



Rassegna Italiana di Linguistica Applicata

Quadrimestrale di ricerca linguistica e glottodidattica

Anno XLIX

1/2017

Fondatore Renzo Titone

Direttore Elena Porcelli

Direttore emerito Gianfranco Porcelli

Direttori scientifici Paolo Balboni e Matteo Santipolo

Comitato dei revisori scientifici

A. Abi Aad (Cagliari), S. Arduini (Urbino), C. Bazzanella (Torino), A. Benucci (Siena Stranieri), G. Bernini (Bergamo), M. Bondi (Modena e Reggio E.), E. Bonvino (RomaTre), C. Bosisio (Milano Cattolica), S. Cacchiani (Modena e Reggio E.), F. Caon (Ca' Foscari), G. Caprara (Malaga), M. Cardona (Bari), S. Caruana (Malta), E. Cognigni (Macerata), C. M. Coonan (Ca' Foscari), D. Coppola (Pisa), E. Corino (Torino), E. M. Daloso (Ca' Foscari), B. D'Annunzio (SDA), A. De Marco (Cosenza), A. De Meo (L'Orientale), P. Desideri (Chieti-Pescara), P. Diadori (Siena Stranieri), E. Di Martino (Napoli SOB), B. Di Sabato (Napoli SOB), R. Dolci (Perugia Stranieri), P. Giuliano (Napoli), A. Huguet Canalis (Lleida), G. Iamartino (Milano Statale), M.-C. Jamet (Ca' Foscari), M. G. Lo Duca (Padova, in pensione), G. Iamartino (Milano Statale), M.-C. Jamet (Ca' Foscari), L. Lopriore (Roma Tre), M. C. Luise (Firenze), G. Mansfield (Parma), C. Marellò (Torino), M. Masperi (Grenoble 3), P. Mazzotta (Bari), C. Melero Rodriguez (Ca' Foscari), M. Mezzadri (Parma), T. Munyangeyo (Leeds Beckett University), M. Rapacciuolo (Atene Politecnico), E. Nardon (Brescia, Cattolica), P. Palladino (Pavia), G. Pallotti (Modena e Reggio E.), A. Perri (Napoli SOB), E. Piccardo (Toronto OISE), G. Porcelli (Milano, Cattolica, in pensione), C. Preite (Modena e Reggio E.), A. Proietti Basar (Istanbul, Yildiz), G. Serragiotto (Ca' Foscari), F. Sisti (Urbino), R. Sosnowski (Cracovia Jagellonica), M. Stegu (Vienna Wirtschaftsuniversität), C. Vinti (Perugia), M.-B. Vittoz (Torino), C. Williams (Foggia), M.T. Zanola (Milano, Cattolica), N. Zudic (Koper/Capodistria)

BULZONI EDITORE

TUTTI I DIRITTI RISERVATI
È vietata la traduzione, la memorizzazione elettronica,
la riproduzione totale o parziale, con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche ad uso interno o didattico.
L'illecito sarà penalmente perseguibile a norma dell'art. 171
della Legge n. 633 del 22/04/1941

ISSN 0033-9725

© 2017 by Bulzoni Editore S.r.l.
00185 Roma, via dei Liburni, 14
<http://www.bulzoni.it>
e-mail: bulzoni@bulzoni.it

Sommario

EDITORIALE

- PAOLO E. BALBONI, *Ricerca hard e soft, empirica e speculativa, quantitativa e qualitativa: Un cambiamento di paradigma nella ricerca sull'educazione linguistica?* p.

SAGGI

- MICHELA CANEPARI, *Applying a New Model of Translation to Christine Brooke-Rose's Such: Integrating Translation and Linguistics* »
- ELISA CORINO E CARLA MARELLO *Verbi impersonali anzi usi impersonali dei verbi. Microstrutture di dizionari bilingui e monolingui italiani ed esigenze degli apprendenti* »
- ANNA DE MARCO, *I segnali discorsivi nel parlato di emigrati italiani in Germania* »
- MARIA CECILIA LUISE, GIULIA TARDI, *Lo studente di lingue 2.0. Competenze digitali finalizzate all'acquisizione linguistica all'università* »
- DANIEL SLAPEK, *Argomenti grammaticali nei manuali e nei certificati d'italiano LS* »
- GRAZIANO SERRAGIOTTO, *La valutazione per l'apprendimento delle lingue straniere dal punto di vista dei docenti* »

LETTERATURA SCIENTIFICA

- PAOLO E. BALBONI, *Biblioteca Italiana dell'Educazione Linguistica, BELI – Aggiornamento 2016* »
- ELISA FIORENZA, *recensione a VALENTINI A. (a cura di), 2016, L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione, FIRENZE, Cesati* »
- Guida agli autori di RILA »

PAOLO BALBONI
Università Ca' Foscari, Venezia

RICERCA HARD E SOFT, EMPIRICA E SPECULATIVA,
QUANTITATIVA E QUALITATIVA: UN CAMBIAMENTO
DI PARADIGMA NELLA RICERCA
SULL'EDUCAZIONE LINGUISTICA?

1. Una premessa indispensabile

Una riflessione come questa può ingenerare incomprensioni, quindi è fondamentale premettere che

- a. questa non è una valutazione critica di alcuni impianti di ricerca, non è una valutazione critica ad alcune modalità di presentazioni, non c'è alcun giudizio di valore che gerarchizzi la ricerca qualitativa su quella quantitativa, o quella speculativa su quella empirica, o i paradigmi semplificanti rispetto a quelli complessificanti. Voglio descrivere una situazione e condividere questa osservazione per stimolare una riflessione all'interno della comunità scientifica;
- b. lo spunto è dato dalle 70 relazioni (di cui ancora non ci sono gli atti, per cui mi baso solo sulle presentazioni, ad alcune delle quali ho partecipato solo parzialmente) del IV convegno della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa, DILLE, svolto a Venezia all'inizio di Febbraio del 2017. Ma questo è uno spunto, che mette radici in una serie di ruoli che rivesto ed espleto, una pluralità di 'cappelli' che descriverò partitamente perché ciascuno di essi rappresenta un punto di osservazione, un filtro cognitivo, una *forma mentis*.

Anzitutto, indosso il cappello di *direttore di due riviste scientifiche*, attento a capire in che direzione si muove la ricerca in modo da tenerne conto nel momento in cui deve accettare le proposte di pubblicazione e poi pro-

porle alla redazione ed infine sottoporle a un referato tra pari. È lo stesso cappello che indossavo del primo numero 1/2016 di RILA, quando ci interrogammo sulle ragioni della prevalenza di saggi in inglese, e del numero 2-3/2016, in cui affrontammo il problema della definizione dell'ambito disciplinare cui è dedicata, almeno in parte, RILA.

Il secondo cappello che indosso è quello di uno dei fondatori, e a suo tempo presidente, della *Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa*, che raccoglie gli accademici, ma non solo, che si occupano di educazione linguistica nel suo senso più ampio (cioè di studio e formazione e progettazione nell'ambito dell'insegnamento delle lingue materne, seconde, etniche, straniere, classiche) nonché di politica linguistica nella società e nella scuola, nelle università e nei processi di accoglienza dei migranti: studiosi che si occupano degli aspetti della linguistica applicata legati in qualche modo all'acquisizione, all'apprendimento, alla progettazione e all'insegnamento linguistici.

Una variante dello stesso cappello è la presidenza della *Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes*, una organizzazione consulente dell'UNESCO, vicina al European Centre for Modern Languages di Graz, che fa capo al Consiglio d'Europa che mi obbliga a una visione europea e mondiale di quel che avviene nella ricerca glottodidattica.

Nel convegno DILLE sono stato definito, con gentilezza, 'decano' e 'memoria storica' del settore scientifico disciplinare 'Didattica delle Lingue Moderne', qualifica che in termini più realistici si traduce in un'età che da poco meno di mezzo secolo mi vede parte di una comunità scientifica, con le sue 'scuole', con i suoi concorsi, ma soprattutto con le sue idee su che cosa costituisca lo specifico della nostra ricerca e quali siano i parametri di qualità. L'azione di 'memoria storica' si traduce da decenni nella *Bibliografia dell'Educazione Linguistica in Italia (BELI) 1960-2016* (l'anno prossimo 2017 e così via, fin quando ne avrò la forza; nell'ultima sezione di questo numero di RILA si trova l'aggiornamento 2016): attività che mi permette di ricevere da tutti i colleghi informazioni, dettagliate fino agli indici, sui volumi e sulle riviste; informazioni che classifico e condivido con circa 5000 colleghi in Italia e nel mondo – ma che, soprattutto, mi permettono di avere la percezione di quello che interessa ai ricercatori, di quello che propongono gli editori, del contenuto dei convegni di cui riporto gli atti, delle politiche delle riviste scientifiche, e così via.

Una piuma laterale di questo cappello è la *Rete L-LIN02*, iniziativa che curo da decenni: L-LIN02 è la sigla del settore scientifico disciplinare "Didattica delle Lingue Moderne", dove il legislatore include anche i traduttori. Seguo la rete del settore, ricevendo quindi da tutti i colleghi le informazioni sui nuovi concorsi, sui nuovi dottorati, sulla conclusione di per-

corsi dottorali ecc.: anche da questo lavoro mi viene una visione di insieme, per quanto assolutamente intuitiva, di “dove stiamo andando”.

Infine, il cappello in cui più mi riconosco, quello dello studioso che fin dagli anni Novanta riflette sulla *natura della ricerca scientifica sull'educazione linguistica*, autore di saggi e volumi sulla storia e sull'epistemologia della glottodidattica (uno dei tanti modi di definire questo ambito di studi, come abbiamo ricordato nell'editoriale del secondo numero del 2016).

È da questi punti di vista, da queste prospettive talvolta sorprendentemente differenziate, che rifletto sulle 70 relazioni presentate nel IV Convegno della Società Scientifica DILLE (www.dille.it), che si è svolto a Venezia all'inizio di febbraio del 2017, ma anche sui titoli che trovate nell'aggiornamento 2016 della *BELI* pubblicato alla fine di questo volume di *RILA*, sulle proposte che mi arrivano per le due riviste.

Non interessa qui riferire i sintesi i vari temi di ricerca. Interessa riflettere su quale tipo di ricerca venga svolto e venga proposto dai colleghi ai colleghi, che tipo di immagine di sé come studioso i 70 relatori hanno voluto offrire ai colleghi che sono anche loro studiosi. Ci interessa cogliere una tendenza prevalente tra le dicotomie che abbiamo indicato nel titolo.

Per fare questo, occorre tracciare prima una mappa dei possibili tipi di ricerca – mappa molto schematica, per un approfondimento della quale rimandiamo a Balboni, 2011.

1. Una mappa dei tipi di ricerca

Gli strumenti a disposizione di un ricercatore, nel panorama scientifico attuale, si configurano in tre ‘paradigmi’ (schematizzati in Morin, 1990: 160):

- a. paradigma del riduzionismo scientifico, tipico delle scienze *hard*, che lavorano su modelli *consapevolmente* ridotti della realtà, vista *consapevolmente* in maniera viepiù articolata in domini, livelli, specializzazioni; la ragione è insieme strumento di conoscenza e di controllo della conoscenza, e deve sforzarsi di garantire la *scientificità*; la linguistica generativa e quella acquisizionale, per fare un esempio, operano per quanto possibile secondo questo paradigma e vede i ricercatori come ‘scienziati’ (torneremo dopo su questo termine);
- b. paradigma della semplificazione, proprio delle scienze *soft* quando vogliono imitare il paradigma scientifico: lavorano su modelli semplificati della realtà e li considerano ‘la’ realtà, considerando quanto non si piega ai modelli come incidenti insignificanti, su

cui si sorvola ritenendoli insignificanti sul piano statistico (l'illusione è facile: i delfini e le balene, che han forma di pesce e vivono in acqua come i pesci pur essendo mammiferi, sono 'incidenti statistici' minimali, due specie su centinaia di migliaia di specie di pesci, quindi si può continuare a studiare la realtà oceanica come un ambiente popolato di pesci. E basta);

- c. paradigma della complessità, che Morin propone per le scienze umane (considerate *Sciences de l'imprécis* da Moles e Rohmer, 1990): il ricercatore 'complesso' è consapevole che la realtà in sé sfugge anche a una massa per quanto imponente di dati, accetta la *distinzione* tra ambiti e livelli propria del paradigma scientifico ma rifugge dalla *semplificazione* illusoria che ogni ambito sia autonomo: dopo aver *distinto*, cerca di *congiungere* stabilendo interrelazioni in una logica multidimensionale e multireferenziale (due dimensioni che in Italia di solito vengono consolidate nella nozione di 'interdisciplinarietà della glottodidattica'); lo strumento è la *rationalité ouverte*, 'aperta' perché consapevole dei limiti della logica e degli effetti perversi che l'adesione a un unico modello, per quanto valido, può provocare (basti ricordare l'insegnamento dell'italiano centrato sull'analisi grammaticale e logica ecc.): di conseguenza il ricercatore è *consapevole* che lavora spesso nell'*imprécis*, raggiunge verità che sa essere parziali, sa che la presenza del soggetto che ricerca turba la natura dell'oggetto della ricerca.

Avendo io scritto un volume dal titolo *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse* ho mostrato di aderire esplicitamente alla logica di Morin – anche se in realtà una definizione epistemologica della complessità c'è anche nelle *Pensées* di Blaise Pascal, che anticipa Morin sebbene in una logica bi- anziché tri-polare: nelle *Pensées* 1 e 2 oppone lo spirito matematico ("forza e dirittura della mente") allo spirito intuitivo ("l'ampiezza della mente"): "l'uno è forza e dirittura di mente, l'altro ampiezza di mente": entrambi hanno valore, mentre "gli spiriti falsi non sono mai né intuitivi né matematici", si limitano al paradigma della semplificazione.

a. *una prima dicotomia: scienze hard e scienze soft*

Nella politica mondiale, europea, italiana di questi anni, che cerca di leggere i desideri del 'popolo', il semplificazionismo trionfa e la complessità viene aborrita (con buona pace di Pascal).

