digital resources. Moreover, teachers no longer only have equipment that was supposedly designed for their use, but can also make use of everyday items which can be made to work for them.

Here it is important to outline what technology means in the language class and thus the differences between equipment and resources. We have access to a variety of machines and tools and through these machines we have access to a wealth of resources. The problems many foresee are usually with the machines and equipment used to reach these resources rather than the resources themselves. For many it is simply a case of not being proficient in using these tools or not feeling confident with them, a situation which harks back to that found when language labs underwent technological improvements in the early 90s: teachers did not «embrace

the new tools, and no significant academic improvement occurred» (OPPENHEIMER 1997: 45–6). For example, a computer can often be seen as an unwelcome intrusion in the classroom, a physical and psychological barrier that is between learner and teacher.

Ways are needed in order to harness the advantages of the technology on hand in a more teacher friendly way and make its use an *integral* part of classroom activities. The interactive whiteboard (IWB), a tool specifically designed as a teaching aid, has gone some way towards this goal. It is the missing link that was needed to harness the advantages of the computer, and internet, with the simplicity of a whiteboard and pen at the front of a language classroom. As this piece of equipment replaces the traditional whiteboard, it is inevitably used, although the degree to which all of its features are fully taken advantage of varies enormously from teacher to teacher. On this note, it is interesting to see how much of the technology that is present in classrooms remains largely unused. Following a survey of university language centres initiated some years ago, the results are quite significant (see bibliography for details of these results). There is a stark contrast between the equipment available and what is really used, and perhaps the answer is because laboratories have taken over the audiovisual role almost entirely and classrooms are used for the more “traditional” material and not necessarily for listening exercises, although hi-fi equipment is present but does not seem to be appreciated by the majority. What is clear, however, is that the CD is now used in preference to the cassette, but the latter is still used by a significant percentage, despite the superior quality and ease of use of the CD. Again, this is due to a certain reluctance to try the “new”, although CDs have been widely available for well over 20 years now. . . Course books are generally now accompanied by CDs or even DVDs, which will, perhaps, dictate their use, rather than a wish to change by some teachers themselves. Another point of note is the use of the computer; if this piece of equipment is present in the room it is almost always used, despite the drawbacks of poor aesthetics and positioning, and definitely suggests that it has become an invaluable tool in the language learning arena.

3. How can we implement technology in class?

If we take for granted that an interactive whiteboard is now available for use in class, we can now start to look at some activities that have become standard in language teaching. Apart from the ability to save and edit previous lessons, this piece of equipment has reawakened the more innovative and creative side of many teachers — Mary Poppins' bag has come back to the fold. The most obvious advantage for many is the fact that the IWB can be seen as a window to see into the wealth of resources beyond — i.e. its simple, intuitive access to the internet. The websites most used can be split into three groups:

- language learning websites (e.g. BBC Learning English);
- free websites created by language teachers;
- commercial websites.

Generally, these websites are used to supplement grammar issues in textbooks; further examples may be found, along with explanations and other activities. Although useful resources, they may not really provide much more than an extra grammar book or photocopy of practice exercises could do. Maybe this is true but as we have now progressed into Web 2.0, the interactive element is certainly one which sparks more interest than paper based materials.

If we wish to be more creative, then the internet can be used simply as a large database of authentic material — how we deal with it is another matter. There are a huge number of sites offering up to date material, news websites and other web pages which gather and collate statistics on every imaginable topic. We no longer have to remember dates, facts and figures — these can be checked and verified at the click of a mouse (the tallest building, the longest river, Shakespeare's birthday and so on), although even by using an intuitive search engine like Google can still offer up far too much information that has to be sorted through.

However, we can go further than just seeing the internet as a great source of *static* information. As previously mentioned, Web2.0 is all about interactivity, and there is no reason why this feature cannot

be fully developed in the language class. Indeed Web 2.0 is now very much the place where real time interactivity takes place; the internet as it was only 10 years ago could not compete with CDs and offline material in terms of interactivity and speed (see for example, BURSTON 1998 and DAVIES 1997). Video reports are nothing new, but the fact that there are websites where users themselves upload material is an interesting area that can be taken advantage of. This participatory culture «which contrasts with older notions of passive media spectatorship» (JENKINS 2006: 3) in our modern society should become part of language teaching, too, especially as it is precisely what is happening outside the classroom. YouTube is a good example of ordinary people having their say and putting themselves at the mercy of the critical comments of web users. There is scope here for both debate, giving opinions on the videos themselves, and indeed sharing views on the comments made to the videos by other users. The language used may highlight some of the more informal and incorrect aspects of the language, although it is certainly real and authentic, and something we must deal with more and more as students increasingly come into contact with these types of exchanges.

Audience participation is also at work in online news websites which invite users to leave feedback and comments on news articles. Again here we have the opportunity to show real language at use, on a recent up to date topic, and perhaps even invite those willing enough to comment themselves. The comments made are authentic responses to the input, and not mediated by teachers. What is important here is the opportunity to use language freely and without the constraints of a typical language exercise. This takes us to our next point; self and peer evaluation. There is an increasing interest in the value of such student based evaluation as an alternative to institutionalised testing methods. The students themselves may evaluate their use of language in a number of ways — they may compare their comments to others already made, if they elicit a response from others they may well feel they have achieved the desired communicative task. Error correction is thus not important here, although peer correction may be a way for others to recognise mistakes and they may begin to take more responsibility and have more awareness for their language learning

— which is precisely what we are generally looking for. Task based activities, in this way, have the advantage of being both authentic and more involving for the students, often giving a much greater sense of achievement for learners than simply correctly answering some grammatical exercises or comprehension questions. Variety of this type also helps in the all important area of motivation. Another example could be through the use of blogs. Each participant may upload and comment. They may also collaborate on a piece of writing, for example, which can be amended and changed by every individual involved, in order to produce a final collaborative effort. Again, learners take responsibility for language use and acquisition.

In the sphere of language laboratories, there can be much usage of different media at the same time. An example could be to create a news summary of no more than one minute. Students can be assigned different media texts — written, audio, audio–visual and then reformulate the information into a summary. With the technology available we can also mix media — if students listen to the news, then their summary must be written. If they watch the news then they could make a one minute recorded oral summary. If the news is read, then they may be asked to produce a one minute video presentation via the use of a webcam and microphone.

4. What are our students telling us?

As most of our students will now tell us, they are completely at home with technology. They are the generation of “digital natives” (PRENSKY 2001) — they were born with the digital world around them. We, however, are “digital immigrants” (ivi, 2001) we were born prior to the digital age (late 1970s) so we have to learn how to use these technologies rather than be brought up with them. There has been much debate on the role of the digital age in education, *The “digital natives” debate: A critical review of the evidence* by BENNETT, MATON and KERVIN (2008) is a good starting point for further reading.

Despite various claims or criticisms that our students are born into the digital age, what is clear is that they have few problems when

learning with computers and the internet. Outside the classroom they are immersed in the worlds of Facebook and Twitter, often access Second Life and may well have their own personal blog spaces and Flickr accounts to share their photographs. There is no reason why we cannot make use of these extra-curricular activities and bring them into the classroom. Indeed, personal experience suggests that English is used in these arenas too, outside scholastic boundaries, which can only bode well for language acquisition and motivation (one only need look at the “status” of students’ Facebook accounts to see L2 being used extensively). However, there is also the question as to whether or not we ourselves should become part of these online communities and actively participate in discussions, feeds and comments; as there is no precedent for this form of interaction outside the classroom between students and teachers, it is very much up to the teachers themselves to decide on the appropriate stance to take.

During lesson time, there is irrefutable evidence that the digital aspects of learning certainly enhance and hold interest for learners. It could be simply a case of them saying «I like what is different from what I usually do» for example, although if the trend continues, what is constituted as different if we all go down the digital path? What is clear, is that motivation is increased by virtue of more possibilities for interaction and less distance between the real and the theoretical aspects of language teaching and learning. In a nutshell, students finally have the opportunity to see something they can immediately relate to and use when out of class, and, furthermore, continue to use. One particular instance of this was seen after watching a few clips of humorous adverts. In the following days there was a whole host of posts on the social networks with other examples found by the students themselves. There was no formal “invitation” or task set after the lesson to encourage this — the students presumably enjoyed the experience and wished to continue to find more. If they were concentrating on language use we cannot, obviously know, but we can be sure that they were motivated in some way to at least search in English.

5. How do we feel about it?

The previously mentioned study regarding language experts at Italian university language centres highlighted a number of points. First of all, it is now apparent that we are much more open to the use of technology in our everyday teaching, moving well away from our initial scepticism of only a few years ago (pre IWB implementation, in fact, which may well be very telling). Although this openness to new digital tools is welcome, there is still much debate over how the instruments can be used and put into practice; there is a need for training and demonstration sessions. Without such input it seems very much like shooting in the dark, and only tentative attempts are made at using the technology. Teachers will openly admit to only using some features or websites as they do not feel confident enough to go further without, at least, some guidance from another more tech savvy colleague. The digital natives in front of us can, of course, be called upon when issues arise, and they will offer advice even when not asked — they know more than we do! The overriding issue of technology use is the fear of equipment failure. Unfortunately, there is very little one can do about this. Plan B must be in the bag but it only takes a couple of occasions for the more technophobes among us to give up completely, especially when technicians are not readily available to help out. Computers and the internet are far from bullet-proof and this must be taken into account when utilising them. If this is in mind, then at the very least, we are prepared and ready to go back to basics, however frustrating it may be. What is essential, however, is not to rely solely on this medium, it would be unwise to expect it to be as reliable as a textbook.