Nella macrosemplificazione, la ricerca non è più una complessa integrazione di visioni *hard*, modellizzanti, logico-formali, e di visioni *soft*,

complesse ed inevitabilmente ‘imprecise’: i mezzi di comunicazione di massa, da un lato, e i ministeri, i finanziatori della ricerca, i senati accademici e perfino i parametri bibliometrici/bibliografici hanno stabilito una semplice equazione: ‘scientificità = scienze *hard*, con schemi, numeri, modelli formali = settore da privilegiare accademicamente e da finanziare con denari pubblici’, perché il ‘popolo’ è stato formato dai mezzi di comunicazione di massa a ritenere ‘scienza’ solo quella *hard*;

b. *una seconda dicotomia: ricerca quantitativa e ricerca qualitativa*

L’opposizione tra ricerca quantitativa/qualitativa è legata, nella percezione diffusa, all’opposizione tra scienze dure e scienze imprecise.

La ricerca quantitativa ha parametri rigidi, standardizzati, ed ha poca necessità di una relazione diretta tra ricercatore e oggetto della ricerca: quest’ultimo è trasformato in dato statistico, che in una buona ricerca quantitativa è un dato molto articolato (un corpus di immigrati si articola in alfabetizzati e non; bambini, adolescenti, giovani, adulti, anziani; maschi e femmine; indoeuropei, semiti, modali, ‘altro’; e così via in sempre maggiore dettaglio, ma gli immigrati, con le loro idee e le loro parole rimangono fuori dall’analisi), ma rimane pur sempre un dato numerizzabile ed etichettabile statisticamente. La potenza di alcuni strumenti di analisi, in grado di combinare enormi masse di dati in poco tempo, offre una visione del mondo che i grandi scienziati sanno essere sempre e comunque parziale e bisognosa di essere integrata, modificata, eventualmente falsificata dall’applicazione delle stesse tecniche di ricerca quantitativa a campioni diversi. Nel momento in cui una teoria presenta un numero di eccezioni o è incapace di accomodare un numero crescente di dati, viene abbandonata e si realizza il *paradigm shift* perché nelle scienze *hard*, che si fondano sulla ricerca quantitativa, non si procede tanto per evoluzioni ma per rivoluzioni: Keplero sostituisce Tolomeo, Einstein sposta il tempo dalla categoria delle ‘costanti’ a quello delle ‘variabili’, ecc.

L’analisi qualitativa non mira ai grandi numeri di dati, analizzabili solo quantitativamente, ma focalizza l’attenzione su piccoli numeri in cui l’oggetto della ricerca (che di solito è costituito da persone e dai loro comportamenti, dalle loro attitudini, convinzioni, processi cognitivi, ecc.) viene spesso chiamato ad interagire con il ricercatore validando o falsificando le ipotesi scaturite dai dati relativi a campioni statistici limitati, raccolti con strumenti statistici che devono essere affidabili ma che non rivestono la fondamentale importanza che hanno invece nella ricerca quantitativa.

I mezzi di comunicazione di massa, che formano e orientano il comune sentire non solo della ‘gente’ in quanto insieme di persone ma anche di insieme di elettori, hanno diffuso l’idea che la ricerca sia quella quantitativa – e

quindi questa è quella che premiano gli eletti: ministri, dirigenti europei, rettori, finanziatori. La ricerca quantitativa va nelle prime pagine dei giornali e guida le macroscelte politiche e sociali, la ricerca qualitativa va nelle pagine centrali di ‘cultura e società’, negli inserti settimanali, tra un oroscopo (presentato con un linguaggio da scienza iperhard) e la corrispondenza dei lettori, oppure nelle versioni online dei quotidiani è nel *frame* laterale insieme ai video curiosi o alle tendenze della moda secondo 30 grandi stilisti;

c. una terza dicotomia: speculazione e empiria

La ricerca vorrebbe identificare delle verità, o almeno produrre dei paradigmi di analisi e descrizione della realtà e dei fenomeni il più vicini possibile alla realtà.

Il problema è come trovare dati certi, affidabili. La fonte primaria è l’esperienza dei sensi – la stessa che ci assicura che il sole gira intorno alla terra e che i delfini sono pesci. Dall’esperienza, classificata in base a *categorie* (Kant) possono nascere ipotesi, che una volta verificate possono trasformarsi in teorie *falsificabili* (Popper), che cioè possono continuamente essere messe alla prova (“Dio esiste” non è falsificabile, quindi è una teoria pseudoscientifica; “la luce è composta di particelle” è un’affermazione falsificabile, quindi è una teoria scientifica, il che non significa che sia vera: l’opposizione non è tra verità e falsità, ma tra scientificità e pseudo scientificità). È una logica empirica, che parte dall’esperienza e, dopo aver generato una teoria, torna all’esperienza per essere verificata o falsificata.

C’è un percorso contrario: la mente specula, pensa, crea ipotesi a partire da un nucleo di *assunti logici* (Lakatos) che non richiedono verifica empirica (verifica in alcuni casi impossibile, ad esempio in assiomi come “esistono infiniti punti”), e su questa base di assunti, eventualmente integrati da esperienza, crea dei *modelli* (Tarsky) o dei *paradigmi* (Kuhun) il cui valore è dato dalla coerenza interna, logica. Da 20 anni proponiamo anche in glottodidattica una prospettiva speculativa: ad esempio siamo partiti dall’opposizione tra competenza e performance, cioè quel che è nella mente e quel che è nel mondo reale ed abbiamo proposto un modello che, fino a paradigma contrario, spieghi la competenza comunicativa in ogni lingua e in ogni tempo.

Nella percezione diffusa, la stessa parola *speculazione*, che descrive l’attività mentale che sta alla base della filosofia, ha assunto una connotazione sempre più negativa. Le cose serie sono quelle basate sulla e confermate dall’esperienza, il resto è ‘volgare speculazione’, priva di validità. Ci è successo, in un *journal* internazionale di enorme prestigio, di dover assistere a tre mesi di spaccatura del comitato scientifico visto che avevo proposto un *think piece*, una ricerca speculativa, non basata su dati empirici (alla fine il saggio è stato pubblicato... ma a fatica!).

Conseguenza indiretta di queste dicotomie è il modo in cui sono definite le persone che svolgono ricerca in questi ambiti: quelli che si occupano di scienze *hard*, prevalentemente quantitative, sono *scienziati*, quelli che si occupano di scienze umane e sociali sono *studiosi*. In realtà non sono due termini gerarchici, e molti dei partecipanti al convegno DILLE nonché dei lettori di RILA sono alternativamente studiosi (io lo sono stato quando ho scritto i molti libri e saggi di impianto storico, con una visione diacronica della glottodidattica) e scienziati (io lo sono stato nei molti tentativi di creare modelli *hard*). Ma nella percezione generale *studioso* e *scienziato* hanno connotazioni differenti, e il secondo termine è indubbiamente più prestigioso.

2. Il fascino dei grafici nelle relazioni del convegno DILLE e in molti saggi su RILA, ELLE e altre riviste

Due giornate del convegno erano in sessione plenaria, una invece era in sezioni parallele – e ho potuto solo ‘assaggiare’ i contributi presentati in queste sessioni, passando dall’una all’altra rapidamente, in modo da poter dedicare a ciascuna qualche minuto.

Minuti colmi di diagrammi, in particolare canne d’organo, torte, cioè i principali formati prodotti da dati immessi in un foglio elettronico di Excel o in una ricerca condotta direttamente su Google Drive. Alcuni colleghi, forse meno esperti di uso del computer, avevano tabelle in successione, e molte tabelle sono presenti negli ultimi numeri di RILA e delle altre riviste.

L’impressione che ne ho tratto è che anche gli studiosi dell’educazione linguistica abbiano assorbito, *forse inavvertitamente*, la percezione diffusa dai mezzi di comunicazione di massa e fatta propria dai governanti, dagli erogatori di fondi di ricerca PRIN o europei, dai valutatori ANVUR ed ASN della qualità della ricerca:

a. “*le scienze hard sono più valide e/o prestigiose di quelle soft*”

Anche se chiaramente l’educazione linguistica pertiene alla sfera umana e sociale, quindi alle *sciences de l’imprécis*, si diffonde la tendenza a farla assomigliare, almeno nella presentazione su carta o schermo, ad una scienza *hard*.

Come ho suggerito sopra, e come è ovvio per la *pensée complexe* di origine moriniana, anche le scienze *soft* possono avere vantaggio da cercare di incastonare al proprio interno modellizzazioni, astrazioni potenzialmente universali, teorie logicamente coerenti al loro interno, usi formularci della lingua – perché sono queste dimensioni quelle che caratterizzano le scienze *hard*. Ho discusso in saggi e volumi, che si trovano nella bibliografia conclusiva, una glottodidattica basata sulla teoria dei modelli. Ma non ho assi-

stato in nessuna conferenza, DILLE o di altri convegni, a speculazioni modellizzanti, ad una speculazione che elabori ipotesi che, una volta dimostrate coerenti e coese e falsificabili, possano essere poi sottoposte dal bagno dell'empiria, della realtà.

In altre parole, mi pare che la modellizzazione sia più espositiva che costitutiva – assolutamente senza nessun documento per la qualità della ricerca, ma molto significativa come sintomo dell'affermazione che abbiamo usato nel titolo 'a';

b. *“la ricerca quantitativa è più valida e/o prestigiosa di quella qualitativa”*

Abbiamo detto che molte presentazioni *assomigliavano* a prodotti di scienziati *hard*: probabilmente si è diffusa un'equazione secondo la quale la ricerca si fa con i numeri, le tabelle, i grafici, l'indagine sul campo, con test e relative analisi. In realtà la grandissima maggioranza delle presentazioni, dei saggi che ricevo, ecc. è ricerca qualitativa (che credo sia molto più ovvia e naturale in una scienza come la nostra), ma viene presentata con espedienti prevalentemente quantitativi, che richiamano la prospettiva *hard*.

C'è tuttavia un grande problema non epistemologico ma banalmente metodologico: per essere quantitativamente affidabile, una ricerca deve non solo basarsi su un campione significativo e definirne prioritariamente i parametri di significatività, ma deve anche disporre di metodologie di raccolta dei dati, cioè di test, affidabili, che non diano spazio a 'rumori' che inficino il dato. Nel nostro settore questo impianto è oggettivamente difficile, talvolta impossibile, da realizzare, e ciò non inficia necessariamente la qualità dei risultati, che spesso mirano a vedere tendenze, orientamenti, più che a stabilire leggi solide quanto quelle della termodinamica. Nella ricerca quantitativa i dati sono definitivi, mentre in quella qualitativa essi possono essere integrati ed interpretati con interviste e feedback da parte delle persone che hanno fornito quei dati, affinando l'interpretazione, anche se in modo sostanzialmente casuale.

Anche il campione è quasi sempre casuale, rappresentato dagli studenti di un corso, di un Centro, spesso con l'esclusione di chi non ha risposto ai test, ai questionari, ecc., senza una analisi delle ragioni per cui questa parte del campione potenziale non abbia ritenuto importante fornire i suoi dati. Rarissimi sono gli interventi e i saggi che confrontano dati di un campione di riferimento e di un gruppo di controllo.

Nulla di male: la ricerca qualitativa non dipende, per la sua validità, dalla componente quantitativa della ricerca stessa (anche se riflessioni basate sul feedback di 15 studenti, oppure tecniche amatoriali di testing o di *item writing* nei questionari sono inaccettabili), quindi dovrebbe eviden-

ziare nell'esposizione una serie di osservazioni che evitino all'ascoltatore il rischio di prendere troppo 'sul serio' i dati. Fatta questa premessa, che indica i margini e i luoghi potenziali dell'*imprécis*, allora vanno bene anche le tabelle, le canne d'organo, le torte e tutti gli altri strumenti *comunicativi*, che tuttavia non indicano una scelta epistemica, cioè di natura qualitativa o quantitativa della ricerca svolta;

c. *“la speculazione è un esercizio sterile, mentre la ricerca sul campo crea conoscenza vera”*

Nella tradizione glottodidattica esiste molta ricerca epistemologica: che cosa studiamo? In che modo? Con quali limiti? Con quali conseguenze etiche? Con quale relazione tra la dimensione teorica, quella politica (nel senso alto del termine), quella operativa, quella sociale? Applicando queste domande a una certificazione si vede, ad esempio, che bisogna chiedersi che cosa significhi 'saper comunicare'; chiedersi su quali basi di verità si possa definire una comunicazione 'buona' e 'non buona'; su quali base di verità si possano collocare dei benchmark tra 'buona' e il 'non buona' per evitare che, ad esempio, i 6 livelli del *QECR* siano meramente intuitivi; come si includono o si trascurano le performance cinesiche, prossemiche, oggettistiche, nonché la consapevolezza dei punti critici della comunicazione interculturale; con quali strumenti operare per raccogliere i dati e per analizzarli e valutarli, quali prove, quali parametri; quale imperativo etico e sociale ha l'ente certificatore nel perseguire la verità, quando dal risultato della sua valutazione dipendono vite, carriere, permessi di soggiorno, ricongiungimenti familiari, borse di studio all'estero e così via.

La ricerca che dà, quando può, risposte a queste domande è fondamentale non solo sul piano strettamente conoscitivo ed etico, ma anche per garantire la qualità di una certificazione, di un progetto di educazione linguistica, di un uso delle glottotecnologie, ecc.

Forse non è lecito attendersi ricerche speculative in un convegno; ma sono rarissime anche nei saggi e nei volumi. È una tendenza chiarissima.

3. Una conclusione etica

Una domanda sorge spontanea: perché?

Perché gli studiosi vogliono parere scienziati, i qualitativi s'ammantano di quantità, gli speculatori del pensiero si nascondono sentendosi inadatti o inutili per la realtà? O perché *inconsapevolmente* stiamo accettando l'ipotesi diffusa dai mezzi di comunicazione di massa sulla superiorità delle scienze *hard*, dei grafici, della validazione empirica? Giornali, televisione, internet respirano lo spirito dei tempi e lo divulgano, ma allo stesso tempo

lo confermano e rafforzano. Giornali, televisione, cinema, internet, i social network non producono valori ma distribuiscono valori che altri hanno prodotto. Una domanda consegue: chi?

Chi sono i centri, le persone, le istituzioni, le strutture sociali, che hanno indotto questa prospettiva *hard*, quantitativa, empirica? Le risposte ideologiche, da quelle che accusavano le plutocrazie a quelle anticapitalistiche, rientrano nella tendenza semplificazioni sta, vista all'inizio: sciocchezze. Le ragioni sono complesse, e le forze che delineano lo spirito dei tempi sono complesse.

In queste pagine abbiamo cercato di fornire alcuni strumenti per non essere noi a rifuggire inconsapevolmente dalla complessità.

4. Per aiutare la riflessione

Indichiamo di seguito sia le pochissime opere cui abbiamo fatto diretto riferimento nel testo, sia altre opere di epistemologia relativa all'educazione linguistica che possono aiutare la riflessione. Le presentiamo in ordine cronologico, per aiutare a intuire l'evolversi della riflessione; chi voglia toccare con mano lo stato dell'arte della riflessione può contattare l'AILA che organizza dal 23 al 28 luglio 2017 a Rio de Janeiro il congresso *Innovation and epistemological challenges in applied linguistics*.

MORIN E., 1973, *Le paradigme perdu*, Parigi, Seuil.

FREDDI G., 1974, "La proposta di Robert Lado per una didattica scientifica delle lingue", in LADO R., *Per una didattica scientifica delle lingue*, Bergamo, Minerva Italiana.

BRUMFIT C. J., 1982, "Some Humanistic Doubts about Humanistic Language Teaching", in EARLY P. (a cura di), *Humanistic Approaches: An Empirical View*, Londra, The British Council.

POPKIEWITZ T., 1984, *Paradigm and ideology in educational research: the social functions of the intellectual*, New York, Falmer.

BROWN J. D., 1988, *Understanding Research in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

SELIGER H., SHOHAMY E., 1989, *Second language research methods*, Oxford, Oxford University Press.

GALISSON R., 1990, "De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures en France. Vingt ans de réflexion disciplinaire", in *Études de linguistique appliquée*, n. 60.

MORIN E., 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Parigi, ESF.

MOLES A. A., ROHMER E., 1990, *Les sciences de l'imprécis*, Parigi, Seuil.

- D'ADDIO W., 1991, 'Dalla ricerca teorica all'applicazione didattica: l'anello mancante', in PORCELLI G., BALBONI P. E. (a cura di), *Glottodidattica e università*, Padova, Liviana.
- FREDDI G., 1991, "La glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione", in PORCELLI G., BALBONI P. E. (a cura di), *Glottodidattica e università*, Padova, Liviana.
- NUNAN D., 1992, *Research Methods in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- STRIDHAR S. N., 1993, "What Is Applied Linguistics", in *International Journal of Applied Linguistics*, n. 1.
- GALISSON R., 1994, "Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures", in *Etudes de linguistique appliquée*, n. 95.
- CRESWELL J., 1994, *Research design: Qualitative & quantitative approaches*, Thousand Oaks, Sage.
- PUREN C., 1994, "Éthique et didactique des langues", in *Les Langues Modernes*, n. 3.
- DAVIS K.A., 1995, "Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research", in *TESOL Quarterly*, n. 4.
- GALISSON R., 1995, "Implications or applications versus relevancy of linguistics to second language teaching", in *Revue de l'ACLA*, n. 2.
- ALLWEIN G., BARWISE J. (a cura di), 1996, *Logical Reasoning with Diagrams*, New York, Oxford University Press.
- GALISSON Robert, 1997, "Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes", in *Études de Linguistique Appliquée*, n. 105.
- PUREN C., 1997, "Concepts et conceptualisation en didactique des langues: pour une épistémologie disciplinaire", in *Études de Linguistique Appliquée*, n. 105.
- GALISSON R., 1998, "A la recherche de l'éthique dans les disciplines d'intervention", in *Études de linguistique appliquée*, n. 109.
- JUAN S. (1999). *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines*, Parigi, Presses Universitaires de France.
- ROTHMALER, P., 2000, *Introduction to Model Theory*, Amsterdam, Gordon and Breach.
- ATIENZA, J. L., 2001, "Didactique des langues et théories de la science: parcours croisés", in *Revue de didactologie des langues-cultures*, nn. 3-4.
- BALBONI P. E., 2001, "Cinderella might find Prince Charming, at last: New perspectives for language teaching methodology as an autonomous science", in DI NAPOLI R., POLEZZI L., KING A., (a cura di), *Fuzzy Boundaries? Reflections on Modern Languages and the Humanities*, Londra, CILT.
- GAO Y., LI L., LU J., 2001, "Trends in research methods in applied linguistics: China and the West", in *English for Specific Purposes*, n. 1.

- PUREN C. (a cura di), 2001, "De la méthodologie à la didactologie. Hommage à Robert Galisson", in *Etudes de linguistique appliquée*, n. 120.
- DUFF P. A., 2002, "Research Approaches in Applied Linguistics", in KAPLAN R. (a cura di), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, Oxford, OUP.
- BALBONI P. E., 2003, "Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri: una prospettiva integrata", in *ITALS. Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera*, n. 1.
- DÖRNYEI Z., 2003, *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*, Mahwah, Erlbaum.
- MENDOZA FILLOA A., CANTERO SERENA F. J., 2003, "Didáctica de la lengua y literatura: aspectos epistemológicos", in MENDOZA FILLOA A. (a cura di), *Didáctica de la lengua y literatura para primaria*, Madrid, Pearson España.
- BROWN D. J., 2004, "Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standards", in DAVIES A., ELDER C. (a cura di), *The Handbook of Applied Linguistics*, Oxford, Blackwell.
- DE MAURO T., FERRERI S., 2005, "Glottodidattica come linguistica educativa", in VOGHERA M., BASILE G., GUERRIERO A.R. (a cura di), *E.LI.CA. educazione linguistica e conoscenza per l'accesso*, Perugia, Guerra.
- LE MOIGNE J.-L., 2005, "Les enjeux éthiques de la didactique des langues et des cultures n'appellent-ils pas un 'nouveau discours sur la méthode des études de notre temps'?", in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n. 140.
- BALBONI P. E., 2006, *The Epistemological Nature of Language Teaching*, Perugia, Guerra.
- MORIN E., 2006, "Le complexus, qui est tissé ensemble", in BENKIRA R. (a cura di), *La Complexité, vertiges et promesses: 18 histoires de science*, Parigi, Le Pommier.
- DÖRNYEI Z., 2007, *Research Methods in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- FORESTAL C., 2007, "La dynamique conflictuelle de l'éthique. Pour une compétence éthique en didactique des langues-cultures", in *Etudes de linguistique appliquée*, n. 145.
- GROSBOIS M., 2007, "Didactique des langues et recherche expérimentale", in *Les Cahiers de l'ACEDLE*, n. 4.
- MARRADI A., 2007, *Metodologia delle scienze sociali*, Bologna, Il Mulino.
- PEDERSON R., 2007, "Epistemologies and Research Paradigms in Applied Linguistics: 10 Years of Published Research", in *English Teaching*, n. 1.
- DALOISO M., 2009, "Il principio dell'implicazione nell'epistemologia della glottodidattica", in PORCELLI G. (a cura di), *La Linguistica Applicata oggi (I parte)*, numero monografico di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, nn. 1-2.

- PUREN C., 2009, “La didactique des langues-cultures en France entre maturité disciplinaire et dépendances multiples”, <http://www.christianpuren.com/mestrawaux-liste-et-liens/2009f/>
- BALBONI P. E., 2010, “Language Teaching Research Based on the Theory of Models”, Perugia, Guerra.
- BARNI M., 2010, “Etica e politica della valutazione”, in LUGARINI E. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, Milano, Angeli.
- HULT M. F. (a cura di), 2010, *Directions and Prospects for Educational Linguistics*, Dordrecht, Springer.
- MACAIRE D., NARCY-COMBES J.-P., PORTINE H. (a cura di), 2010, *Interrogations épistémologiques en didactique des langues*, numero monografico di *Le Français dans le Monde*, n. 3.
- PALTRIDGE B., PHAKITI A. (a cura di), 2010, *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*, Londra, Continuum.
- BALBONI P. E., 2011, *Verità, conoscenza, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra.
- BLANCHET P., CHARDENET P. (a cura di), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Parigi, Éditions des Archives Contemporaines.
- DALOISO M., 2015, “Scienze del linguaggio ed educazione linguistica: una cornice epistemologica”, in DALOISO M. (a cura di), *Scienze del Linguaggio ed Educazione Linguistica*, Torino, Bonacci-Loescher. PALTRIDGE B., PHAKITI A. (a cura di), 2015, *Research Methods in Applied Linguistics: A Practical Resource*, Londra, Bloomsbury.
- SPILIOTI T., TAGG C., 2016, “The Ethics of Online Research Methods in Applied Linguistics: Challenges, Opportunities, and Directions in Ethical Decision-Making”, in *Applied Linguistics Review*, n. 3.

SAGGI

MICHELA CANEPARI
Università di Parma

APPLYING AN ORIGINAL MODEL OF TRANSLATION TO CHRISTINE BROOKE-ROSE'S *SUCH*: INTEGRATING TRANSLATION AND LINGUISTICS

Abstract

*Questo articolo mira a esplorare il complesso e delicato processo della traduzione, applicando un personale modello traduttivo al romanzo *Such* di Christine Brooke-Rose (1966), tuttora inedito in Italia. Tale modello attinge ampiamente alla linguistica nelle sue varie declinazioni: dalla discourse analysis alla sociolinguistica, dall'analisi dei linguaggi specialistici, alla linguistica dei corpora, senza trascurare l'importanza che programmi di traduzione assistita (CAT) possono assumere in qualsiasi tipo di progetto traduttivo. Come illustrato, il modello prevede varie operazioni da espletare in modo sequenziale, che, nella loro continuità e gradualità, permettono di giungere a una accurata visione d'insieme del testo e del lavoro di traduzione richiesto. Peraltro, come il paper suggerisce, è molto flessibile e può essere adattato a tipologie sia letterarie che non, a testi tanto verbali quanto audiovisivi e/o ibridi quali fumetti, testi pubblicitari e testi informativi fra cui guide e opuscoli di vario tipo.*

1. A few notes on Brooke-Rose's *Such* and the SIS Model

The present article – which stems from my experience as a translator and teacher of translation – applies a systematic, interdisciplinary and sequential (SIS) model of translation to the novel *Such*, by British author Christine Brooke-Rose (1966)¹, in an attempt to demonstrate the extent to

¹ All the references to *Such* will be to the *Omnibus* edition.

which drawing on linguistics can help realize target texts of higher quality. The choice of this particular text stems from the fact that, while being an extremely interesting and stimulating novel published over fifty years ago, it was never translated. Furthermore, because of the juxtaposition of various discourses and the way in which the author exploits language, the text provides an ideal testing ground for the validity and the effectiveness of the model. Indeed, the translation process (of this particular novel as well as other texts) has much to do with linguistics as it does with literature, with specialized languages as with poetry, and because the model might be easily applied to non-literary textual types too, it renders the approach to any kind of (interlinguistic and/or intersemiotic) translation more systematic.

Naturally, the model originates from, and takes advantage of, the different approaches which have already consolidated within different fields of Linguistics and Translation Studies. As described in more detail elsewhere (see for instance: Canepari 2016), the model combines, among others, the approach suggested for example by Norman Fairclough in some of his most important works (see in particular Fairclough 2014)², with the units identified by the Ethnography of Speaking (Hymes 1974), the research carried out within the field of specialized languages (Munby 1981; Gotti 2003), various notions developed within Corpus Linguistics (for example: Stubbs 2001; Gavioli 2005; Zanettin 2012), some of the principles identified by Pragmatics (Grice 1975; Brown *et al.*, 1987) and so on, adapting them to the specific context of translation. Clearly, the model rests primarily on the extensive work which has been done in the field of Translation Studies throughout the years, while integrating and expanding on it. In particular, it emphasizes the notion, central for example to Berman's theory (1984, 1991, 1995), according to which translators should create, for every work they approach, a precise translation project. However, while sharing the hermeneutic and philosophical stances of translation inherent in Berman's work, it combines those interests with a focus on the practical problems that often arise from the contextual situations in which translators find themselves. Furthermore, whereas Berman's model is mainly concerned with literary texts, the SIS model can be easily applied to different textual types, including audio-visual products and hybrid texts. For reasons of space, this article can focus on just some aspects of a single text, but I

² In this instance, however, the model is adapted to a context in which the questions the analyst asks in relation to the lexical and structural aspects of the text, aim at bringing to the fore not only its ideological stances, but also its affinity to other texts, its partaking in particular genres etc.

hope nonetheless it will suggest the various circumstances in which it could be adopted. In this sense, the approach outlined here – which, as specified below, is deemed to be enriched by each translator and adapted from situation to situation, in order to account for the infinite variety of texts and contexts in which translation becomes paramount – can include, in accordance to what Garzone suggests in her theory of translation as “fuzzy sets”, “re-makes, adaptations, parodies, and all the intra and inter-semiotic re-writings” (see Garzone 2015: 50, my translation).

In addition, the SIS model, contrary to other systematic approaches to translation such as House’s (1997), extends the linguistic and structural aspects taken into consideration and the strategies which could be adopted³, in order to offer a paradigm which, because of its interdisciplinarity, might result helpful at more than one level.

Indubitably, from a pedagogical perspective, it can prove extremely useful. In actual fact, by focusing on the different operations to be performed at different stages, it can help students reading foreign languages and translation focus on the pivotal aspects of the text, bringing to the fore issues related to its interpretation and the implications they might have, from a translation perspective, at each step. At the same time, the model becomes useful at the level of evaluation and criticism too, in so far as it provides a grid which can enable receivers (teachers, clients, translators themselves) to assess the quality of the translated text. Finally, it can prove useful for professional translators too. As discussed in detail elsewhere (see for instance Canepari 2013; 2015), sometimes – within the field of both literary and non-literary translation – some of the aspects which have a bearing on the quality of the final product are overlooked. On the contrary, the sequential approach of the model – resting on Barthes’s idea that, in language, “everything is significant” (1994a: 589) – highlights the importance of every element. In addition, by laying the emphasis on the importance that particular areas of Linguistics might assume in literary texts as well, the model can help appreciate their complexity. Inevitably, the SIS model itself encourages receivers to abandon this sequential approach during the “Post-translation phase” illustrated below, when translators – in a move which recalls the reading process as described by Barthes (1994a: 562) – are required to retrace the whole text, focusing on its entirety rather than on the single elements contemplated by each phase.

³ For instance, although I strongly agree with the idea that foreignization is often the best strategy to be adopted, there are instances in which, as discussed below, forms of domestication and/or amplification become in my opinion necessary.