A final point that is often raised is that regarding pedagogical issues and aims. A poorly designed exercise or activity is destined for failure whether a computer is involved or not. Pedagogical practices must be kept in mind and this necessitates clear and careful planning in order not to lose sight of our goals and intentions for any particular activity.

6. Where do we go from here?

In conclusion, there is no denying that technology is here to stay. We must learn to live with it and use it to OUR advantage rather than become slaves to it. This can be reached by attending training days and seminars, particularly aimed at using the equipment available. Once a certain mastery of the tools themselves is achieved, one may start to experiment a little more. Collaboration is the key to successfully navigating our way around hi-tech; sharing ideas and resources among colleagues or logging on to online forums and discussion groups is certainly a most productive way to become both more confident and creative. In some cases, workgroups are starting to be set up. The CLA in Cagliari for instance, has the «Smart Teachers' Group», specifically aimed at tackling issues related to IWB use. Monthly meetings are held and ideas and lessons which have been both successful and unsuccessful are presented by teachers who are self confessed technophobes. Digital media allows the opportunity for repetition and adaptation, nothing is wasted as it can be saved for future use. This is ever more possible as the capacity of pen drives increase, allowing all work, files, videos etc. to be put aside for later consultation, use and adaptation.

Selected references

- BARON N. S., 2008, *Always On: Language in an Online and Mobile World*, Oxford, OUP.
- BURSTON J., 1998, *From CD-ROM to the WWW: coming full circle*, in *CALICO Journal* 15, 1-3, 67-74.
- BENNETT S., MATON K., KERVIN, L., 2008, «The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence», in *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), 775-786.
- DAVIES G., 1997, "Lessons from the past, lessons for the future: 20 years of CALL", in KORSVOLD A. K., RUSCHOFF B. (eds), *New technologies in language learning and teaching*, Strasbourg, Council of Europe, 27-51.

JENKINS H., 2006, *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, New York, NYU Press.

OPPENHEIMER T., 1997, «The Computer Delusion» in *The Atlantic Monthly* 280, 1 (July 1997), 45–62.

PRENSKY M., 2001, «Digital Natives, Digital Immigrants», in *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9, N. 5.

Maximillian Gold
Università di Cagliari
max.gold@unica.it

CROMO (CROssborder MOdule): una cultura di progetto oltre i confini

MARILENA NALESSO DIANA

SOMMARIO: 1. Premessa, 269 – 2. Il progetto: finalità, 271 – 3. Il percorso, 272 – 4. Il prodotto CROMO: aspetti caratterizzanti, 273 – 5. Struttura e contenuti, 273 – 6. La formazione degli insegnanti, 275 – 7. Conclusioni, 277.

PAROLE CHIAVE: Formazione, transfrontaliere, tolleranza.

FRASI: rispetto degli altri, pratica riflessiva.

1. Premessa

Unire le comunità transfrontaliere è un compito tanto delicato quanto impegnativo. La sensibilità alle culture “altre”, l’apertura mentale, la tolleranza verso contesti “diversi”, l’accettazione e il rispetto degli altri sono soltanto alcune delle competenze interculturali solitamente richieste nell’incontro di genti diverse. Il progetto CROMO, frutto del lavoro congiunto di ricercatori, insegnanti ed allievi di tre paesi confinanti (Austria, Italia, Slovenia), è stato citato dalla Commissione Europea come esempio di “buona pratica” nel Settore strategico denominato “un approccio integrato alla diversità linguistica” (Documento di Lavoro della Commissione Europea pubblicato il 25 settembre 2007 che riguarda l’attuazione del Piano d’Azione “Promuovere l’apprendimento delle lingue e la diversità linguistica”).

Come strumento didattico CROMO intende aiutare a “costruire ponti” collegando fra loro scuole situate in regioni confinanti, fornendo un supporto flessibile alle diverse esigenze comunicative e

CROMO: il contesto

agli interessi interculturali degli studenti dai 15 anni in su. Nel favorire la creazione di un ambiente più favorevole alla diffusione e alla fruizione delle lingue, esso sostiene gli studenti, come ha affermato Francesca BROTTO (rappresentante MIUR alla Conferenza Europea “CROMO”, Trieste, 4 ottobre 2007) a parlare il mondo–parlare (con) il mondo–parlare (del) mondo–parlare (nel) mondo–parlare (per) il mondo–parlare (dal) mondo–parlare (al) mondo, portandoli a riflettere sulle loro esperienze interregionali ed interculturali per scoprire la ricchezza di identità multiple, che non si eludono ma si integrano arricchendo il patrimonio comune del cittadino europeo.

L’idea di un progetto transfrontaliero con l’Austria e la Slovenia¹ è nata nell’ambito di un accordo di collaborazione fra la Direzione Generale per gli Affari Internazionali (DGAI, MIUR) e le autorità locali politiche ed educative del Friuli Venezia Giulia (FVG). Si voleva produrre un Portfolio Europeo delle Lingue (PEL), specifico per la Regione, che tenesse conto delle esigenze particolari del territorio, caratterizzato dalla presenza di tre minoranze linguistiche (Sloveno, Tedesco, Friulano). Il PEL può rappresentare uno strumento in grado di consolidare, in un contesto naturalmente multilingue e crocevia

1. Paesi e Istituzioni Partner:

Austria: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Wien); Österreichisches Sprachen Kompetenzzentrum (Graz);

Italia: MIUR–Direzione Generale Affari Internazionali; ex IRRE Friuli Venezia Giulia in collaborazione con USR Friuli Venezia Giulia (ora ANSAS);

Slovenia: Ministrstvo Republike Slovenije za Šolstvo in Šport (Ljubljana); Zavod Republike Slovenije za Šolstvo (Koper).

storico di culture, l'apprendimento delle varietà linguistiche regionali accanto alle lingue comunitarie nell'ottica di un'integrazione linguistica transnazionale fra paesi limitrofi². In un secondo momento, tuttavia, il gruppo di progetto, considerata l'esistenza di PEL nei rispettivi Paesi, ha preferito orientare la ricerca su due aspetti importanti per integrare ed arricchire il PEL: interculturalità e metacognizione. Attraverso la pratica riflessiva si voleva aiutare gli studenti a "leggere" e a riflettere sulle loro esperienze interculturali (anche al di là delle sole zone oltre confine), ad approfondirne il significato, e allo stesso tempo a diventare maggiormente consapevoli di alcune problematiche più ampie ad esse sottese.

2. Il progetto: finalità

In seguito all'allargamento dell'UE, al fine di sostenere il processo di integrazione delle comunità transfrontaliere (Austria–Italia–Slovenia), il progetto intendeva:

- favorire la creazione di un ambiente più favorevole alla diffusione e alla fruizione delle lingue, come raccomandato dalla Commissione europea, (24.07.2003 n. 449), Piano d'Azione 2004–06;
- sviluppare una competenza comunicativa e pluriculturale negli studenti attraverso la conoscenza di tre lingue comunitarie, anche in un'ottica di *lifelong learning*;
- avviare una cooperazione attiva tra scuole di Paesi comunitari confinanti (Austria, Italia e Slovenia) come previsto dall'art.149 del Trattato Comunitario, anche per un confronto stretto fra i diversi sistemi scolastici. Il concetto di mobilità è visto come il filo conduttore del progetto e il possesso di più lingue costi-

2. Hanno aderito al Progetto cinque scuole del Friuli Venezia Giulia e due dell'Alto Adige; cinque scuole della Corinzia e sette della Slovenia.

- tuisce indubbiamente una freccia in più per scoprire culture diverse, per stimolare l'intelletto;
- favorire la conoscenza e la diffusione delle lingue meno diffuse.

3. Il percorso

La I fase del progetto (2005/07) è stata caratterizzata da una serie di incontri del gruppo di ricercatori dei tre paesi³ per la definizione del percorso comune e per la condivisione del lavoro svolto nelle rispettive realtà nazionali. I membri del gruppo, appartenenti essi stessi a queste aree e quindi coinvolti direttamente nelle problematiche delle zone di confine, sono partiti da una prima riflessione sui rispettivi background culturali ed educativi. Il confronto fra somiglianze e differenze ha fornito il punto di partenza per il processo di ricerca volto a costruire quella visione condivisa di cui CROMO rappresenta il prodotto finale.

In ogni paese è stato avviato un percorso di ricerca-azione con i docenti sperimentatori che hanno utilizzato in classe i questionari e le attività di riflessione e autovalutazione proposte in CROMO per validarne la fattibilità ed l'efficacia ad accrescere la competenza comunicativa interculturale degli studenti.

Il percorso progettuale si è rivelato, secondo la definizione di Brotto, una buona prassi di leadership condivisa e collaborativa oltre i confini, una cultura di progetto nella condivisione di compiti, di esperienze ed expertise, di risorse, di coinvolgimento di stakeholders a diversi livelli, di incontri e di lavoro attraverso i confini.

La II fase (2008/2010, tuttora in progress) è finalizzata alla formazione degli insegnanti attraverso Seminari transfrontalieri e attività nelle scuole. I risultati saranno raccolti in un *Manuale* (sempre in quattro lingue: Italiano, Tedesco, Sloveno, Inglese) per la formazione degli insegnanti che intendono operare in dimensione multilaterale ed interculturale. Una *Guida per l'insegnante* permetterà anche a coloro che

3. Anita Keiper, Ferdinand Stefan (Austria); Luciano Mariani, Marilena Nalesso (Italia); Sergio Crasnich, Mirko Zorman (Slovenia).

non hanno seguito gli incontri di formazione di usare CROMO nelle rispettive classi.

4. Il prodotto CROMO: aspetti caratterizzanti

La finalità principale del modulo CROMO (scaricabile dal sito www.ir-refvg.org/CROMO) è quella di creare negli studenti un “plurilinguismo consapevole” consolidando l’apprendimento delle varietà linguistiche regionali in un’ottica di integrazione linguistica transfrontaliera tra paesi limitrofi. Vuole essere uno strumento flessibile per favorire una mediazione fra lingue e culture diverse e per lo sviluppo di una competenza interculturale intesa come l’abilità di assicurare una comprensione condivisa da parte di persone di identità sociali diverse, e l’abilità di interagire con le persone in quanto esseri umani complessi con identità multiple e con la loro propria individualità (BYRAM M., GRIBKOVA B., STARKEY H. 2002: 10).

Attraverso la riflessione metacognitiva in ottica interculturale gli studenti vengono aiutati a prendere coscienza delle aree fondamentali del proprio apprendimento (la lingua e la comunicazione; le culture; se stessi in quanto apprendenti e soggetti di azione comunicativa; e lo stesso processo di apprendimento) (L. MARIANI, *Documentare e autovalutare la competenza comunicativa interculturale: l’esempio di CROMO*, LEND, 3 giugno 2009: 39) e a sviluppare nuove abilità e strategie per poter rispondere ai bisogni della comunicazione fra culture diverse.

Lo strumento può rivelarsi particolarmente utile per un’innovazione didattica che tenga conto degli aspetti cognitivi, metacognitivi e affettivo-motivazionali del discente, come supporto per l’autoriflessione sulle delle proprie capacità e competenze.

5. Struttura e contenuti

Il modulo (in quattro lingue: italiano, tedesco, sloveno, inglese come lingua veicolare e friulano per la Regione Friuli Venezia Giulia) è costituito da tre parti principali suddivise in sei sezioni correla-

te, che presentano una varietà di situazioni di apprendimento e di insegnamento.

Parte I “Nella mia esperienza. . .” è finalizzata all’esplorazione di problematiche interculturali che possono emergere durante l’incontro con l’altro. Vengono proposte delle schede di riflessione su alcuni aspetti della realtà circostante, quali casa, famiglia, vita a scuola, vita dei giovani, su cui lo studente deve annotare somiglianze e/o diversità con la propria realtà e cultura, dando degli esempi o facendo dei commenti. Lo studente è poi invitato a rileggere la scheda dopo un certo periodo, per vedere se le sue opinioni e sensazioni sono cambiate o meno.

A titolo esemplificativo si riporta la scheda su “Aspetto esterno, comunicazione verbale e non verbale” (tabella 1).

Parte II “Come reagiamo. . .” si propone, attraverso una serie di descrittori, di accrescere la consapevolezza della lingua e della comunicazione da parte degli studenti aiutandoli a riflettere sul modo in cui usano la lingua durante i contatti interculturali, quali strategie mettono in atto per capire e farsi capire.

Per esempio, che cosa si è appreso sulla/le lingua/e usate, e sulla/le cultura/e incontrate (esiste una lingua “migliore” di un’altra? O piuttosto ogni lingua risponde ai bisogni di chi ne fa uso?); in quali modi si può imparare e usare una lingua?; quali strategie sono state utilizzate per affrontare i problemi di comunicazione (uso di sinonimi, contrari, metafore, descrizioni); il modo in cui ognuno di noi impara: cos’è che funziona per me come discente di una lingua o come parlante di una lingua?

Parte III “Cosa impariamo. . .” intende guidare gli allievi, attraverso l’autovalutazione, verso una maggiore consapevolezza del processo di sviluppo della propria competenza interculturale, intesa come l’acquisizione di nuove convinzioni, atteggiamenti e abilità/strategie per raggiungere l’accettazione e il rispetto degli altri, maggiore flessibilità ed empatia fino all’apprezzamento dell’altro e all’integrazione con l’altro.

A titolo esemplificativo si vedano⁴ i descrittori relativi alla consa-

4. La Terza parte è stata scritta da Luciano Mariani

Tabella 1. Aspetto esterno, comunicazione verbale e non verbale

	<i>Ambiti tematici</i>	<i>Uguale (U), diverso (D) o non so (NS)</i>	<i>Esempi e commenti</i>
Aspetto esterno, comunicazione verbale e non verbale	Il modo in cui si veste la gente, e l'uso di abiti "tradizionali" in occasioni particolari come i festival o altre festività		
	La consapevolezza della moda attuale negli uomini e nelle donne		
	Come i giovani si presentano in pubblico (come si vestono, come vogliono essere visti dagli altri, come "entrano in scena")		
	Il modo in cui la gente si saluta (per es. stringendosi la mano, abbracciandosi, baciandosi, senza toccarsi...)		
	Se e con quale frequenza si usa dire "per favore" e "grazie"		
	Il volume e la velocità del parlato fra due persone o in gruppo		
	Il linguaggio usato dai giovani (diverso da quello dei genitori o dei nonni)		

pevolezza culturale (tabella 2). Gli studenti sono invitati ad prendere nota di convinzioni/ atteggiamenti, abilità/ strategie, annerendo anche più "quadratini" per la stessa voce in momenti diversi, in modo da documentare il loro percorso.

Tabella 2. Descrittori relativi alla consapevolezza culturale.

<i>Sensibilità alla cultura — Percezione delle somiglianze e delle differenze — Riconoscimento degli altri</i>	
<i>Sono convinto che...</i>	<i>Sono in grado di...</i>
per capire un'altra cultura devo diventare consapevole della mia cultura	percepire somiglianze e differenze all'interno della mia cultura
<p>posso cominciare a capire una cultura (compresa la mia) osservandone le caratteristiche più visibili... ma poi ho bisogno di scoprire i suoi lati più "nascosti"</p> <p><i>es. come la gente pensa e che emozioni prova</i></p>	<p>percepire somiglianze e differenze fra la mia cultura e un'altra</p> <p>Osservare il modo in cui percepisco i membri di un'altra cultura e il modo in cui essi percepiscono me</p> <p>Osservare come reagisco alla percezione delle differenze</p> <p><i>Es. quando osservo qualcosa che mi sembra "strano" posso incuriosirmi, sorprendermi, imbarazzarmi, gioire, irritarmi... qualcosa di "diverso" può influenzare la mia interazione con gli altri...</i></p>

6. La formazione degli insegnanti

Pur tenendo conto dei diversi sistemi educativi e delle rispettive esigenze locali, il gruppo di progetto ha individuato alcuni elementi comuni che avrebbero dovuto connotare l'esperienza formativa, quali:

- la presenza imprescindibile dell'aspetto interculturale sia nelle attività di formazione sia nei materiali di studio;
- l'individuazione di descrittori "interculturali" per la riflessione, tenendo presente la loro adattabilità a regioni confinanti e la loro applicabilità a contesti multiculturali più ampi;
- l'identificazione di strategie metacognitive in situazioni e attività interculturali.

Secondo la metodologia della ricerca-azione i docenti, con il supporto dei ricercatori del gruppo di progetto e di esperti, sono stati coinvolti attivamente, sia durante Seminari transfrontalieri sia attraverso la sperimentazione in classe, nella riflessione sul valore pedagogico di CROMO come strumento a sostegno degli studenti nel tracciare il proprio "profilo dinamico" individuale in termini di capacità, di preferenze e di atteggiamenti.

I gruppi di lavoro — formati da docenti provenienti dalle tre aree — hanno permesso di far emergere le dinamiche che si manifestano in genere durante gli incontri multilaterali, fornendo in tal modo tutta una serie di indicazioni su quali aspetti approfondire in una formazione in cui più lingue e culture vengono a contatto. Il lavoro con i docenti ha evidenziato in particolare l'importanza di sensibilizzare gli studenti al riconoscimento e al rispetto delle differenze individuali e culturali e nel contempo ad individuare modalità appropriate per far emergere, attraverso la discussione in classe, strategie appropriate a migliorare la comunicazione con l'altro.

Il Manuale, frutto del lavoro congiunto del gruppo di progetto e dei docenti sperimentatori, raccoglierà esempi di percorsi formativi e di attività, volti ad accrescere le competenze professionali dei docenti che intendono lavorare in dimensione interculturale.

In particolare nell'azione formativa sono stati fatti propri i principi del *Common European Framework* per cui la competenza plurilingue ed interculturale va intesa come superamento del repertorio di conoscenze e competenze comunicative distinte e separate nelle diverse lingue studiate; come autonomia di gestione delle proprie competenze, in situazioni di mobilità e di contatti interculturali, percepiti come momenti di crescita linguistica, plurilinguistica e pluriculturale, ma anche "sociale", come momento educativo alla cittadinanza europea attiva.

7. Conclusioni

CROMO, con le sue svariate attività, ha inteso offrire a studenti e docenti l'opportunità di riflettere su una serie di temi e di aspetti che hanno a che fare con altri popoli, lingue e culture. Parlare con gli altri, raccogliere informazioni, discutere sugli argomenti problematici sono tutte modalità che aiutano ad evitare errori di valutazione ed incomprensioni, tutt'altro che rari nella comunicazione interculturale in cui persone di lingua, stile di vita e cultura diversi devono interagire.

È riflettendo su questi "incontri", volgendo indietro a riconsiderare emozioni e reazioni, che si può trarre il massimo vantaggio ed ag-

giungere un altro “quadrato” al raggiungimento di una competenza comunicativa interculturale sempre più consapevole ed autonoma.