Despite the fact that the model could be applied to various text types, the object of study selected for the purpose of this article is, as mentioned above, Brooke-Rose's *Such*, a novel characterized by a crossover of different discourses and genres. The reader is actually confronted with a narrative that moves from life on Earth (where Larry, the main character, is initially declared dead for three days) to the realm of the afterlife as conceived by his unconscious (and which, because of his job as a scientist, takes the shape of a universe where some of the known laws of physics apply). The text is therefore highly allegorical and could be read, among other things, as an account of the inner journey the character embarks on into his psyche during his clinical death.

In this novel, then, the author approaches critically dichotomies such as 'normality' and 'abnormality', 'sanity' and 'insanity', developing a discussion of the notion of identity. The result is a sort of cosmic theory of the individual, where the laws of astrophysics are poetically applied to human reality. The theory of an expanding universe is thus exploited to represent human society, where people are constantly drifting apart, each individual representing a small galaxy; the brightness of stars, which indicates their distance from Earth, is used to indicate the distance between human beings, and the extra-conjugal relationship the main character's wife has during Larry's absence becomes a metaphor for the Steady State theory, in that, by filling the vacant space Larry's death has created in his wife's life, her lover metaphorically represents one of the new galaxies which, in the theory elaborated in 1948 by Hoyle, Bondi and Gold, have to be created so that the universe appears the same at any moment and from any position in space. More fundamentally, the Big Bang theory and the Uncertainty principle which Heisenberg elaborated in 1926 are exploited to demonstrate the impossibility of defining what Western tradition has proposed as the fundamental identity of the individual.

Some central notions developed within the field of physics thus become fundamental to the narrative itself. For instance, Einstein's General Theory of Relativity (1915) and the theory of Quantum Mechanics (1926) appear pivotal, not only to the structure and the imagery the novel exploits, but also because they lie at the very core of the author's project as a writer and her attempt to demonstrate, as Heisenberg suggested (1958: 181), that scientific discourse, like literary discourse, is a construction we use to make sense of the world and can equally create metaphors. It is precisely this metaphoricality, which is created by taking scientific language literally, that renders *Such* an extremely poetic and multi-layered text.

Consequently, the presence of astral bodies within the text can be interpreted both as a *topos* of narratives which, from archaic and medieval

literature to contemporary accounts, relate near-death experiences, and as the author's attempt to explore the impact that language has on the human mind. Indeed, because his job exposes Larry to the discourse of (astro)physics, his unconscious is structured by this discourse and, by becoming the place where the metaphors which give it foundation can take a literal and material form, it turns his "subworld" (Eco 1988: 122-174) into a sort of dreamland where, following Freud's theory (1900), the character's unconscious is free to express itself⁴. However, because the author moves towards a position which, for many aspects, appears closer to Lacan's (1966), suggesting that the unconscious is built by, and through, language, in the novel, Larry's children, which represent those elements he has repressed, take the shape of planets (subsequently they are almost spherical and are equipped with meridians, rather than arms).

We can thus see how this work, which can be easily categorized as science fiction, posits itself at a crossroads where various languages meet, where ontological issues interact with epistemological ones, in order to create a text which recounts what we could call the Big Bang of human identity.

Because of its complexity, the translation of Brooke-Rose's novel clearly appears rather challenging. However, by systematizing the load of information inherent in the text, the translation model adopted here actually becomes useful towards the realization of an effective final product. For reasons of space, the illustration of the SIS model cannot be detailed and the analysis cannot be in any way exhaustive, but I hope it will nonetheless suggest the validity of a more systematic and linguistics-oriented approach to translation.

Since a close reading and an in-depth analysis of the source text should coincide with the translators' first priority, the operations involved at each step of the translation process are divided into different phases:

Pre-Translation Phase	Analysing the source text
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identification of the (sub)genre and its defining elements in the source language/culture: <ol style="list-style-type: none"> a. Lexical level (neologisms; words of Latin or Greek origin; compounds; collocations etc.); b. Morphosyntactic level (parataxis vs hypotaxis; active vs

⁴ This reference to Freud's theory is supported by the fact that death has often been described as an eternal sleep, not least by Jesus Himself (John, 11:11-13).

	<p>passive forms; transitive vs intransitive verbs; nominalizations);</p> <p>c. Textual level (narrative levels; relationship between verbal language and visual, if present; cohesive devices; (sub)sections of the text; Identification of:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Context of situation (participants, setting etc.); ❖ Speech events, speech situations, speech acts; ❖ Registers; ❖ Dialects; ❖ Turn-taking system; ❖ Politeness strategies; ❖ Potential flouting and/or violations of the principle of cooperation and its maxims; ❖ Pragmatic uses of language; ❖ Strategic uses of silences etc.
	<p>2. Identification of:</p> <p>a. Semantic fields;</p> <p>b. Cultural references;</p> <p>c. Intertextual references.</p>
	<p>3. Evaluation of the translator's tools.</p>
	<p>4. Identification of:</p> <p>a. Function(s) of the various (sub) sections and of the text as a whole;</p> <p>b. Illocutionary and perlocutionary force of sections/sentences/expressions etc.</p>
	<p>5. Identification of the source reader.</p>
Interim Phase	Preparing the translation
	<p>1. Identification of the target reader.</p>
	<p>2. Identification of the function the translated text should perform in the target culture.</p>
	<p>3. Selection of the general translation strategy.</p>
Translation Phase	Producing a target text
	<p>1. Identification of the (sub)genre(s) and its defining elements in</p>

	<p>the target language/culture. Check whether the elements identified above at</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Lexical level; b. Morphosyntactic level; c. Textual level <p>can be maintained in the target language without creating internal inconsistencies and/or running into censorship.</p>
	<p>Throughout phase 1: use of CAT tools such as corpora, translation memories, terminology searches etc. Construction of a memory specific to the translation project.</p>
	<ol style="list-style-type: none"> 2. Identification of the linguistic elements that relate to the semantic fields in the target language and selection of possible translation procedures in the rendition of: <ol style="list-style-type: none"> a. Semantic fields; b. Cultural references; c. Intertextual references.
	<ol style="list-style-type: none"> 3. Assessment as to whether all semantic fields present in the ST can be represented in the TT.
Post-Translation Phase	Working on the Translated Text
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Check coherence and consistency: <ol style="list-style-type: none"> a. Of the (sub)sections and the text as a whole; b. Of the translator's interventions.
	<ol style="list-style-type: none"> 2. Evaluate the translation losses and consider possible compensating strategies within the text in its entirety.
	<ol style="list-style-type: none"> 3. Check whether any (either verbal or visual) item might result taboo, blasphemous or politically incorrect in the target language/culture and make a decisions as to its inclusion in/exclusion from the text.
	<ol style="list-style-type: none"> 4. Check whether the main (thematic, figurative, pathemic) isotopies have been maintained in the TT.
	<ol style="list-style-type: none"> 5. Check orthography, spelling, grammar.

Table 1: Sequential and Interdisciplinary Model of translation

2. *Translating Such*

2.1 *Pre-Translation Phase*

2.1.1 Identification of the (sub)genres:

Despite the fact that *Such* can be included within the genre of science fiction, it simultaneously shares elements with other (sub) genres, thus making the Pre-Translation Phase fundamental: it is only by appreciating the way in which each element interacts with all the others that translators can produce a satisfactory final product.

i. Lexical Level

The text presents: technical and specialized terminology, neologisms, numerals and compounds typical of both scientific discourse and science fiction; items and expressions which can be interpreted within the parameters of psychology and psychiatry, and others which relate to religious discourse, narratives on near-death experiences etc.

ii. Morphosyntactic Level

The text strikes for its general impersonal tone, whereby either an inanimate object is the subject, or a passive form is used. This is an extremely important aspect in Brooke-Rose's production, and while certainly mimicking the impersonal nature of much scientific writing, it also plays a major role in relation to her project and the locutionary/perlocutionary effects the text is intended to have. Indeed, the author replaces the realist narrator with an "undramatised narrator", as Wayne Booth would call him (1961: 151), namely an impoverished character who limits himself to recording what happens around him in internal focalization (Genette 1972: 206-211). More than a canonic protagonist, he thus coincides with a mere conscience who is hit by external phenomena, which he receives passively, registering them in a narrative which, despite its extreme subjectivity, appears highly objective and retains the formal features typical of scientific prose. Larry actually describes the world of the afterlife with the same rigour and precision typical of the specialized language of science and, when he comes back to life, he maintains the same approach he had kept during his journey, both from a lexical and a morphosyntactic perspective. As a consequence, his eyes become two "dish-telescopes" (1986: 276), people are described in terms of meridians (1986: 297) and he often resorts to impersonal subjects and passive tenses.

iii. Textual Level

The text presents different narrative levels, which intermingle and render the reading process rather challenging. The novel opens *in medias res* and, as readers realize only afterwards thanks to cataphoric references, at the second-degree narrative level. In fact, the text gives voice both to a first-degree narrative (Genette 1972: 206-21), thus constructing what Eco calls a “possible world” (Eco 1988: 122-174), and a second-degree narrative, or “subworld”, which is created by Larry’s unconscious during his death. Despite the fact that *Such* is divided into various identifiable sections, within the latter it is possible to detect other subsections which differ in terms of the situational context they introduce – thus presenting different settings (‘real’/waking life/world vs dream/afterlife/subworld), different participants, dissimilar registers (determined principally in terms of field – from astrophysics to philosophy – and tenor). Rather often, however, these subsections are unsignalled, so that within the same paragraph and/or sentence, the reader can move from one narrative level/communicative situation to another (see for instance 1986: 258). Furthermore, the identification of the different levels and communicative events is also rendered particularly difficult by the fact that by maintaining the same approach he had in the afterlife when he comes back to his waking life, Larry often resorts to the same expressions and collocations. The structure and the textual aspects of the novel, find therefore a counterpart in the narrative itself and suggest a further link between hard and social sciences. *De facto*, just as in astrophysics scholars are still working towards a Grand Unified Theory, so Larry embarks on a search for a Unification Theory of the individual, positing himself as a “geometrician” of the soul (1986: 258).

Moreover, because Larry’s experience refers to a moment even prior to the Big Bang (namely the pre-identity Mythical stage described by Lacan), it activates a connection to the discourse of (anti)psychiatry, thus offering a further layer of analysis. To an extent, Larry’s experience can be compared to the schizophrenic experience as described for example by Laing, in that just as the journey schizophrenics embark on is described as “going...[...] back and through and beyond into the experience of all mankind” (Laing 1967: 104), so Larry loses his linguistic identity, and merges with the ‘Others’ surrounding him: “Sometimes I feel that during my death I became everyone I know and I left myself behind” (1986: 319-320). Furthermore, just as schizophrenics describe their journey as “going further ‘in’, as going back through one’s personal life, [...] and perhaps even further into the being of animals, vegetables and minerals” (Laing 1967: 104), Larry – who, once back to life, laments “I seem to live backwards” (1986: 300), and feels he consists of “anti-matter” (*ibid.*) – during his journey

moves towards a homogeneous moment, the beginning of our time, when the elements of our planet were unified and, going even further, right back to the beginning of time, when matter and anti-matter were not yet divided. Positing a comparison between the birth of the universe and that of identity, Larry suggests that the latter is born, as any other astral body, out of a clash of particles. However, because according to Heisenberg's principle their position and their momentum cannot be determined, the same element of casualness and unpredictability that infiltrates physics also enters psychology and psychiatry (the sciences of the human mind). Clearly, this notion foregrounds epistemological issues. Simultaneously, however, since it puts concepts such as mental health/illness under discussion, it implies a strong ontological and philosophical awareness.

If these different layers of meaning can hold together, it is mainly because of the cohesive devices the author exploits. However, whereas repetition is adopted *tout court* in the sections narrating Larry's journey, in those which relate his waking life we often find repetitions with small variations. Through the analysis of cohesion, then, the attentive reader will be able to recognize the unmarked subsections of the text and, within these, the different registers which Larry and the other characters adopt. For instance, contrary to his waking life, whose narrative is full of indirect speech acts, implicatures and metaphors, in the afterlife subworld everything is characterized by literalization. Thus, expressions such as "I see" (1986: 215), used as a synonym for 'I understand', are taken literally and refer to physical sight, and "I take your point" (1986: 211), which in ordinary language is used to mean 'I understand what you are saying', originates an actual game where points are won or lost according to the situation.

2.1.2 *Identification of the semantic fields*

The identification of the (sub)genres naturally points to some of the semantic fields present in the novel. Expressions such as "ultraviolet" (1986: 210) or "infra-red" (1986: 210) clearly belong to physics, just as "white dwarf" (1986: 305) or "blue giant" (1986: 305), in this context, pertain to the field of astrophysics, whereas lexical items such as "soul" (1986: 281) belong to a philosophical discussion of the human being. However, on other occasions, the issue is less explicit. For instance, the various references to "names" can connect the text to Barthes's notion of the name as an anchoring point of different semes which, if absent, turns the narrative work into a counter-discourse of realist tradition (an aspect Brooke-Rose implicitly acknowledges by naming her characters "Someone" and "Something"), but it is also at the very core of the assignation of a name to the five

planet-children. This, on the one hand, connects the text to Hegel's philosophy (1977: 311) and, on the other, activates a connection with the fields of psychology, (anti)psychiatry and psycholinguistics, in that the ability to name oneself and the Others is crucial in the achievement of an identity and "names" (i.e. verbal language) often become tools to repress and/or sublimate the individual's original desires.

Naturally, Jonas and words such as "heaven" refer to religious discourse⁵, just as Larry's three-day clinical death hints at Christ's death and resurrection. Furthermore, the very name the main character takes in the afterlife, Lazarus, refers to the episode from the New Testament in which Jesus resurrected Mary and Martha's brother (John 11: 1-44) and, together with other references to the existing literature, activates references to modern accounts of near-death experiences. This reading is further emphasized by the references to the egg which is extracted by Larry's knee (1986: 204), since the egg in many cultures becomes a symbol not only of the immortal human soul, but also of birth (Chinese culture), creation (Hinduism), rebirth (ancient Egypt) and, as Europe became Christian, resurrection.

Within the text, the various semantic fields are constructed also through various intertextual and/or cultural references: for example, those to schizophrenic discourse briefly discussed above, but also other, more mundane references. For instance, there are important allusions to music, as the names of the planet-children coincide with titles of jazz songs and work as strong cohesive devices. At the same time, because literalization assumes such fundamental importance within the text, the names describe the planet-children's physical shapes, suggest their functions, and thus become talking names (1986: 275).