Le attività suggerite in CROMO costituiscono idealmente gli anelli di un'unica catena: in un certo senso ogni esperienza costruisce su quelle che l'hanno preceduta e facilita le attività successive. È un processo continuo, a spirale, che facilita e allarga la conoscenza dell'altro, rendendo più flessibile il proprio atteggiamento grazie a nuove abilità e strategie che rendono capaci (*I can*) di agire in situazioni interculturali così come di reagire ad esperienze interculturali.

Scriva il gruppo di progetto (CROMO: I 6) Il grado di consapevolezza interculturale è una questione di crescita individuale e di esperienza personale che non si può veramente misurare o valutare. Tuttavia si auspica che CROMO sia uno strumento pedagogico utile nell'aula di lingua, che renda sia gli allievi sia gli insegnanti più sensibili e più inclini alla riflessione, e che possa costituire così un sostegno per migliorare la competenza comunicativa in contesti interculturali.

Riferimenti bibliografici

- BYRAM M., GRIBKOVA B., STARKEY H., 2002, *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a Practical Introduction for Teachers*, Strasbourg/Graz, Council of Europe/ECML.
- BYRAM M., 2005, *European Language Portfolio: Autobiography of “Key Intercultural Experiences”*, Strasbourg, Council of Europe.
- CAMBI F., 2001, *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci.
- CONSIGLIO D'EUROPA, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento*, Oxford–Milano, La Nuova Italia.
- KOHONEN V., JATINEEN R., KAIKKONEN P., LEHTOVAARA J., 2001, *Experiential Learning in Foreign Language Education*, Harlow, Longman.

- LITTLE D., SIMPSON B., 2003, *The Intercultural Component and Learning How to Learn*, CoE, DG IV/EDU/LANG 4.
- MARIANI L., POZZO G., 2002, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico. Imparare a imparare, insegnare a imparare*, Milano–Firenze, RCS–La Nuova Italia.
- MARIANI L., 2004, Learning to Learn with the CEF, in MORROW K., (ed.) *Insights from the Common European Framework*, Oxford University Press.
- WENDEN A., 1991, *Learner Strategies for Learner Autonomy*, London, Prentice–Hall.
- ZARATE G. et al, 2004, *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*, Graz, European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing.

Marilena Nalesso Diana

ANSAS — Nucleo territoriale del Friuli Venezia Giulia
m.nalesso@irrefvg.org

L'importanza del 'transfer del sapere' (Wissenstransfer)¹ nella madre lingua del discente per l'apprendimento della lingua tedesca in Italia²

DAGMAR WINKLER

SOMMARIO: 1. L'importanza della madre lingua e del 'code-switching', 281 –
2. Il 'code-switching' per innovare la didattica delle lingue straniere e in
modo specifico quella della lingua tedesca in Italia, 284.

PAROLE CHIAVE: Madre lingua, lingue straniere, 'code-switching', innova-
zione della didattica delle lingue straniere e stimolazione delle capacità
cognitive e inferenziali, esempio di approccio al testo scritto per la lingua
tedesca.

FRASI: 'I limiti del mio linguaggio significano i limiti del mio mondo'.

1. L'importanza della madre lingua e del 'code-switching'

I limiti del mio linguaggio significano «I limiti del mio mondo»³.

Questo lo afferma Ludwig Wittgenstein nella massima 5.6. del suo
Trattato Logico-Filosofico (1921) e questa sua massima è oggi attuale più

1. «wissen/sapere» significa originariamente «scorgere, avere visto, avere conoscenza attraverso la propria esperienza» o «comunicazione avvenuta da fonte esterna»; «il sapere/das Wissen» significa l'insieme delle conoscenze in un certo campo (in Duden. Deutsches Universalwörterbuch, 2007, Mannheim, Dudenverlag). Nel 1999 in un Kolloquium a Göttingen, diretto da Gerd Antos, venne fondata la «Transferwissenschaft». Si opta nella traduzione in italiano per la forma inglese transfer al fine di effettuare una distinzione dalla definizione 'transfert', usata in psicanalisi, come da suggerimento di Gianfranco Porcelli.

2. Si veda anche WINKLER (2009).

3. Ludwig WITTGENSTEIN (1918-1921 / 1998).

che mai. Rimanendo alla superficie delle parole, non approfondendo il loro valore semantico, non approfondendo la dimensione interattiva – coinvolgendo sinesteticamente fattori visivi, prosodici e anche olfattivi – a livello cognitivo e inferenziale, non si potranno mai ampliare veramente i propri orizzonti, il proprio mondo e di conseguenza conoscere meglio se stessi e gli altri.

Importante è tenere sempre presente il fatto che il “linguaggio” di ogni individuo inizia con la propria madre lingua e anche chi cresce bilingue in famiglia o in una zona bilingue come in Italia l’Alto Adige o in una zona con forte presenza di dialetto accanto alla madrelingua, gli esempi in Italia sono molteplici, avrà comunque una lingua che dovrà approfondire maggiormente, perché nelle scuole verrà quasi sempre fatto un insegnamento che va prioritariamente nella direzione di una lingua. Questo aspetto è anche molto importante, perché una lingua, la madre lingua, deve essere esplorata e memorizzata in profondità, possibilmente in tutti i suoi molteplici aspetti. A tal proposito un famoso linguista tedesco, Wolfgang Butzkamm, afferma che «la madre lingua è la madre di tutte le lingue» (cfr. BUTZKAMM 1998, 1999 e 2002); se non c’è una ben solida conoscenza della grammatica, delle strutture morfo-sintattiche e dell’interpretazione semantica di una frase, se non c’è una profonda capacità d’astrazione nella madre lingua, non si potranno mai apprendere in modo proficuo le lingue straniere.

Le ultime scoperte scientifiche (cfr. ABUTALEBI *et alii* 2007; FITZ-PATRICK, WEBER 2008; MUYSKEN 2000)⁴ hanno mostrato che la madre lingua forma nel cervello una risonanza (una specie di nicchia) e tutte le altre lingue straniere che saranno oggetto di studio formeranno una loro risonanza; ogni lingua studiata in un qualsiasi momento della propria vita è legata a evoluzioni, esperienze ed emozioni diverse, essendo l’essere umano in continua dinamica e inarrestabile evoluzione. Ogni risonanza forma perciò un nucleo, paragonabile alle monadi leibniziane; sono sì a sé stanti, dove quella più ancorata è comunque quella della madre lingua, ma comunicano anche fra di loro ed entra in funzione il ‘code-switching’. Nella fase iniziale dell’apprendimento prevale il ‘code-switching’ tra la madre lingua e la lingua oggetto

4. Si veda anche www.jneurosci.org/cgi/content.

di studio in quel momento, ma è vivo anche quello tra altre lingue studiate⁵. Questo significa che per comprendere meglio una struttura grammaticale, il valore semantico di una parola o frase, si ricorre primariamente alla madre lingua, talvolta anche a quella o quelle di altre lingue straniere apprese.

Importante e interessante si rivela anche il fatto, scoperto dalla citata equipe scientifica, che il 'code-switching' avvia addirittura la costruzione di nuove strutture neuronali per permettere al cervello la comunicazione tra le varie risonanze; così non solo a livello cognitivo e inferenziale, ma anche a livello strutturale avvengono dei cambiamenti, perciò l'ampliamento del proprio orizzonte, il superamento dei "limiti" del proprio "mondo", avviene su due livelli ben differenti, ambedue di fondamentale importanza.

Attraverso il 'code-switching' la madre lingua e le singole lingue straniere possono arricchirsi pescando informazioni da varie fonti e questo procedimento permetterà il rinforzamento e la successiva autonomia nelle specifiche lingue straniere, aumentando nella madre lingua e le altre lingue le capacità cognitive e inferenziali e creando connotazioni che "daranno colore e vita" (cfr. BODROŽIĆ 2007),⁶ agli elementi linguistici delle varie lingue.

Avverrà in seguito anche una nuova consapevolezza visiva, auditiva e prosodica nei confronti di frasi, enunciati, parole e lettere, perché ogni lingua ha una sua struttura morfo-sintattica e assembla quindi vocali e consonanti in modo differente⁷, cosicché vengono creati nuovi effetti visivi e auditivi.

5. Il 'code-switching' è presente anche a livello cognitivo nei bambini che crescono bilingue che raccontando semplici avvenimenti e, mancando il termine nella lingua di racconto, si interrompono e dicono che nell'altra loro lingua il termine si chiama in quel modo (p.es. una bambina di 3 anni, bilingue tedesco-italiano – vive in Germania, la madre è tedesca il padre italiano – racconta in italiano una storiella che ha sentito e non sapendo il termine, specifica che si tratta di «quella cosa che fa piangere e che in tedesco si chiama 'Zwiebel'»). Anche nella madre lingua si formano, per esempio con il dialetto, delle risonanze e avviene il procedimento del 'code-switching'.

6. Si veda anche WINKLER (2008).

7. Di una maggiore consapevolezza visiva e auditiva di singole parole e lettere e di creatività si parla anche in WINKLER (2010a e 2010b), consultabile su http://www.inst.at/trans/17Nr/5-5/5-5_winkler.htm.

Questa nuova consapevolezza aumenterà la possibilità di costruire un regno autonomo per ogni lingua straniera, oggetto di apprendimento, ma incrementerà anche la possibilità dell'ampliamento linguistico e culturale e darà quindi la possibilità di ampliare i propri orizzonti e di diminuire i "limiti" del proprio "mondo".

2. Il 'code-switching' per innovare la didattica delle lingue straniere e in modo specifico quella della lingua tedesca in Italia

Bisogna porsi ora la domanda come possono migliorare concretamente certe scoperte scientifiche il 'transfer del sapere' per l'apprendimento della lingua straniera e in modo più specifico della lingua tedesca in Italia?

Come primo punto va messo in evidenza che non bisogna assolutamente escludere la comunicazione nella madre lingua con i discenti che stanno per iniziare lo studio della lingua straniera. Questa comunicazione però deve avvenire in modo naturale, fornendo spiegazioni grammaticali, semantici e culturali, evitando del tutto il fenomeno che il docente diventi una specie di dizionario vivente⁸.

Per costruire un sapere efficiente e autonomo nelle varie lingue straniere che aumenti progressivamente le capacità cognitive e inferenziali, diventa molto importante servirsi di testi autentici sin dal primo approccio alla lingua, creando in questo modo situazioni reali di comunicazione, escludendo la pseudo-comunicazione (cfr. BUTZKAMM 2002) che avviene nella maggior parte dei libri di testo attualmente in uso nelle scuole italiane per l'apprendimento delle lingue, in modo particolare per la lingua tedesca.

I testi autentici nella fase iniziale di apprendimento saranno naturalmente brevi e con un contenuto non troppo complesso, come per esempio il testo seguente in lingua tedesca:

8. Si fa riferimento anche alle strategie usate nel Content Language Integrated Learning (CLIL). Si veda anche Gerhard HOFFMANN (2009) e www.bilingualerunterricht.de/phpBB; inoltre anche www.fachportal-paedagogik.de.

CeBit '97 eröffnet⁷

Auf der weltgrößten Messe für Computer- und Telekommunikation zeigen fast 7000 Aussteller ihre neuesten Produkte rund um Bits und Bytes.

Bundeswirtschaftsminister Günter Rexrodt eröffnete die Messe am Mittwoch Abend.

Schwerpunkte sind in diesem Jahr so genannte Intranets für den firmeninternen Datenverkehr, Software für das Internet und die weiterhin boomende Telekommunikation. Rund 600.000 Besucher aus aller Welt werden erwartet.

By FOCUS Online GmbH, 1997

Per affrontare il testo appena citato, i discenti devono sottolineare, non come avviene tradizionalmente, le parole sconosciute, ma le parole che si possono individuare visivamente e intuitivamente come conosciute, visto anche che la lingua tedesca è ricca di anglicismi e di molte altre parole di origine straniera. Sottolineando le parole intuitivamente individuabili, vengono attivate capacità cognitive e inferenziali, ma si accresce anche, fattore di fondamentale importanza, nel discente la motivazione.

Il testo con le sottolineature assume la struttura seguente:

CeBit '97 eröffnet⁷

Auf der weltgrößten Messe für Computer- und Telekommunikation zeigen fast 7000 Aussteller ihre neuesten Produkte rund um Bits und Bytes.

Bundeswirtschaftsminister Günter Rexrodt eröffnete die Messe am Mittwoch Abend.

Schwerpunkte sind in diesem Jahr so genannte Intranets für den firmeninternen Datenverkehr, Software für das Internet und die weiterhin boomende Telekommunikation. Rund 600.000 Besucher aus aller Welt werden erwartet.

By FOCUS Online GmbH, 1997 (DRUMBL 2002).

Come si può notare, le sottolineature sono numerose; di conseguenza i discenti sono motivati e incuriositi e sono ora in grado, senza avere ancora aperto il dizionario o chiesto il significato di alcune parole, di avviare con il docente nella loro madre lingua una discussione sul contenuto del testo. Nel caso specifico significa discutere su una tematica attuale e di interesse per tutti e su una manifestazione, la CeBit, a molti ben nota, che ha luogo ciclicamente in

Germania, ampliando in questo modo le conoscenze culturali sul paese la cui lingua si sta apprendendo. La motivazione creata si ha già permesso un ampliamento culturale e incrementato l'autostima dei discenti principianti che sono riusciti senza aprire il dizionario e senza chiedere singoli vocaboli a comprendere il testo globalmente; in questo modo la loro curiosità è stata talmente stimolata che sono più che disponibili a volere approfondire strutture grammaticali trovate nel testo.

Emerge così un altro punto fondamentale innovativo e al passo con i tempi per il transfer della lingua tedesca: attraverso i testi autentici le forme morfo-sintattiche non vengono analizzate e sistematizzate – come avviene in tutti i libri di testo oggi in uso nelle scuole italiane per l'apprendimento della lingua tedesca – in progressione grammaticale, ma con riferimento al testo. Questo procedimento permette al cervello di memorizzare molto meglio le categorie grammaticali legate per lo più a modi di dire, 'formulaic sequences' e 'chunks'. I discenti dunque non studiano più singole parole, ma sempre un nucleo, un'unità di parole assemblate che diventano una specie di formule che si possono reimpiegare in vari altri contesti. Non si studia dunque più prioritariamente e in modo noioso una categoria grammaticale, ma si cerca di osservare e di memorizzare le categorie grammaticali come uno strumento utile per affrontare con sempre più competenza altri testi ed essere progressivamente in grado di commentare autonomamente in lingua tedesca per iscritto e oralmente i testi scritti, auditivi e filmati di vario genere.

Affrontando testi e filmati autentici che progressivamente aumentano di lunghezza e di difficoltà, i discenti si sentono inseriti nel contesto culturale del paese la cui lingua stanno studiando e sono così molto più motivati e disposti ad approfondire anche categorie grammaticali più complesse. Alcuni esercizi strutturali che servono per esercitare varie competenze e abilità possono di conseguenza essere somministrati ciclicamente senza problemi, perché i discenti sanno che questo è un momento di verifica necessaria per poter migliorare l'approccio a testi autentici più complessi. Essi possono dunque vivere la grammatica non come uno sterile elemento statico, ma come uno strumento dinamico che migliora le loro competenze,

capacità e conoscenze per la produzione autonoma scritta e orale, incrementando le loro capacità cognitive e inferenziali.

Concludendo si può affermare che affrontando i testi autentici con il metodo delle sottolineature di parole facilmente intuibili per farsi già un'idea di che cosa si stia parlando, senza avere mai aperto il dizionario e chiesto una parola per sapere il suo significato, il testo nuovo non viene più visto con angoscia per le tante parole non comprese, ma attiva il 'code-switching' e migliora le capacità cognitive e inferenziali. Permette inoltre di vivere testi nuovi – scritti, auditivi o filmati – con curiosità, come un'avventura che apre nuovi orizzonti e nuovi mondi e potrà dare in questo modo la possibilità di ampliare i "limiti" del proprio "mondo".

Riferimenti bibliografici

- ABUTALEBI, JUBIN *et alii*, 2007, «Switches: An Event-Related Functional Magnetic Resonance Imaging Study in Bilinguals», in *The Journal of Neuroscience*, 12.12.2007, N. 27 (50), 13762–13769.
- ANTOS Gerd, WEBER Tilo, 2005, *Transferqualität. Bedingungen und Voraussetzungen für Effektivität, Effizienz, Erfolg des Wissenstransfers*, Frankfurt, Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, Peter Lang, vol. 4.
- BODROŽIĆ Marica, 2007, *Sterne erben, Sterne färben. Meine Ankunft in Wörtern*, Frankfurt–Main, Suhrkamp.
- BOLLA Elisabetta, DRUMBL Hans, 2009, *Sprachen, Kulturen, Grenzen. Teilhabe an der Sprachgemeinschaft: ein Schlüssel zur Zweitsprache*, Meran, Alpha&Beta.
- BUTZKAMM Wolfgang, 2002, *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*, Tübingen, Francke.
- , 1999, «Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im Sachunterricht», in R. MÉTRICH *et alii* (a cura di), 1999, *Des Racines e des Ailes. Théories, Modèles, Expériences en Linguistique et Didactique*, Nancy, Association des Nouveaux Cahiers d'Allemand.
- , 1998, «Code-switching in a Bilingual History Lesson: the Mother Tongue as a Conversational Lubrificant», in *International Journal of Bilingual Education and bilingualism*, 1 (2), 81–99.
- DRUMBL Hans, 2008, «Leben mit Sprachen. Mehrsprachigkeit», in "ff Südtiroler Wochenmagazin", 24 Januar 2008, N. 4, 38–39.

- DRUMBL Hans, 2002, *Das Sprachen-Portal. Inferenz und Spracherwerb in mehrsprachiger Lernumgebung*, Meran, Alpha&Beta.
- FITZPATRICK Jan, WEBER Kirsten, 2008, «'Il piccolo principe est allé': Processing of Language Switches in Auditory Sentence Comprehension», in *The Journal of Neuroscience*, 30.04.2008, N. 28 (18), 4581–4582.
- HANDWERKER Brigitte, MADLENER Karin, 2008, *Die Grundlagen des Chunk-Ansatzes. "Chunks für Deutsch als Fremdsprache". Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*, Hohengehren, Schneider, vol. 23.
- HOFFMANN Gerhard, 2009, «Didaktische Grundsätze zum Aufbau bilingualer Unterrichtssequenzen», in *Praxis Schule & Innovation*, Heft 2, 12 August 2009, siehe Bildungsserver, lakk.bildung.hessen.de, 1–15.
- MUYSKEN Pieter Cornelis, 2000, *Bilingual Speech: a typology of code-mixing*, Cambridge (UK), Cambridge University Press.
- WINKLER Dagmar, 2010a, *Grammatica discorsiva della lingua tedesca*, Padova, Cortina.
- , 2010b, «Pluridimensionale Kreativität und Interpretation von Text und Sprache», in *Wissen, Kreativität und Transformationen von Gesellschaften KCTOS (Knowledge, Creativity and Transformations of Societies)*, TRANS Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften, 17. Nr. Sektion 5.5, Januar 2010 http://www.inst.at/trans/17Nr/5-5/5-5_winkler.htm (1–15).
- , 2009, «L'importanza di una ben strutturata organizzazione del 'transfer del sapere' per l'apprendimento delle lingue straniere», in *Scuola e Lingue moderne*, Anno XLVII 2009, n. 6–7, 52–55.
- , 2008, «Marica Bodrožić schreibt an die 'Herzmitte der gelben aller Farben'», in BÜRGER-KOFTIS Michaela (a cura di), *Die Osterweiterung der deutschsprachigen Literatur. Porträts einer neuen europäischen Generation*, Wien, Präsens, 107–119.
- WITTGENSTEIN Ludwig, 1918/1921, (1998), *Tractatus logico-philosophicus e Quaterni 1914–1916*, tr. it. di Amedeo G. CONTE, Torino, Giulio Einaudi, (originale tedesco: "Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt", L.W., 1963, *Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung*, Frankf./Main, Suhrkamp).