2.1.3 *Identification of the function(s) of the text and individual sections*

As I hope the discussion above clarified, each section can perform a different function and is created by the author in order to obtain particular

⁵ This word actually appears quite often collocated with "sake" in the expression "for heaven's sake" (1986: 204), which Larry repeats during his journey and which is regularly met with some contempt by Something, an aspect that confirms the fact that the girl acts here as his afterlife guide, who, being in touch with the spiritual world, does not want to hear the word heaven "taken in vain", in accordance with God's third commandment (*Exodus* 20). Thus, the expression points to a threat that Larry's use of language poses to his interlocutor's face, rendering evident they do not share the same common ground.

effects on her readers: the various images and carefully selected lexical items, do not only constitute particular semantic fields, but create a network of connections, echoes and reverberations which act in synergy.

Even though, in general terms, the main function of novels is to entertain (Halliday 1985), *Such* focuses on this function only partially. The actual aim of the author is in fact to defamiliarize what readers take for granted and oblige them to read carefully what is happening on the page (Brooke-Rose 1976: 8; 1989: 87).

In addition, this particular text performs an informative function too, not only because readers can learn about (astro)physics, but also because the elimination of the conventional narrator enables the author to put the notion of identity and the process of naturalization imposed throughout history by various institutions under discussion.

2.1.4 *Identification of the source reader*

The implied readers Brooke-Rose has in mind are thus rather sophisticated, applied and, as Barthes would call them, “aristocratic”: readers who, by not skipping anything, may find the pleasure which “is produced in the volume of languages, in the enunciation, not in the succession of utterances” (Barthes 1994b: 1500)⁶. Clearly, this reader is ‘implied’ in the sense Booth uses the term, namely to describe not a specific reader but the reader who identifies with the values of the implied author, and could therefore be said to be the implied author’s ideal interpreter. In the terminology introduced by Iser (1972; 1976), we could therefore use the adjective ‘ideal’, to indicate, precisely, the reader who “embodies all those predispositions necessary for a literary work to exercise its effect” (Iser, 1976). This implied reader is therefore profoundly different from the actual readers who, according to the author, are characterized by the passivity which realism encouraged. Yet, as suggested in the previous section, in her novel Brooke-Rose offers her receivers the tools to decipher her work, in an attempt to encourage their active participation and turn them into the implied/ideal readers her novel calls for.

2.2 *Interim Phase*

2.2.1 *Identification of the target reader*

The profound differences between the attitudes towards reading which people belonging to different cultures have is by now an acquired fact (see

⁶ All the translations provided in the article are mine.

for instance Schieffelin *at al.* 1986; Field *et al.*, 1990). However, because of the efforts Brooke-Rose makes in order to bridge the gap between the ideal/implied readers described above, and the actual readers who read the words she writes on the page, I believe the translation of a text like *Such* should target the same kind of ideal readership, in an attempt to forge, in Italian culture too, a new, aristocratic readership. As seen above, this is actually one of the stated aims of the author, and taking into account the comments she makes in relation to her critics (see for instance: 1996; 1998), it appears evident that the “super-reader” she has in mind (Riffaterre 1971) is, ideally, equally aristocratic. Since this super-reader encompasses everyone from the author of the text, to its critics, its translators, its readers and so on, it appears clear that the author’s goal of setting herself in opposition to the perpetuation of the passivity imposed by realism, should be pursued by the aristocratic translators that the novel, in Brooke-Rose’s view, calls for, whose product could therefore only be appreciated by equally aristocratic readers.

2.2.2 Identification of the function of the translated text

In the absence of different indications on the publisher’s part, the main functions of the novel, as well as its perlocutionary effects, should be kept unaltered, thereby encouraging receivers to read closely and, if necessary, do some research in order to make sense of the text.

2.2.3 Establish the general translation strategy to be adopted

Clearly, amplification procedures cannot be dismissed, as they might indeed become necessary on some occasions. Yet, the recourse to these procedures should be limited to actual, textual necessities and, as discussed in the Post-Translation Phase, should be adopted coherently and consistently.

In a text like *Such*, where literalization is so essential, a faithful, literal translation is sometimes the only option. This means that occasionally the text will result foreignized. However, since Brooke-Rose’s project goes very much against any form of domestication, this result is not only acceptable but actually very effective.

2.3 Translation Phase

2.3.1 Identification of the features characteristic of the (sub)genre(s) in the target language/culture

i. Lexical Level

The subgenres identified above are often characterized by similar features also in the target language. Translators have nonetheless to consider

how to render lexical items which identify the various threads of the text. In the case of religious discourse, for example, the name Lazarus could suggest different options, as translators might decide either to adopt the target equivalent, namely *Lazzaro* (that is the name the character goes by in the Italian version of the New Testament), or to maintain the name in its original form, which, being phonologically similar to its Italian version of Latin origin, would be completely understandable. However, because of the many films, songs and other products of mass culture recently released, it might activate unforeseen connections which could lead readers astray.

ii. Morphosyntactic Level

Although the use of collective and impersonal subjects is exploited in Italian scientific prose as well, the passive form often utilized in English might be better translated with the *si passivante*, whereby the particle *si* becomes the impersonal subject of a proposition. In addition, whereas English exploits the potentials of pre-modification, nominalizations and noun phrases in order to achieve the conciseness typical of scientific prose, translators often need to resort to procedures of reordering and diffusion in order to obtain a text which reflects the parameters of Italian scientific prose. Thus, a noun phrase such as “protruding camera lens” (1986: 221), could result in ‘lente dell’obiettivo sporgente’.

iii. Textual Level

Indubitably, the impersonal tone of the narrative should be kept throughout, in that it characterizes Brooke-Rose’s undramatized narrator and her project as a writer. Similarly, a rather faithful translation should render the different levels of narration evident in the target text too. However, because of the fusion of possible world and subworld typical of this novel, translators should pay particular attention to the fact that certain words/expressions are applied both to hard and soft sciences, and should therefore aim at maintaining this duality in the target text.

The preferential form of cohesion the novel adopts is clearly lexical, which is very often realized through repetitions of words and/or patterns of words, semantically related words etc. Thus, it is necessary to respect the author’s decisions as far as repetitions are concerned. Indeed, in Italian there seems to be a constant search for *variatio*, even when this means losing the cohesion of the text. As the Pre-Translation Phase has made clear, however, in *Such* repetition (and repetition with variation) is the essence, and must therefore be maintained in the target text as well. This is why using CAT tools and building a memory for the specific translation project might become extremely helpful, enabling translators to recover immedi-

ately how the same terms/expressions were rendered previously in the text. Clearly, these operations require a form of human control, in that, although there are segments that correspond perfectly, on other occasions readers will find “fuzzy matches” (Arduini *et al.*, 2006), which therefore need adjustments in order to comply with the source text. Obviously, this notion rests ultimately on the idea of “fuzzy set” which Garzone describes in her book (2015), where she borrows the definition originally introduced in the field of technology, and applies it to the very concept of translation. In this sense, the idea of “fuzzy set” – which, if adapted to issues of translation and language studies, could be deemed similar to the notion of semantic field (see for instance: Kobozeva 2000) – clearly implies a graduation, and is used here to indicate the fact that, for cohesive and structural reasons, this fuzziness – absolutely acceptable on other occasions – cannot be considered a sufficiently adequate parameter when translating this particular novel, which shares many features with specialized and technical texts.

In this phase, translators should also focus on those elements which characterize the different (sub)sections of the novel. For instance, the issue of registers (closely connected to the context of situation) is often problematic, in that Italian makes the level of formality/informality explicit through a variety of personal pronouns (*tu, lei, voi*), which all converge in the English pronoun ‘you’, with formality/informality expressed through other means, such as modals etc. Thus, on the very first page of the text, translators must apply a divergence procedure and opt for either *tu* or *lei* in the rendition of the dialogues between Larry and the nurse who is helping him give birth. On this occasion, Larry states: “You don’t have to choke me! Get off! Help! Help!” (1986: 204). Naturally, the situational context is particularly stressful, for Larry, and readers could assume he adopts an informal register. However, this is a context which would require a formal register, in that the nurse, as critical discourse analysis has frequently pointed out (Myerscough 1992; Wodak 1997), covers a position of power in relation to Larry who, as a patient, is literally in the hands of the medical staff. Thus, considering the fact that Italian communicative exchanges are often conducted in more formal tones than in Britain, translators might opt for a formal rendition of the form of address, while signalling the stress experienced by the character through the addition of ‘mica’ (a rather informal intensifier), resulting in: ‘Non mi deve mica soffocare! Scenda! Aiuto! Aiuto!’.

Another occurrence which, while appearing quite straightforward, actually calls for particular attention, is the rendition of those segments where language is used literally. Occasionally, a strategy of almost word-for-word translation might be effective, as for example with the expression “I see” introduced above. The verb could be translated literally in Italian, given that

occasionally the verb *vedere* is used metaphorically with the meaning of understanding. Since this is not very common, however, an alternative could be to use the verb *intendere*, which in Italian is polysemic and similarly refers to both a conceptual act (understanding) and a physical perception (hearing). To change this verb would nevertheless imply changing many other elements within the text (for instance, the protruding lens which takes the place of Larry's navel should be turned into a recorder, rather than a camera, and the colour spectrum should be replaced with the frequency spectrum usually assigned to sounds). This global adaptation would actually be possible, albeit demanding, and translators should assess (also on the basis of time constraints) whether this form of compensation might be appropriate for the loss implied by the translation solutions suggested above.

In actual fact, most of the time literal uses of language require a substitution procedure. This is for example the case with the sentence Someone utters: "Our nerves have spilled all over the place, look at them" (1986: 322), which, while usually meaning that nervous tension is shaking someone's nerves, in the text indicates materially what happens. In order to translate efficiently, translators should therefore adopt an equally metaphorical expression, contextualizing it so that it could make sense also if taken literally. Thus, they could refer to the Italian expression *far saltare i nervi*, thereby translating 'I nostri nervi stanno saltando a più non posso, guarda come vanno su e giù'.

Another example, among the many, is the use of the expression "to take someone's point", inserted on several occasions in the text (1986: 211, 217, 235) where, by being taken literally, originates an actual game in which the two main characters win or lose points. Italian language actually has the expression *guadagnare/perdere dei punti*, but this expression, also when used metaphorically, only fits the secondary meaning of the English "taking someone's point", while not covering the figurative meaning of 'I understand what you are saying' implicit in the English expression.

Dismissing the fact that in English the expression is pragmatically used most of the time when a person does not agree with what his/her interlocutor is saying, translators could perhaps lay emphasis on the general meaning of the verb 'to understand' in an attempt to create a target text with similar perlocutionary effect. For instance, because in Italian the expression *prendere fiaschi per fiaschi* means 'to misunderstand', translators could recreate a similar relation between *prendere* (or *dare/regalare*) *fiaschi* and/or *fiaschi*.

Finally, translators should focus on the rendering of the various dialects to which *Such* gives voice. For instance, each planet-child is characterized by peculiar uses of language: the little female planet-child (Potato

Head), for example, expresses herself only through vocalizations typical of infants (1986: 311); Tin Roof adopts a deferential tone, most of the time calling his father either “sir” or “pater” (1986: 321), whereas Dippermouth is characterized by specific geographical and temporal dialects which share many elements with the language of youth. These features should clearly be maintained in the target text too, as they define the pathemic isotopies of the text. However, whereas Tin Roof’s formal address is easily translatable in Italian by adopting the formal *lei* or *voi*, and by translating literally “sir” with *signore*, while keeping “pater” as a Latin word, even the vocalizations of Potato Head might need adapting. Although the sounds she produces in the source generally correspond to the first, simple sounds emitted also by Italian children (in that they involve labials and palatals), occasionally they seem rather hard sounds (1986: 306), which could thus be substituted with more Italian forms such as *ba-ba*.

Dippermouth, to cite but a few examples, on the one hand tends to adopt a very informal, colloquial register – using adjectives rather than adverbs (1986: 230), and short forms such as “dad”/”pop”/”ma” – while, on the other, he often adopts contracted forms such as “wanna” (1986: 230), typical of an American variety of English. These elements thus characterize the child’s idiolect, and in order to safeguard the pathemic isotopy of the text, they should be translated accordingly. Thus, in order to obtain a similar illocutionary and perlocutionary force in the target text, translators should adopt strategies of compensation whenever possible (for example by inserting lexical items belonging to the Italian language of youth, introducing colloquialisms and expressions belonging to informal and/or low register), since some linguistic aspects (for instance the differences between British and American English), will be normally lost.

2.3.2 *Working on the semantic fields and the cultural/intertextual references*

Because, generally speaking, the lexis of scientific and technical discourse corresponds in the two languages, besides neologisms such as “quarter-cylindrical” (1986: 218), which could be rendered by opting for a calqued translation such as *tetra-cilindrici*, or “psychogeometrician” (1986: 236), which might be translated as *psicogeometra*, many of the items found in the novel possess recognized equivalents in the target language. Translators should thus choose the lexical item in accordance to the semantic field and resort to corpora in order to identify how words, string of words or concepts have been translated in the target language. For instance, in a similar way to ‘steady’ – which in common language would be translated

as *saldo*, *fisso* or *fermo*, but requires the choice of *stazionario* within the context of astrophysics – so ‘uncertainty’ has a direct equivalent in Italian, where most of the time is rendered as *incertezza*. However, within the semantic field of physics, Heisenberg’s principle has acquired a different form (*principio di indeterminazione*), leading translators to resort to this option within the whole text. This should be done even in those situations in which the word is not clearly inserted in an extract specifically dealing with physics, in that even then it creates a series of internal references which give the text cohesion and coherence.

Similarly, the reference to the “unprodigal son” (1986: 328), which clearly belongs to the religious semantic field the novel develops (Luke 15: 11-32), can be translated quite literally as *improdigo*, whereas the neologism “quaternity” (1986: 312), following the religious example of Trinity/*Trinità* on which the term is modulated, might be translated as *quaternità*.

Yet, other words and expressions belonging to different semantic fields (generally culture-bound and/or intertextual references) might pose greater challenges. For instance, even a very simple item such as “flan-pudding” (1986: 204), which does not really have a direct equivalent in Italian culinary culture, might need some form of mediation and adaptation. Although recently the term has appeared in Italy too, where it indicates a vegetable or a meat flan (better known as *polpettone*), the English collocation flan-pudding clearly points to a dessert, and is typically associated with what is usually known in Italy as *crème caramel*. Yet, because in the original text the word is qualified, in the immediate context, by the adjectives “round and flat”, it might well be translated as *frittella*, which is usually sweet, flat and round, in that *budino* and/or *crème caramel* are often cylindrical and therefore imply a volume that is extraneous to the flan presented in the source text.

Another element that creates several problems is the iterated reference to heaven we find in the text. The expression “for heaven’s sake” would normally be translated adopting a communicative translation such as *santo cielo*, *per l’amor del cielo* or, dismissing more vulgar expressions, the colloquial *per Dio*. The other characters of the subworld, however, interpret the expression literally. Because of this, communicative forms wouldn’t really work, whereas *per Dio* would relate to the religious semantic field, and would also justify the reactions other characters have when Larry resorts to this expression and the corresponding “for God’s sake” (1986: 216). As translators, we could however wonder whether by adopting the literal *per Dio*, which in Italian is actually quite harsh without being a profanity *per se*, the pathemic isotopy could change too much. Yet, since Larry occasionally does refer to God explicitly, the translation might be deemed quite appropriate. Because in English the two expressions are rendered dif-

ferently, however, it would be appropriate to soften the first occurrence, thus translating “for heaven’s sake” with *per l’amor di Dio*, and, in the case of “for God’s sake”, opting for *per Dio*. This way, the target text results cohesive, thanks to the repetition of the word *Dio*, while keeping the distinction between the two expressions.

Other references to the semantic field of religion might be translated by adapting the source text minimally. Thus, the rule Something explains to Larry/Someone – namely “Thou Shalt not photograph” (1986: 211), which clearly maintains the same structure and wording of the Commandments, should be rendered with the imperative typical of the Decalogue in Italian, resulting in *non fotografare*.

Another delicate issue is represented by the planet-children’s names which, being ‘talking names’, could generally be rendered by adopting a substitution procedure aiming at a domesticating and communicative translation. However, because these names create a network of intertextual references to jazz music, thereby activating a distinct semantic field, the issue is rather complex. For instance, Gut Bucket (Blues) refers to Louis Armstrong’s 1965 song of the same title, and it also points to a specific musical style and to a stringed instrument used in folk music. At the same time, it hints to the fact that the planet-child is shaped as a bucket and very often serves to collect things and people’s fluids. In this sense, “bucket” might be rendered in Italian as *bidone*, which, while losing the reference to Armstrong’s song, could whimsically recall the musical instrument known as *bidofono*. The same can be said for the names of the other planet-children. Indeed, although for example “Potato Head” seems very simple to translate, in that a partial transfer, where translators adopt procedures of reordering and diffusion to obtain *Testa di Patata*, might be more than acceptable to indicate the shape of the female planet-child, this translation would completely lose the reference to Armstrong’s song of 1927.

2.3.3 *Assessment as to whether all the semantic fields present in the ST can be represented in the TT*

As suggested above, translators are confronted with a very difficult task, in that the very possibility to recreate the particular semantic field of jazz music in translation is dramatically limited if not completely absent. Indeed, on the one hand, keeping the original names/titles might render the text incomprehensible to the target readers who are not familiar with this particular genre, thereby invalidating at least partially the author’s effort and making the image of Jonas, who baptizes the planet-children by blowing them out of his trumpet, obscure. On the other, translating them might clarify the references which, throughout the text, are made to the shapes

and the various functions performed by each planet-child, but would certainly obliterate the semantic field itself.

2.4 Post-Translation Phase

During this phase, translators are required to go through the text in its entirety and, more importantly, as a wholeness, and assume the role of readers at different levels. As anticipated above, their work can be understood as a parallel to the reading process which Barthes described in 1970 as a tireless process of approximation and revision, in which the reader first finds and names the meanings, then un-names them in order to re-name them in the light of new elements found in the text (see 1994a). Simultaneously, they posit themselves as target readers in order to assess whether the translated text actually does work in the target language/culture too.

In order to illustrate this phase, this section only addresses issues of coherence. On the one hand, in relation to the translator's interventions. Indeed, if translators decide to adopt a domesticating strategy, thus resorting to amplification procedures, they should do so consistently throughout the text, which means that, in the case of *Such*, the translation should be provided with a substantial apparatus of notes, similar to that which Essop Patel (1992) envisaged for his work.

On the other, in relation to the (pathemic) isotopies present in the source text. For instance, during this phase translators should evaluate whether the expression *per Dio* briefly discussed above might result, to an Italian receiver, if not blasphemous, profanatory and irreverent. Because this trait does not characterize Larry, despite the impatience which occasionally assails him out of the frustration at finding himself in a completely unfamiliar world, by adopting this expression the isotopy is likely to be compromised, and the character runs the risk of being perceived differently (and less benignantly) by target readers. Consequently, translators might decide, at this stage, to go back and, before delivering the final product, change the way the expression was translated in the various sections of the text in which it occurred.

3. Conclusions

As this paper suggests, the process of translation is extremely complex and requires, besides precision and accuracy, a linguistic and cultural sensitivity which a grid such as the one proposed *supra* cannot encompass. These are aspects which can be learned only with some difficulty and which can be acquired throughout extensive reading, writing and translating. However, the systematic approach suggested here can help focus on

those elements which can be learned (hence the usefulness which the model acquires in teaching and professional formation) and which, if underestimated, might result in unsatisfactory products.

As emphasized above, the SIS model is certainly not exhaustive, and each translator, according to the source text, might need to adjust it. Yet, I hope the analysis carried out here, albeit very succinct, proved the effectiveness of this approach towards the realization of high quality translations.

Works cited

- ARDUINI S., STECCONI U., 2006, *Manuale di traduzione*, Roma, Carocci.
- BARTHES R., 1994a, *S/Z*, 1970, in MARTY E. (ed.) *Oeuvres Complètes vol. 2*, Parigi, Seuil.
- BARTHES R., 1994b, *Le Plaisir du Texte*, 1973, in MARTY E. (ed.), *Oeuvres Complètes vol. 2*, Parigi, Seuil.
- BERMAN A., 1984, *L'épreuve de l'étranger: culture et traduction dans l'Allemagne romantique*, Parigi, Gallimard.
- BERMAN A., 1991, *La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*, Parigi, Seuil.
- BERMAN A., 1995, *Pour une critique des traductions: John Donne*, Parigi, Gallimard.
- BOOTH W., 1961, *The Rhetoric of Fiction*, Chicago, Chicago University Press.
- BROOKE-ROSE C., 1976, "An Interview with Christine Brooke-Rose", *Contemporary Literature*, n. 17.
- BROOKE-ROSE C., 1986, *Such*, 1966, in *The Christine Brooke-Rose Omnibus*, Manchester, Carcanet.
- BROOKE-ROSE C., 1989, "A Conversation with Christine Brooke-Rose", *Review of Contemporary Fiction*, n. 9.
- BROOKE-ROSE C., 1996, comunicazione personale, 8 agosto.
- BROOKE-ROSE C., 1998, comunicazione personale, 18 giugno.
- BROWN P.; LEVINSON S.C., 1987, *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CANEPARI M., 2013, *Translation and Postcolonial English*, Parma, Azzali.
- CANEPARI M., 2014, "Translating the Poetry of Dr Seuss", in DOLFI, L. (ed.), *Tradurre il '900*, Parma, MUP.
- CANEPARI M., 2016, *Linguistica, lingua e traduzione Volume 1: I fondamenti*, Padova, Libreria Universitaria.
- CANEPARI M., in stampa, "Presenting a Systematic, Interdisciplinary and Sequential Model of Translation", in *Proceedings of the 2017 Social Sciences and Arts International Conference*, Vienna.

- ECO U., 1979, *Lector in Fabula*, Milano, Bompiani.
- FAIRCLOUGH N., 2014, *Language and Power*, 1989, Londra, Longman.
- FIELD M.L.; AEBERSOLD J.A., 1990, "Cultural Attitudes toward Reading", in *Journal of Reading*, n. 33.
- FREUD S., 1991, *Die Traumdeutung*, in RICHARDS, A. (ed.), 1900, *The Penguin Freud Library vol. IV*, Londra, Penguin.
- GARZONE G., 2015, *Le traduzioni come fuzzy set: Percorsi teorici e applicativi*, Milano, LED.
- GAVIOLI L., 2005, *Exploring Corpora for ESP Learning*, Amsterdam, John Benjamins.
- GENETTE G., 1972, *Figures III*, Parigi, Seuil.
- GOTTI M., 2003, *Specialized Discourse. Linguistic Features and Changing Conventions*, Berna, Peter Lang.
- GRICE P., 1975, "Logic and conversation", in COLE P., MORGAN J. (a cura di), *Speech Acts*, New York, Academic Press.
- HALLIDAY M.A.K., 1985, *Spoken and Written Language*, Deakin, Deakin University Press.
- HEGEL G. W. F., 1977, *Phänomenologie des Geistes*, 1807, Oxford, Clarendon Press.
- HEISENBERG W., 1958, *Physik und Philosophie*, New York, Harper.
- HYMES D., 1974, *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- ISER W., 1972, *Der implizite Leser*, Monaco di Baviera, Fink.
- ISER W., 1976, *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*, Monaco di Baviera.
- KOBOZEVA I.M., 2000, *Lingvisticheskaia semantika*, Mosca, Editorial URSS.
- LACAN J., 1966, *Écrits*, Parigi, Seuil.
- LAING R.D., 1967, *The Politics of Experience and the Bird of Paradise*, Harmondsworth, Penguin.
- MOODY R., 1975, *Life After Life*, Atlanta, Mockingbird.
- MUNBY J., 1981, *Communicative Syllabus Design*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MYERSCOUGH P., 1992, *Talking with Patients*, Oxford, Oxford U.P.
- PATEL E., 1992, "Interview with J. Wilkinson", in WILKINSON, J. (a cura di), *Talking with African Writers*, Londra, James Currey and Heinemann.
- RIFFATERRE, M., 1971, *Essais de stylistique structurale*, Parigi, Flammarion.
- STUBBS, M., 2001, "Texts, corpora, and problems of interpretation: A response to Widdowson", in *Applied Linguistics*, n. 22.

- SCHIEFFELIN B., GILMORE P. (a cura di), 1986, *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*, New York, Ablex.
- WODAK R., 1997, "Critical discourse analysis and doctor-patients' interaction", in GUNNARSON B., LIMMELL P., NORDBERG B. (a cura di), *The Construction of Professional Discourse*, Londra, Longman.
- ZANETTIN F., 2012, *Translation-Driven Corpora: Corpus Resources for Descriptive and Applied Translation Studies*, Manchester, St. Jerome.

ELISA CORINO E CARLA MARELLO
Università di Torino

VERBI IMPERSONALI,
ANZI USI IMPERSONALI DEI VERBI.
MICROSTRUTTURE DI DIZIONARI BILINGUI
E MONOLINGUI ITALIANI
ED ESIGENZE DEGLI APPRENDENTI*

I dizionari bilingui che mettono in contatto due lingue romanze, data la struttura morfosintattica “affine” delle lingue stesse e le rispettive tradizioni di dizionari monolingui, di solito non isolano le informazioni sulla costruzione del verbo a lemma in una parte ben individuabile della microstruttura. Chi consulta ha l’onere di ricavare l’informazione sintattica da più parti della microstruttura, ad esempio dalle marche (transitivo, intransitivo, assoluto, impersonale, pronominale), dall’indicazione dell’ausiliare e dagli esempi. I dizionari bilingui italiano-inglese o italiano-tedesco prestano maggior attenzione alla costruzione del verbo, anche perché presenta più elementi differenti nelle due lingue appaiate.

Esamineremo come viene trattata l’informazione relativa agli usi che ricevono la marca impersonale, istituendo un confronto con gli usi effettivi che ne fanno gli apprendenti di italiano L2.

Proponiamo di dare maggior visibilità alle indicazioni sintattiche in strumenti lessicografici usati da utenti con bagaglio metalinguistico grammaticale “leggero”, perché riteniamo che ciò possa esser d’ausilio, oltre che ai discenti, ai docenti che vogliono far usare in modo efficace il dizionario bilingue (o monolingue per apprendenti) nell’apprendimento autonomo, ma guidato, a livelli A1-B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento.

* Il contributo è frutto della collaborazione delle due autrici, tuttavia sono di Marello i §§ 1, 2, 3, 6; sono di Corino i §§ 4, 5.

1. Le microstrutture di verbi

Le microstrutture dei verbi sono quelle a cui è affidata la maggior parte di informazione sintattica all'interno dei dizionari. È così fin dagli inizi della lessicografia monolingue e bilingue europea moderna, ma è particolarmente evidente per la lessicografia italiana, che si è trovata a render conto di una lingua poco parlata e quindi a presentare in sincronia costruzioni verbali appartenenti spesso a varietà diacroniche diverse.

Di solito c'è più sintassi nei dizionari monolingui che nei bilingui, però con la tendenza a inserire le cosiddette *Note d'uso* anche i bilingui cominciano a dar spazio alla sintassi in chiave contrastiva¹.

Inoltre, come è ovvio, nei monolingui per apprendenti stranieri c'è più informazione sintattica che nei monolingui per parlanti nativi.

In passato ci siamo soffermati sull'uso della marca *transitivo assoluto* in dizionari di lingue romanze (cf. Marengo 1996); vogliamo qui affrontare la marca *impersonale*. Si tratta infatti di due marche che presuppongono un'assenza nel quadro argomentale del verbo: nel primo caso la marca segnala che il complemento oggetto non si manifesta, nell'altro non c'è il soggetto.

Osserviamo che

1. sarebbe consigliabile limitare l'annotazione *verbo impersonale* ai soli verbi atmosferici², sempre che la si voglia mantenere, ritenendo comunque molto appropriato l'atteggiamento dei monolingui italiani che, anche per i verbi atmosferici, permettono *intransitivo a impersonale*.
2. bisognerebbe parlare solo di *uso impersonale*, e non di *verbo impersonale*, quando "l'impersonalità" è data dalla terza singolare preceduta da *si* come in *si dice, si mormora*, etc..
3. quando il soggetto può essere costituito dalla soggettiva (o da una completiva) è il caso di adottare una dicitura esplicita simile a quella del Sabatini Coletti "Con frase soggettiva al posto del sogg.

¹ In relazione allo specifico verbo e di seguito alla sua voce. I compendi grammaticali contrastivi inseriti a metà, all'inizio o alla fine del dizionario sono un diverso tipico modo di inserire la sintassi nei dizionari.