Sitografia

www.bilingualer-unterricht.de/phpBB.

www.fachportal-paedagogik.de.

www.jneurosi.org/cgi/content.

lakk.bildung.hessen.de.

Dagmar Winkler
Università di Padova
dagmar.winkler@unipd.it

Integrazione, globalizzazione, nazione: lo scenario europeo

MASSIMO ARCANGELI

A Roma la gente corre sempre, a Mogadiscio la gente non corre mai. Io sono una via di mezzo tra Roma e Mogadiscio: cammino a passo sostenuto.

IGIABA SCEGO

SOMMARIO: 1. Integrazione, 291 – 2. Globalizzazione, 295 – 3. Nazione, 297.

PAROLE CHIAVE: immigrazione, integrazione, comunicazione, globalizzazione, plurilinguismo, fusione, nazione.

FRASI: *Framework europeo*, saperi alfabetici, competenza plurilingue, integrazione linguistica, il concetto di nazione.

1. Integrazione

La crescente presenza in Italia della componente straniera si è imposta, negli ultimi anni, all'attenzione di chi è investito in prima persona del compito di interrogarsi sui problemi legati all'integrazione sociale e linguistica dei nuovi arrivati nel nostro Paese. È più o meno a partire dalla metà degli anni Ottanta che le ondate migratorie si sono abbattute sull'Europa, sempre più massicce, alimentate dal flusso di nuove direzioni di marcia: non più (o non tanto) orientate dal sud dei paesi affacciati sul Mediterraneo verso il nord del vecchio continente ma imposte invece dalle fughe dei fuoriusciti provenienti dalle sempre

più estese e numerose aree di conflitto nelle diverse zone del globo e, negli ultimi anni, dalle rotte criminose della tratta di esseri umani.

Sotto l'aspetto qualitativo il fenomeno migratorio in Italia negli ultimi vent'anni appare, con tutta evidenza, contraddistinto

da una maggiore distanza in termini di assetti culturali e linguistici che comporta maggiori difficoltà nella gestione del contatto e dell'inserimento nelle società europee [...]. I modelli teorici e di politica linguistica [...] entrano in crisi. [...] [E]ntrano in crisi anche le linee di politica linguistica, essendo cambiata la natura dei soggetti destinatari di tali politiche ovvero i nuovi migranti, portatori di esigenze di formazione che rappresentano per le società europee vere e proprie emergenze sociali, educative e linguistiche.

Dalla seconda metà degli anni ottanta, dunque, i progetti a medio termine elaborati fino ad allora a livello europeo mostrano debolezze nella loro capacità di dare risposte alle sollecitazioni provenienti dalle forme di contatto linguistico e culturale proposte dai nuovi movimenti migratori (VEDOVELLI 2002).

La soluzione è stata trovata nella elaborazione, da parte del Consiglio d'Europa, di un documento (il cosiddetto *Framework europeo*). In questo documento, punto centrale di riferimento per le politiche di educazione linguistica seguite dalle diverse nazioni europee negli ultimi anni, si sposano posizioni teoriche completamente diverse da quelle fondate tradizionalmente sull'insegnamento di lingue da assumere come entità monolitiche, come sistemi omogenei misurati sulla competenza dei parlanti e degli scriventi nativi ideali. Dalla metà degli anni Settanta, a cui risale il lancio, sempre per iniziativa del Consiglio d'Europa, di un progetto per il raggiungimento del livello-soglia nell'apprendimento linguistico, al momento attuale,

on est passé d'une conception de l'enseignement des langues dont le but était d'offrir à l'apprenant la possibilité de communiquer efficacement dans une langue "able" à un autre but: la construction d'une compétence plurilingue qui inclurait les variétés non standard des différentes langues (LECONTE, BABAULT 2005);

(«si è passati da una concezione dell'insegnamento linguistico il cui scopo era di offrire all'apprendente la possibilità di comunicare efficacemente in una lingua "abile" a un altro scopo: la costruzione di una competenza plurilingue che includerebbe le varietà non standard delle differenti lingue»).

Il concetto stesso di *regola grammaticale*, d'altronde, è stato ultimamente messo in discussione da più parti. Non è da escludersi che l'attuale crisi delle pratiche e dei saperi alfabetici intercettata (ma anche alimentata) da chat, blog o *fan cultures* digitalizzate possa avere notevoli ricadute sulle modalità di apprendimento e determinare nuovi equilibri nei sistemi generali di conoscenze. Forse fra qualche decennio *tracce* e *orientamenti* di lingua e di scrittura prenderanno definitivamente il posto delle vecchie, obsolete *regole*: dalla plurisecolare stabilità delle norme impartite da dizionari e grammatiche delle diverse lingue nazionali, ed espresse in una ventina o poco più di simboli grafici, potremmo essere traghettati verso l'instabilità e la disposizione al cambiamento permanente degli innumerevoli usi linguistici — e dei relativi segni grafici e iconici — in dotazione alle "tribù" dei nuovi scriventi. Non riesce difficile pensare, nel lungo (o lunghissimo) periodo, a una ridefinizione degli stessi rapporti di forza tra i due emisferi del nostro cervello: quello sinistro, che processa *in serie* le informazioni ricevute, scomponendole e "leggendole" l'una dopo l'altra, potrebbe cedere via via terreno a quello destro, che le elabora invece *in parallelo*, trattandone contemporaneamente un certo numero. Dalla *sequenzialità* della lettura ci sposteremmo sempre più decisamente verso la *simultaneità* della visione; e il debito di razionalità contratto dall'*homo videns* finirebbe per gravare sulle capacità di astrazione e categorizzazione dell'*homo legens*. Sintomatici, a completamento del quadro, due fatti. Da un po' di tempo molti — fra (socio)linguisti, e psicolinguisti, pedagogisti e glottodidatti, psicologi e sociologi di vari paesi europei (compreso il nostro) — si interrogano preoccupati sulla recrudescenza dell'analfabetismo di ritorno; altri, trattando di questioni dell'italiano come dell'inglese, dello spagnolo come del francese o del tedesco normativo, si sono incamminati invece per la strada della sistematica demolizione di un intero patrimonio tecnico di nozioni grammaticali plurisecolari (come *soggetto* e *predicato*), da sostituire con termini dell'uso comune o più vicini alla reale percezione dei vari fenomeni da parte di parlanti e scriventi.

Sul plurilinguismo ricordato da Fabienne Leconte e Sophie Babault insiste anche il *Framework europeo*, che lo tiene ben distinto dal multilinguismo. Se quest'ultimo va inteso semplicemente come la

conoscenza da parte di un determinato individuo di un certo numero di lingue, o la compresenza di diverse varietà linguistiche presso una determinata comunità, il primo riveste invece il preciso ruolo di definire una lingua come il luogo di realizzazione (sociale o individuale) di una varietà di usi che confluiscono insieme a definire un dominio dai contenuti mutevoli ed eterogenei:

su questa idea di 'plurilinguismo' viene basato un altro dei concetti portanti del *Framework*, ovvero quello di 'competenza linguistico-comunicativa', nella quale vengono fatte sinergicamente operare tutte le componenti coinvolte nei processi di espressione e di comunicazione (VEDOVELLI 2002).

L'acquisizione di un coscienza plurilingue, però, da sola non basta per guidare verso la reale integrazione. Occorrerebbero invece progetti di ampio respiro in grado di rendere meno traumatico (o, nella migliore delle ipotesi, meno problematico) il contatto tra culture e mentalità diverse. Soltanto una efficace politica di interventi in tal senso può sperare di ottenere una risposta in termini di aspirazione a sentirsi realmente parte della vita, della cultura, dei costumi di un Paese nel quale non si è nati, che si conosce appena, a cui non si è in grado di comunicare le speranze che si nutrono, i sentimenti che si provano, la visione che si possiede del mondo. L'integrazione linguistica è naturalmente una tappa fondamentale all'interno di questo processo, in quanto la possibilità di comunicare contribuisce in maniera decisiva alla costruzione di quella *strada a doppio senso* di cui ha parlato Kofi Annan:

L'integrazione è una strada a doppio senso. Gli immigrati devono adattarsi alle nuove società – e le società devono saper adattarsi a loro volta. La parola «integrare» letteralmente significa «fare un tutto»: questo è l'imperativo per l'Europa d'oggi¹.

Integrare anche per sentirsi integrati. Perché la paura del diverso, in certi casi, può creare nuove, pericolose forme di emarginazione;

1. La citazione è tratta dal discorso tenuto da Annan il 29 gennaio 2004 davanti ai membri del Parlamento europeo e riprodotto pressoché integralmente in TURCO (2005), pp. 235–240.

quelle dell'autoemarginazione di chi, quasi straniero in casa propria, si sente circondato da masse di parlanti in lingue sconosciute che istintivamente rifiuta. Masse destinate a farsi sempre più numerose: secondo il rapporto del 2003 dell'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni i 175 milioni di migranti e rifugiati registrati complessivamente (con riferimento, cioè, all'intero pianeta) nel 2000 diventeranno 230 milioni nel 2050.

Il nostro futuro di cittadini italiani ed europei, e il futuro stesso del mondo, dipenderanno inevitabilmente anche da ciò che saremo in grado di fare nei prossimi anni per integrarli. Dobbiamo prepararci fin d'ora ad accoglierli senza timori né preconcetti, con la salda coscienza di rappresentare un modello di civiltà che se ha ancora tanto da imparare ha però anche molto ancora da insegnare. E chissà che un giorno gli *intrecci* e le *intersezioni* dell'interculturalismo possano evolvere verso la realizzazione dell'utopia della *fusione* auspicata dalla filosofia transculturale. Quel giorno, tra gli elementi componenti le tante forme ibride diffuse oggi per il mondo, saranno allora diventati del tutto invisibili i punti di sutura.

2. Globalizzazione

Verrà un giorno, e non è molto lontano, in cui potremo concludere affari, studiare, conoscere il mondo e le sue culture, assistere a importanti spettacoli, stringere amicizie, visitare i negozi del quartiere e mostrare fotografie a parenti lontani, tutto senza muoverci dalla scrivania o dalla poltrona.

BILL GATES

Una lingua, una qualunque lingua, è spendibile come una moneta. Ci si può chiedere allora qual è attualmente il grado di convertibilità dell'italiano come del francese, dello spagnolo come del tedesco rispetto al grado di convertibilità dell'anglo-americano. Si potrebbe rispondere, in generale:

il y a des langues d'usage restreint, des *langues non convertibles*. . . On voit que nous sommes confrontés [. . .] à un *marché aux langues*, comme il existe des marchés aux épices, aux fleurs ou aux oiseaux. . . Sur ce marché, les langues, comme les monnaies, n'ont pas de parité fixe: elle peuvent se déprécier, être dévaluées ou, au contraire, gagner de la valeur (CALVET 2002);

(«ci sono monete non convertibili, con le quali non si può comprare né dollari né euro, [. . .] ci sono delle lingue di uso ristretto, *lingue non convertibili*. . . È evidente che siamo di fronte a un mercato delle lingue, come esiste un mercato delle spezie, dei fiori o degli uccelli. Su questo mercato le lingue, come le monete, non hanno parità fissa: possono deprezzarsi, essere svalutate o, al contrario, aumentare di valore»).

Nel quadro di un mercato internazionale di lingue più o meno convertibili o non convertibili affatto, ciascuna lingua nazionale, compreso l'italiano, è obbligata in qualche modo a rispondere per un verso alle logiche del mercato, per un altro verso alle pressanti richieste di una mondializzazione che mostra di legare sempre più le sue sorti a quelle dell'anglo-americano come lingua veicolare globale. È proprio il sovradosaggio dell'ingrediente "lingua inglese" a suscitare varie questioni. Da qualche anno a questa parte si fa un gran parlare delle sorti future dell'italiano e di altre lingue di cultura di lunga e importante tradizione. A medio termine non ritengo che i rischi derivanti alle varie lingue dall'incontro con l'anglo-americano siano autentici. Che mondo sarebbe quello in cui tutti dovessero parlare un giorno una sola lingua? Secondo David Crystal «[u]n mondo con una sola lingua superstite — una catastrofe di ecologia intellettuale senza precedenti — è uno scenario che in teoria potrebbe affermarsi di qui a cinquecento anni» (CRYSTAL 2004). A me riesce francamente molto difficile pensare a uno scenario del genere. Preferisco continuare a guardare alla diversità linguistica come a un patrimonio inestimabile al quale una parte almeno del genere umano non sarebbe disposta a nessun costo a rinunciare.

Oggi i rischi per l'italiano sono altri. Nel 2006, presso una scuola media inferiore del mantovano, si è costituito il SIC (Salviamo Il Congiuntivo), un comitato in difesa del congiuntivo – seguito, nel 2007, dal SIP (Salviamo Il Pronome) – con tanto di statuto; l'art. 4 recitava: «Il nostro unico interesse è quello di salvaguardare il modo congiuntivo, in quanto lo riteniamo fondamentale per comunicare correttamente in lin-

gua italiana». Mi associo e rilancio, come ho già fatto in veste di direttore dell'Osservatorio Linguistico Zanichelli e scritto nella mia premessa all'ultima edizione, appena uscita, dello *Zingarelli*: istituiamo un SIC 2 (Salviamo l'Italiano Colto) o, per non confonderlo con l'omonimo, un tecnologico SIM (Salviamo l'Italiano della Memoria); potremmo ispirarci, come mi ha tempo fa suggerito una giornalista del Tg3, ai presidi *slow food*. Sul sito www.presidislowfood.it i "valori fondamentali" di cui sono investiti i ben 177 soggetti alimentari presidiati, regione per regione, sono detti consistere nella «tutela della biodiversità, dei saperi produttivi tradizionali e dei territori, che oggi si uniscono all'impegno a stimolare nei produttori l'adozione di pratiche produttive sostenibili, pulite, e a sviluppare anche un approccio etico (giusto) al mercato»; riscritta con leggerezza e un grano di sale, una dichiarazione del genere potrebbe suonare di «tutela della biodiversità stilistica e culturale, dei saperi linguistici tradizionali e dei loro territori testuali», con l'«impegno a stimolare nei parlanti (e negli scriventi) l'adozione di pratiche lessicali difendibili (forbite) e a sviluppare anche un approccio critico (serio) all'italiano». Un convincente (e operativo) richiamo generale all'ordine, rivolto ai media e all'editoria, alla scuola e all'università, ai responsabili delle istituzioni e al singolo cittadino, è dunque per il salvataggio, non tanto dell'ecosistema linguistico italiano da presunte minacce "neocolonizzatrici", quanto di un'inestimabile eredità culturale dalla banalizzazione nel semplicismo, scambiato da sedicenti professionisti della parola per esigenze di semplificatrice chiarezza.

3. Nazione

Che cos'è mai il patriottismo,
se non la vostra convinzione
che un paese sia superiore a tutti
gli altri per il semplice fatto
che ci siete nati voi?
GEORGE BERNARD SHAW

I nuovi scenari di guerra introdotti dal planetario "scontro di civiltà" hanno messo in ombra i vecchi, ben delimitati contrasti tra gli Stati

nazionali, sorti in seno alla civiltà umanistico–rinascimentale con la nascita dei primi, concreti esempi di monarchie sovrane (Francia, Spagna, Inghilterra): a farne le spese da una parte i poteri locali, dall'altra quelli sovranazionali rappresentati dall'autorità papale e imperiale, dai vari ordini religiosi e cavallereschi (come i Templari e i Cavalieri del Santo Sepolcro), dalla Lega Anseatica, quasi una multinazionale d'altri tempi.

Il processo sembra avere invertito da una decina d'anni la sua direzione di marcia. Una questione scottante come la difesa e la salvaguardia dell'ecosistema, cui non si può certo chiedere di coincidere con la porzione geografica su cui si esercita l'autorità politica di un paese, non potendo essere affrontata singolarmente dai vari Stati, «mette in questione l'ambito di validità del diritto [. . .]. Poiché l'ecosistema non rispecchia l'ambito territoriale della sovranità statale, richiede al contempo un'autorità mondiale e un'autorità locale» (VIOLA 1995). A minare le basi del diritto vigente in molti paesi sovrani sono anche i richiami “dal basso” a una revisione dei sistemi giuridici nazionali perché tengano conto, nella gestione delle dinamiche di conflitto, delle grandi trasformazioni sociali nel frattempo intervenute. Nell'aprile 2002 la Commissione Europea, nel *Libro Verde relativo ai modi alternativi di risoluzione delle controversie in materia civile e commerciale*, ha riassunto il senso di un insieme di istituti giuridici fondati su principi come la negoziazione, l'arbitraggio, la conciliazione; esse costituiscono un «intreccio di tradizione e soluzioni innovative» (SASSU 2008) le quali, scavalcando o oltrepasando le leggi ufficiali, suggeriscono paralleli con le pratiche consuetudinarie tipiche delle società fondate sulla trasmissione orale del diritto. Tutto questo sta minando alla base l'idea stessa di una cittadinanza concepita all'interno della compagine statale. Di qui i numerosi inviti ad abbandonarla o a “ripensarla”, prendendo atto che a quell'idea dovrebbero subentrarne altre più al passo coi tempi e con le nuove concezioni di spazio territoriale. Qualcuno (URRY 1999) ne ha elencate ben sei; alla cittadinanza culturale, ecologica e delle minoranze (*cultural, ecological e minority citizenship*) si aggiungono la cittadinanza di chi si riconosce nei valori e nei principi del cosmopolitismo (*cosmopolitan citizenship*), di chi difende i propri diritti di consumatore (*consumer citizenship*), di chi viaggia o si sposta da un paese all'altro per vari motivi (*mobility citizenship*). Sono «nuovi

tipi di cittadinanza», ha chiosato Jeremy Rifkin, «che esistono al di sotto, al di là e all'interno dei confini dello Stato-nazione. Ciascuno di essi, a proprio modo, mette in discussione la territorialità dello Stato nazionale come ambito esclusivo dell'impegno del cittadino: le nuove forme di cittadinanza sono diritti deterritorializzati, universali per natura e portata» (RIFKIN 2004), ma sono anche, nel contempo, diritti dei singoli. Un po' come durante l'Alto Medioevo, quando del diritto, più che la territorialità, vigeva piuttosto la personalità: «in ogni atto giuridico si comincia[va] col domandare alle persone in causa: “*Sub qua lege vivis?*” (sotto che legge vivi?)» (DELORT 1972).