² E a verbi come *bisogna* che presentano solo forma impersonale, e sono seguiti da una subordinata argomentale all'infinito o introdotta da *che* + congiuntivo, in funzione di soggetto.

il v., in terza pers. sing., assume valore impers” (Cfr. anche Marello 2013a).

1.1 *Le microstrutture di verbi nei bilingui*

Nei dizionari monolingui le microstrutture sono più ricche di sintassi rispetto ai bilingui, tuttavia le note d’uso contenute negli articoli di questi ultimi sono una ricca fonte di informazione sintattica in chiave contrastiva, che riguardano molti aspetti del lemma – pronuncia, morfosintassi, stilistica, pragmatica, idiomatica e semantica – e che diventano perciò un’utile guida per gli apprendenti. Se i dizionari bilingui si usano soprattutto per comprendere un testo in L2, una microstruttura verbale disposta in modo da riflettere l’intorno linguistico è più utile per l’utente straniero che ignora il significato.

Nel caso dei verbi le informazioni grammaticali sono strettamente legate al pattern sintattico definito dalla valenza del verbo. Laddove un verbo ammette più costruzioni l’approccio adottato dai dizionari italiani è spesso di tipo omonimico: anche se c’è un solo lemma in neretto la suddivisione interna in blocchi transitivo, intransitivo, pronominale (o riflessivo) è rispettata come se si trattasse di verbi diversi. All’interno della stessa voce i discriminanti etichettati come A, B e C corrispondono a costruzioni diverse di uno stesso significante (ad esempio transitivo, intransitivo e riflessivo) e le sfumature semantiche sono contrassegnate dalla numerazione dei sensi, che ricomincia in ciascuna sottosezione.

Tale approccio ha uno svantaggio: talvolta insieme al pattern sintattico cambia anche il significato del lemma e sotto una stessa voce troviamo non semplici sfumature o usi, bensì veri e propri verbi diversi che dovrebbero venire lemmatizzati come entrate diverse.

Si pensi ad esempio a *importare* nello Zingarelli 2016, in cui sotto A v. tr. è contenuto il significato di ‘far entrare nel proprio Paese merci provenienti da un Paese straniero, sotto B v. intr. (aus. essere) 1 ‘premere, interessare, stare a cuore’, sotto C v. intr., spec. impers. (aus. essere) 1 ‘interessare’ [...] 2 essere necessario, occorrere’. Notiamo come A sia semanticamente molto lontano da B, che invece non è altro che una variante sintattica di C.

La microstruttura omonimica legata alle costruzioni sintattiche è idonea tanto per i dizionari monolingui come per i bilingui, mentre una microstruttura basata sul senso non funziona bene nei bilingui a causa dell’anisomorfismo semantico delle lingue naturali (cf. il caso di *bisogna* in § 4).

Il trattamento omonimico, se applicato in modo “arioso” (per esempio come appare nelle versioni digitali dove si va a capo tutte le volte che si passa da transitivo a intransitivo o a pronominale), alleggerisce, frazionandole, voci altrimenti troppo dense.

2. Impersonali: verbi o usi del verbo?

Riguardo alla natura dei verbi impersonali, il Petit Robert recita:

impersonnel, elle [ɛ̃pɛʁsɔnɛl] **adjectif**



1. Gramm. Qui exprime une action sans sujet réel ou dont le sujet ne peut être déterminé. *Verbes impersonnels*, ne s'employant qu'à la troisième personne du singulier et à l'infinitif.

Verbes essentiellement impersonnels (falloir, neiger, etc.).

Verbes accidentellement impersonnels: formes, tournures, constructions impersonnelles de verbes personnels (ex. Il a été décidé que...; mieux vaut). **N. m.** *Un impersonnel*: un verbe impersonnel.

Modes impersonnels (infinitif, participe).

L'avverbio – *accidentellement* – riflette il cuore della discussione sull'opportunità di attribuire l'etichetta “impersonale” ad un verbo e sulla scelta della microstruttura più adeguata per definirne la sintassi e la semantica.

Ci si domanda quindi quale *status* dare a quegli “impersonali accidentali” e come organizzare le voci dei dizionari in relazione alla lemmatizzazione, ai discriminatori di significato, alle indicazioni morfosintattiche di tali usi impersonali rispetto agli “impersonali sempre”.

Quella degli impersonali è una categoria, se di categoria si può parlare, caratterizzata da un'estrema elasticità sincronica (che ne riflette l'instabilità diacronica, cf. Cennamo 2010); è bene quindi stabilire cosa chiamare impersonale: solo i verbi meteorologici e verbi zeroargomentali come *bisognare* e *occorrere*?

Se nel De Mauro (2000)³ cerchiamo categoria “verbo” e “impers.” nella definizione, troviamo 116 verbi ed anche espressioni come *è escluso*, *è destino*, *è forza*, *è evidente*, *noto*, *ovvio*, *risaputo*, *scontato*. “Verbo impersonale” non è un'annotazione alta a livello di “transitivo” o “intransitivo”, ma impersonale si aggiunge solitamente a intransitivo.

Nel Devoto Oli (2011) cercando “verbo” e “impersonale” nel campo denominato “ambiti” si trovano 101 verbi; anche in questo dizionario non c'è una distinzione alta per il verbo impersonale, ma solo usi impersonali.

³ Non abbiamo usato il più recente dizionario *Nuovo De Mauro* che si trova nel sito della rivista Internazionale <http://dizionario.internazionale.it/> perché non consente le ricerche avanzate che sono invece possibili sulla versione digitale del vocabolario del 2000.

Anche i verbi atmosferici non sono annotati come verbi impersonali, ma come intr. impersonali o con uso impersonale.

Lo Zingarelli 2012 ha 119 voci⁴ che contengono *impers(onale)* di cui alcune riguardano pronomi come *tu, noi, ci*; l'annotazione non è mai *v. impersonale*, esiste sempre un transitivo o intransitivo e la grande suddivisione della microstruttura è fatta, nella maggioranza dei casi, in base a transitivo o intransitivo, intransitivo pronominale. Compare spesso *anche impers(onale)*.

Emblematico è il caso del già menzionato *importare*: nel monolingue Zanichelli 2016 la marca di *v. intr. spec.(ialmente) impers.* viene attribuita a una sezione C, come se si trattasse di una costruzione completamente diversa da quella illustrata nella sezione B, mentre ci sembra si tratti piuttosto di un uso del verbo che può presentare pure una costruzione con proposizione soggettiva senza esprimere *a chi* importa. In De Mauro 2000 infatti troviamo due lemmi: **importare**² è verbo che significa 'far entrare merci nel proprio paese' mentre **importare**¹ ha un significato 1 *intr.* 'avere importanza, interessare' che può essere *anche impers.* e un secondo significato 2. *intr.* 'occorrere, essere necessario'⁵. Che venga dato per primo il significato di *avere importanza* e non quello di *introdurre merci nel paese* è dovuto al fatto che De Mauro segue un ordine legato alla frequenza, mentre lo Zanichelli segue un ordine "grammaticale" (la sequenza transitivo-intransitivo-intransitivo pronominale o impersonale a seconda del verbo) per tutti i verbi, indipendentemente dalla frequenza d'uso.

Semberebbe dunque che la scelta di avere una partizione a livello alto per i verbi impersonali e l'etichetta impersonale da sola, senza accompagnamento di *trans.* o *intr.*, sia una caratteristica dei dizionari bilingui, soprattutto italiano-tedesco, che hanno isolato i verbi impersonali, non semplicemente "una serie di verbi usata in senso impersonale" (Renzi, Salvi 2001:665).

2.1 Impersonale nei bilingui

Alcuni dizionari bilingui contemplano la definizione *con uso impersonale*, alternandola al discriminante *impers* indicizzato alla pari di *intr* e *tr* o *pron.*: sembrano essere scelte poco coerenti e dettate dalla casualità piuttosto che da un principio definito.

Un esempio rappresentativo della casistica riscontrata nel trattamento degli impersonali è *dire*. Si tratta di un verbo che, oltre alla costruzione

⁴ Lo Zingarelli 2014 ne ha 122, lo Zingarelli 2016 ne ha 123.

⁵ Si noti che anche questo significato è dato come *intr spec. impers.* da Zingarelli 2016.

transitiva sogg-v-arg, ammette anche sogg-v-arg-prep.arg e con il *si* passivante alla terza persona singolare forma una frase impersonale reggente di una soggettiva (Sabatini Coletti). Gli esempi sotto riportati⁶ delineano piuttosto un uso legato alla presenza della particella pronominale e non tanto una costruzione che richieda la creazione di una sezione *ad hoc* come verbo intr. impersonale; altrimenti un qualsiasi verbo di opinione o pensiero che possa sostituire *dire* negli esempi riportati dovrebbe avere la marca di *impersonale* all'interno della microstruttura del lemma. E invece con *vociferare* non accade, né con *ritenere* o *pensare*.

Dire

C itr impers

sagen: si dice che sia molto ricco, man sagt, ^Ldass er sehr reich ist^J/[er sei sehr reich]; si direbbe che tutto sia finito, ^Lman könnte/sollte meinen, dass^J/[es sieht so aus, als ob] alles zu Ende wäre; da qui si direbbe che manca poco per arrivare, es sieht so aus, als wären wir bald da; a quanto si dice..., nach dem, was man so sagt... Giacomina-Kolb online

B v. intr. impers.dire: si dice che sia stato trasferito, on dit qu'il a été muté; si direbbe che tutto sia finito, on dirait que tout est fini Boch online

B v. intr. impers. decir: non si direbbe, no se diría; si dice che il costo della vita aumenterà ancora, se dice que el coste de la vida subirá aún más; a quanto si dice, según dicen. Il dizionario di spagnolo on line

Vociferare

tr <di solito impers>

(insinuare) vociferare di qu/qc {DELLA SORELLA, DEL LICENZIAMENTO DI QU} über jdn/von etw (dat) munkeln fam: si vocifera che tu te ne voglia andar via, man munkelt, dass du weggehen willst fam. Giacomina-Kolb online

v. intr. (► coniug. 3 amàre; io vocifero)1 vociférer2 faire courir des bruits: si vocifera che ..., le bruit court que ... in Boch 2012 online

⁶ Gli esempi sono tratti dai dizionari Zanichelli online che sono accomunati da una certa omogeneità nella struttura e nell'articolazione dei lemmi, nonché nella scelta del lemmario. Si noti che nel caso di *dire* il bilingue italiano-inglese è l'unico a escludere l'entrata del verbo con marca impersonale.

v. tr.

ir diciendo, insinuar, murmurar: si vocifera che ci saranno grandi cambiamenti, se va diciendo que habrá grandes cambios. Dizionario di spagnolo Sañe-Schepisi 2014 online

B v.tr.(spargere la voce) rumorear, ir diciendo, murmurar: si vocifera che vuole cambiare lavoro se rumorea que quiere cambiar de trabajo, van diciendo que quiere cambiar de trabajo. Dizionario Arqués-Padoan 2012 online

B v. t.to rumour: Si vocifera che..., it is rumoured that...(Ragazzini 2014)

Allo stesso modo tutti i verbi fasali (*incominciare, continuare, cessare, finire*) e altri verbi come *promettere, minacciare* ricevono l'indicazione *anche impers.*, perché possono comparire in usi in cui reggono un verbo atmosferico.

Ci sono poi casi in cui i bilingui presi in esame differiscono dai monolingui nel trattamento del verbo per questioni di frequenza e/o obsolescenza; se prendiamo in esame *usare*, notiamo che i bilingui non riportano il verbo pron. intr., scarsamente usato oggi, col significato di 'abituarsi', mentre qualche monolingue lo fa⁷.

I monolingui registrano gli usi letterari impersonali di verbi che oggi sono personali, quali *ricordare*: lo Zingarelli riporta *Mi ricorda peraltro di aver veduto più musì arrovesciati che allegri* (I. Nievo). I bilingui sono sincronici per definizione, soprattutto nella parte italiano→lingua straniera pensata per italofoeni che traducono in lingua straniera e quindi non riportano usi che non siano moderni.

3. Lemmari a confronto

Il confronto fra l'italiano e le altre lingue in relazione alla marca di impersonale fa necessariamente emergere questioni morfosintattiche legate all'uso dei pronomi e al loro ruolo sintattico e semantico.

Se in italiano il soggetto sintattico di un verbo usato in senso impersonale può essere un'intera frase, in tedesco, francese e inglese il soggetto pronominale è necessariamente espresso, poiché svolge un ruolo sintattico

⁷ Se mai alcuni bilingui riportano l'etichetta v. intr. Impers. per *usarsi* come 'essere solito', mentre altri lo danno come variante di *usare* nello stesso senso.

irrinunciabile ed è spesso a tutti gli effetti anche il soggetto della predicazione.

Il tedesco dispone di due pronomi per costruzioni di verbi con uso impersonale⁸: *man* (ein- per accusativo e dativo) ed *es*. Il primo funge da soggetto sintattico – e spesso agente semantico – della proposizione e fa riferimento a un'entità indefinita, ma identificabile in una persona, in contesti generici o laddove il ruolo di agente è irrilevante o non individuabile, del tutto simile all'inglese *one* o al francese *on*. Il secondo ha funzione di pronome, *Platzhalter*, correlato cataforico e soggetto/oggetto formale (Helbig-Busha 2005:239); oltre a fungere da soggetto sintattico per i verbi atmosferici (similmente a *it* in inglese e *il* in francese), per i verbi copulativi seguiti da aggettivi, per i verbi che selezionano pronomi al dativo o all'accusativo, esso svolge una funzione simile al *si* passivante italiano nel *Vorgangspassiv*, pur ricoprendo il ruolo sintattico di soggetto, e diventa un elemento di ancoraggio cataforico nelle principali con verbi impersonali o copula+aggettivo.

Considerati quindi l'evidente anisomorfismo sintattico e la complessità dei sistemi pronominali, la marca di *impersonale* attribuita ad alcune delle voci contenute nei lemmari dei bilingui si rivela superflua: si veda, ad esempio, *parlare* nel dizionario italiano-tedesco Giacoma-Kolb, in cui, sotto il discriminatore C *impers.*, troviamo un uso del verbo che in tedesco rientra in una casistica grammaticale prevedibile (il verbo introdotto dal *si* passivante viene reso con *man+V*) e facilmente identificabile dagli apprendenti.