La storia delle diverse civiltà, culture e nazioni, esaminata sotto il profilo del rapporto tra centro e periferia, è una storia di reciproci accordi nella tolleranza della diversità ma più spesso di relazioni tormentate o difficili, dalle dinamiche talora complesse, e di sanguinosi confronti. Prima dell'avvento della globalizzazione l'incontro/scontro tra centro e periferia era perlopiù giocato sul terreno della prossimità o della continuità geografica: la minaccia alla sopravvivenza delle periferie era generalmente portata dal centro o dai centri più vicini, o da centri anche lontani (e talora addirittura lontanissimi), in condizione di fagocitare enormi estensioni territoriali per effetto di una supremazia politica conquistata sul campo e di assimilarne le popolazioni. Se in alcuni casi è ancora così, e in molti altri il movimento ha invertito il suo corso (sono piuttosto le periferie del pianeta a muovere, con il loro inarrestabile flusso umano, alla “conquista” del centro, il ricco e avanzato Occidente), oggi a dettare le regole è l'enorme sviluppo dei sistemi di comunicazione, in particolare il progresso compiuto nel campo delle tecnologie al servizio delle connessioni virtuali su cui viaggiano gli scambi e le informazioni globali, che rimbalzano velocissime da un pianeta all'altro della “galassia Internet”.

A rimetterci proprio il concetto di nazione, perché Internet, imponendo il «divorzio dai luoghi» (BODEI 2006), minaccia anche la sovranità statale: la rete «ha già cominciato a infrangere le barriere nazionali, e le regole internazionali dell'informazione (vendita, diritti d'autore, qualificazioni) stanno diventando più importanti per gli individui di quanto non lo siano quelle della cittadinanza» (THIMBLEBY 2006) o quelle che regolano i rapporti di buon vicinato.

Ai «vecchi tempi» avevamo dei vicini e dovevamo trovare un modo per andare d'accordo con loro — mescolando muri divisorii, tolleranza e amicizia. Nei momenti di bisogno, ci davamo una mano perché eravamo vicini. Quando camminavamo per strada o andavamo al pub, alla partita, o in qualsiasi altro posto, incontravamo degli sconosciuti, con i quali potevamo o meno trovarci d'accordo. Dovevamo accettare la diversità, e imparare a tollerare chi aveva convinzioni differenti dalle nostre. Ma oggi sta diventando sempre più possibile vivere in comunità selezionate di persone scelte da noi: in Rete ci sono più persone appassionate alle nostre «passioni» (per esempio, la costruzione di modellini di treni) di quanto possiamo immaginare. Possiamo decidere di entrare a far parte di un gruppo di persone che si interessano solo di treni a vapore a un certo scartamento — e ce ne saranno ancora molte che non conosceremo mai. Entriamo così a far parte di una *tribù*. Le tribù sono gruppi sociali che definiscono autonomamente le proprie norme. Se la tribù della quale siamo entrati a far parte si raccoglie intorno a certe convinzioni politiche, è facile dimenticare che l'abbiamo scelta proprio per quel motivo; ci convinciamo che tutte le persone sane di mente — o comunque tutte quelle che conosciamo — condividono le stesse idee. Se la tribù prescelta è qualcosa come il Ku Klux Klan o al-Qaeda o un circolo di pedofili la sua «morale» può creare dei problemi perché entra in conflitto con le preferenze dei vicini *reali* (ibid.).

Prima ho detto che l'anglo-americano globale non è il vero problema per quelle lingue che, come l'italiano, sembrano in apparenza soffrire della sua invadenza. Se però, con la globalizzazione favorita dalla rete, si dovesse arrivare a perdere completamente il senso dell'ancoramento allo spazio e al tempo, a *un* ospazio e a *un* tempo qualunque, allora il problema si farebbe serio. Una lingua, se la storia è in grado ancora di insegnarci qualcosa, muore proprio quando le viene azzerato il senso di uno spazio in cui poter continuare a piantare le sue radici e di un tempo su cui fissare il ricordo di sé; è già accaduto alla lingua latina e a tante altre lingue del lontano o più recente passato e potrebbe accadere ancora.

Nell'attesa, magari, sviluppiamo i necessari anticorpi. La nazione — finché c'è, sbrindellata ma c'è — deve reagire. Con tre parole ho

iniziato, con tre parole vorrei allora chiudere: *credibilità, responsabilità, trasparenza*. Una lingua usata in modo credibile, responsabile, trasparente sarebbe una risposta formidabile all'imbarbarimento comunicativo, come una politica o un'economia credibile, responsabile, trasparente sarebbe una risposta formidabile all'imbarbarimento generale di quello che un tempo era il Bel Paese. Se spendiamo bene queste parole non c'è bassa convertibilità che tenga. I profitti sono assicurati.

Riferimenti bibliografici

- BODEI R., 2006, *La nostalgia di come saremo*, in DONGHI, pp. 94–100.
- CALVET L.-J., 2002, *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon.
- CRYSTAL D., 2004, *The Language Revolution*, Cambridge, Polity Press (trad. it.: *La rivoluzione delle lingue*, Bologna, il Mulino, 2005).
- DELORT R., 1972, *La vie au Moyen Âge*, Paris, Seuil, (trad. it.: *La vita quotidiana nel Medioevo*, Roma–Bari, Laterza, 2006⁷; 1^a ediz.: 1989).
- DI NUOSCIO E., HERITIER P. (a cura di), 2008, *Le culture di Babele. Saggi di antropologia filosofico-giuridica*, Milano, Medusa.
- DONGHI P. (a cura di), 2006, *Alterando il destino dell'umanità*, Roma–Bari, Laterza.
- LECONTE F., BABAUT S., 2005, in AA. VV., *Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures*, in «Glottopol», n. 6 (luglio), 2–7, all'indirizzo internet: <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>.
- RIFKIN J., 2004, *The European Dream: How Europe's Vision of the Future Is Quietly Eclipsing the American Dream*, New York, Tarcher/Penguin (trad. it.: *Il sogno europeo. Come l'Europa ha creato una nuova visione del futuro, che sta lentamente eclissando il Sogno americano*, Milano, Arnoldo Mondadori, 2004).
- SASSU S., 2008, *L'antropologia giuridica di fronte alla pluralità delle culture*, in DI NUOSCIO, HERITIER, 71–83.
- THIMBLEBY H., 2006, «Il destino dell'informatica onnipresente: il computer come agente del cambiamento sociale», in DONGHI, pp. 28–48
- TURCO L., 2005, *I nuovi italiani. L'immigrazione, i pregiudizi, la convivenza*, Milano, Arnoldo Mondadori.

URRY J., 1999, *Globalization and Citizenship*, «Journal of World-Systems Research», V, 311-324 (anche all'indirizzo Internet: <http://jwsr.ucr.edu/archive/vol5/number2/html/urry>).

VEDOVELLI M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del "Quadro comune europeo per le lingue"*, Roma, Carocci.

VIOLA F., 1995, *Stato e natura*, Milano, Anabasi.

Massimo Arcangeli
Università di Cagliari
maxarcangeli@tin.it



Corsi di Lingue
all'Estero

OXFORD
UNIVERSITY PRESS



Ringraziamenti

Per l'organizzazione del presente convegno, i nostri più vivi ringraziamenti vanno a:

- la sezione ANILS di Cagliari,
- la sezione ANILS di Reggio Calabria,
- la Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Cagliari,
- il Comune di Cagliari,
- l'Assessorato alla Cultura del Comune di Cagliari,
- la Provincia di Cagliari.

Ringraziamo inoltre: i servizi culturali e educativi delle ambasciate di Gran Bretagna, Francia e Spagna in Italia;

la casa editrice Eli, sponsor del convegno e le case editrici presenti: De Agostini Scuola, Helbling, Lang, Pearson-Longman, Oxford University Press.

AREE SCIENTIFICO–DISCIPLINARI

AREA 01 – Scienze matematiche e informatiche

AREA 02 – Scienze fisiche

AREA 03 – Scienze chimiche

AREA 04 – Scienze della terra

AREA 05 – Scienze biologiche

AREA 06 – Scienze mediche

AREA 07 – Scienze agrarie e veterinarie

AREA 08 – Ingegneria civile e architettura

AREA 09 – Ingegneria industriale e dell'informazione

AREA 10 – **Scienze dell'antichità, filologico–letterarie e storico–artistiche**

AREA 11 – Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche

AREA 12 – Scienze giuridiche

AREA 13 – Scienze economiche e statistiche

AREA 14 – Scienze politiche e sociali

Il catalogo delle pubblicazioni di Aracne editrice è su

www.aracneeditrice.it

Compilato il 10 gennaio 2012, ore 17:27
con il sistema tipografico L^AT_EX 2_ε

Finito di stampare nel mese di gennaio del 2012
dalla «ERMES. Servizi Editoriali Integrati S.r.l.»
00040 Ariccia (RM) – via Quarto Negroni, 15
per conto della «Aracne editrice S.r.l.» di Roma