L'inglese invece pare preferire alla traduzione letterale dell'impersonale la costruzione passiva o una variante personale; ciò probabilmente motiva la più rara presenza di una partizione impersonale sullo stesso piano di transitivo e intransitivo. I verbi che ammettono un uso con il *si* passivante, lo registrano fra le accezioni: così nel significato 14 di *volere* 'sostenere' appare la dicitura *anche impers.* E l'esempio *Si vuole sia stato avvelenato* è tradotto *he is said to have been poisoned* (Ragazzini 2016 online). In altri casi è dato solo l'esempio senza nessuna marca. L'esempio che nel dizionario bilingue italiano-tedesco era dato nella sezione C impersonale del lemma *parlare* – e cioè *Si parla di tagli al personale* – è nel bilingue italiano-inglese all'interno dei vari esempi del significato 3 'trattare parlando' ed è tradotto *there is some talk about staff cuts*.

⁸ Helbig, Buscha (2005:46) definiscono come impersonale unicamente "Verben, die Witterungserscheinungen oder Änderungen in der Tages- bzw. Jahreszeit bezeichnen" e che sono in stretta relazione con l'*es* impersonale.

3.1 Indiscutibilmente impersonali?

Se esaminiamo i verbi che recano l'etichetta *impers.*⁹ nei vari dizionari presi in esame, notiamo che c'è un generale accordo sui meteorologici (*gelare, grandinare, lampeggiare...*, financo *scurire*) e sugli zerovalenti che richiedono una soggettiva (*bisognare, sembrare, parere*); i lemmari divergono notevolmente per quanto riguarda tutti gli altri verbi.

Possiamo osservare che i bilingui annoverano un gran numero di verbi meteorologici: da *diluviare* del Dizionario di spagnolo agli iterativi *rinevi-care* e *ripiovere* del Boch, agli ingressivi *albeggiare* e *annottare*, ma anche *balenare, brinare, rabbiuire...* condivisi dai bilingui inglese e tedesco.

Per il resto la marca *impersonale* dei verbi nei bilingui varia a seconda del dizionario; sommando le due sezioni in quello di tedesco Giacomina-Kolb compare 244 volte, nel Boch di francese 114, mentre il bilingue italiano-inglese Ragazzini ne presenta 87. Il dizionario spagnolo Sañé-Schepisi presenta impersonale 69 volte, Arqués-Padoan 122 volte.

Il diverso trattamento dei verbi cosiddetti impersonali non atmosferici emerge ancora di più se confrontiamo le voci di impersonali di un monolingue italiano (ad esempio i verbi¹⁰ che nel dizionario Sabatini Coletti presentano la dicitura "Con frase soggettiva al posto del sogg. il v., in terza pers. sing., assume valore *impers.*") con quelle dei dizionari bilingui. Si veda l'interessante nota *tutti pers(onali)* riferita ai traducanti di *risultare* 'esser noto' nel Ragazzini 2016:

3 (essere noto) to understand*, to hear*, to know* (tutti pers.): *Mi risulta che sia stato licenziato*, I understand (o have heard) that he was sacked;

Osserviamo che nei dizionari di francese e spagnolo, pur accomunati da uno stesso numero di entrate, i verbi marcati come impersonali non sono gli stessi. Il dizionario francese inserisce sei voci che non condivide con nessun altro bilingue della stessa casa editrice (Tab. 1)¹¹; lo spagnolo, che condivide un maggior numero di entrate impersonali con gli altri dizionari,

⁹ Estratti dalla sezione italiano > lingua straniera.

¹⁰ Sono: accadere, addivenire, andare, avvenire, bastare, bisognare, calere, capitare, comodare, conseguire, constare, convenire, costare², cuocere, dipendere, dispiacere¹, divenire¹, dolore, emergere, essere¹, garbare, giovare, importare¹, interessare, intervenire ('succedere'), licere, necessitare, occorrere, pesare, piacere¹, premere, riaccadere, rimordere, rincrescere, risultare, ritoccare, riuscire, rodere, saltare, scomodare, sconvenire, servire, sfuggire, sorprendere, spettare, spiacere, spiegarsi, stare, stupire, succedere, susseguire, tardare, toccare, vociferare.

¹¹ Le celle più scure delle tabelle evidenziano i verbi non meteorologici.

ne aggiunge solo tre “insolite” (Tab. 2), tra le quali *dare*, non contemplato in alcuno degli altri dizionari esaminati, nella costruzione *si dà il caso che, può darsi*.

IT-FR
consumare
mareggiare
rigelare
rimettere
rinevicare
rinfrescare
ripiovere

Tabella 1

IT-ES
costumare
dare
disconvenire

Tabella 2

Il dizionario di tedesco inserisce un numero considerevole di marche di impersonali in verbi intransitivi (Tab. 3); quello di inglese è l'unico ad etichettare *avere* (Tab. 4), ma si noti che, a differenza di quanto avviene per *parlare* nel dizionario di tedesco, che viene inserito a livello di discriminatore sintattico indicato con la lettera maiuscola C, qui l'impersonale è elencato tra le sfumature di significato – 13 (impers.) there is [are, etc.]: *Non si hanno notizie di loro, there is no news of them; Si è avuto un calo nelle vendite, there has been a drop in sales*. È una scelta strutturale che pare segnalare un *uso*, più che una natura impersonale vera e propria

IT-DE
accadere
importare
minacciare
parlare
pioviscolare
potere
principiare
riattaccare
rischiare
sgelare

IT-EN
avere
difettare
diluviare
folgorare
impiegare
lasciare
mettere
nevischiare
pesare
rannuvolare

sghiacciare
spiacere
succedere
vociferare

Tabella 3

Tabella 4

Anche *andare*, condiviso dal tedesco con il monolingue italiano, segna una differenza tra i bilingui tedesco e inglese: nella sua accezione di *piacere*, il verbo viene etichettato come impers. dall'uno, ma non riceve alcuna marca nell'altro.

Un breve sguardo alla sezione lingua straniera-italiano apre una riflessione sull'utilità che l'annotazione *verbo impersonale* riveste per gli stranieri che usino tale sezione per tradurre in italiano: qui l'etichetta impers. si trova sul lemma in lingua straniera (il lemma cercato dall'utente), ma per risultare effettivamente utile all'apprendente dovrebbe essere messa sistematicamente sul traducete, cosa che talvolta avviene nel dizionario italiano-inglese, seppur non in modo sistematico.

4. Impersonali e apprendenti: usi e sfumature in VALICO

Tra i verbi impersonali – o con uso impersonale – più usati dagli apprendenti in VALICO e GranVALICO¹² troviamo *sembrare* nella costruzione seguita da subordinata soggettiva (già oggetto di uno studio approfondito in Marelo 2013b), come in (1)-(3).

- (1) uomo sente qualcuno dietro di lui, le **sembra** che c'è un'altra persona e ha paura
- (2) Mi **sembra** che la donna parte in viaggio e che l'uomo l'accompagna perché ha un "attaché case"
- (3) ecco un uomo con la veste nera e un berretto nero e **sembra** che scappa da qualcuno e non vede i due sposi che stanno camminando nella stazione.

¹² Varietà Apprendimento Lingua Italiana Corpus Online, www.valico.org (Marelo et al. 2011). Sono stati interrogati entrambi i corpora, poiché lo stimolo iconico usato per elicitar i testi in VALICO definisce significativamente il lessico da usare nella produzione, restringendo la varietà di verbi da usare.

È presente anche un cospicuo numero di occorrenze in cui *sembrare* è usato nella sua funzione copulativa, segno che gli apprendenti sono consapevoli delle diverse funzioni rivestite dal verbo – e delle corrispondenti costruzioni sintattiche.

- (4) Al centro vediamo un uomo che **sembra** molto sorpreso o piuttosto interdetto.

Emergono però anche alcuni dubbi sulla costruzione impersonale, evidenti in quei periodi in cui il *si* impersonale usato alla terza persona dei verbi transitivi viene sovraesteso e si innesta su un intransitivo che ha anche uso impersonale, ad esempio *sembrare*, quasi a sottolineare la funzione impersonale del verbo nella frase¹³.

- (5) Prima **si sembrava** che lei fosse contenta, però a dopo, si è messa ad arrabbiarsi con lui
- (6) La zia davvero si è innamorata e **si sembrava** che fosse più felice che mai prima.
- (7) gli compagnava un cane grande che **si sembra** sia molto arrabbiato
- (8) Sul mare, ci sono sacco di uccelli schifosi, brutti ma lui **si sembra** felice.
- (9) è una città piena della viva ha gente vivono pianamente è spesso la stress si trovona nel altre paesi non **si sembra** vivere qui

Se nel caso di *sembrare*, però, il verbo stesso prevede una costruzione impersonale selezionando la subordinata soggettiva, nel caso di altri verbi il pronome anteposto al verbo dà origine a frasi la cui interpretazione risulta ambigua. Nel caso di (10) la frase si presta a più interpretazioni: (a) con diatesi attiva *lo spettacolo cominciava*, con il SN soggetto e il *si* superfluo; (b) con diatesi passiva *lo spettacolo veniva aperto dalla presentazione*, dove il *si* assume valore passivante; (c) come un'effettiva costruzione impersonale in cui *cominciare* è verbo transitivo e l'agrammaticalità della fra-

¹³ L'origine di tali usi di *si* nell'italiano L2 potrebbe trovare una possibile spiegazione anche negli studi sulle sequenze di acquisizione del sistema verbale dell'italiano L2 (Berretta 1986; Gianino 2004; Giacalone Ramat 2006; Jezek-Rastelli 2008; Pona 2009): *si* è tra i primi clitici a comparire con molti verbi di natura diversa. Tuttavia ci pare qui che la sovrapposizione del *si* in *si sembra* con il *si* impersonale sia l'ipotesi più plausibile.

se in questione è imputabile all'errato ordine dei costituenti (*Si cominciava lo spettacolo dalla presentazione*); (d) con la mancanza di un segno di interpunzione (una virgola o un due punti) nel caso si voglia interpretare la frase come una dislocazione a sinistra possibile nel parlato, che topicalizza *lo spettacolo*.

Si tratta di un caso simile a (11), che letto come dislocazione può funzionare come impersonale (sul modello di (10), ma considerato nella sua effettiva struttura lineare presenta un errore di accordo e implica una lettura passiva con un soggetto espresso.

(10) Lo spettacolo si cominciava dalla presentazione delle candidate.

(11) Gli scacchi si gioca in due persone

(12) A pallavolo si gioca in sei persone

È proprio il pronome *si* a costituire una delle fonti di errore maggiori, gli apprendenti mostrano difficoltà nel distinguere l'uso impersonale da quello passivante e, sovrapponendoli, ne sovraestendono e ipergeneralizzano l'uso.

(13) Questi corsi si fanno dai professori universitari.

(14) La pasta si fa solo d'aqua di burro e di farina, doppx i mirtilli sono depositati e cotto mezzora nel forno

(15) Tuttavia, il suo nome si ha detto sul [loudspeaker] per il telefono

(16) In Giappone gli impiegati e gli studenti di università spesso si usano la taverna perché non è costosa ed è possibile parlare con alta voce con i colleghi

(17) Ben presto gli altri personaggi della scena si verranno immischiati nel flusso travolgente dell'azione.

Tra gli esercizi a scelta multipla elaborati intorno a VALICO (<http://www.valico.org/esercizi.html>), è particolarmente significativo un item commentato da alcuni studenti anglofoni in cui la frase "*Molte cose si possono essere comprate quando si hanno tanti soldi*" viene riconosciuta da molti come corretta, perché l'accordo *sogg-v* e *v-ogg* è coerente o perché "*qualcosa più giusto sarebbe molte cose possono essere comprate quando si hanno tanti soldi, ma non c'è. [...] Allora ho scelto qualcosa che sarebbe più vicino*"; sono pochi gli studenti che riescono a identificare il motivo per cui questa non è la scelta corretta, forse la ragione – commenta

uno studente – è che “*usa tanti verbi*”; la presenza inconciliabile e ridondante del *si* e della costruzione passiva non è mai citata.

Il cospicuo numero di verbi usati correttamente in costruzioni con il *si* è senza dubbio legato anche ad una ragione riconducibile al transfer interlinguistico, sia positivo che negativo. Gli apprendenti tedeschi, che dispongono nella loro L1 di più di un elemento corrispondente al pronome italiano, tendono a fare un uso copioso delle forme impersonali, come in (18) e (19) in cui è evidente l’influenza del *man*, che emerge anche dal mancato accordo verbo-oggetto plurale in favore del mantenimento della terza persona singolare (*si conosce tutti i vicini* = *man kennt alle Nachbarn*, *si ha tutte le possibilità* = *man hat jede Möglichkeiten*).

- (18) Parigi mi sembra come molte piccole città insieme, non si sente di vivere in una grande città. Si conosce tutti i vicini, si ha il piccolo negozio?? do ve si compra gli alimenti.
- (19) Sicuramente, con una laurea in “economia aziendale internazionale” si ha tutte le possibilità di lavorare nell’azienda che si vuole e si può scegliere

Similmente, anche nei testi dei francofoni e degli anglofoni si ravvisa l’interferenza di *on* e *one* (20, studente francofono che conosce inglese e tedesco).

- (20) Di più uno si ricorda del nome della città scritta sulla freccia dove aveva fatto la mietitura.

Quanto alla presenza degli impersonali, o degli usi impersonali di verbi intransitivi, scorrendo l’elenco tratto dai lemmari dei dizionari analizzati, notiamo che alcuni verbi, pur presenti nei corpora, non sono usati in funzione impersonale. L’assenza di molti meteorologici (*annebbiare*, *grandinare*, *lampeggiare*...) è senza dubbio dovuta al tipo di consegna alla base dei testi prodotti per VALICO, per altri verbi¹⁴ si tratta semplicemente di una preferenza per l’uso personale.

Altri verbi sono sorprendentemente usati in modo appropriato, quasi idiomatico, come nel caso di (21), in cui un apprendente anglofono alla seconda annualità usa *si dice* in una domanda introdotta da pronome interrogativo, un uso colloquiale non contemplato nel *Profilo della lingua italiana*,

¹⁴ Aggiornare, andare, attaccare, avvenire, cessare, durare, gelare, giovare, lamentare, meritare, promettere, respirare, ricominciare, rinfrescare, riscaldare, rischiare, tardare, tornare.

seppur legato alla funzione di strutturazione del discorso-riferire opinioni altrui ‘si dice / dicono che *preposizione*’, elencato tra le competenze B2.

(21) Giovanni le ha chiesto, “Che si dice?”

5. Il caso di *bisogna*

Le occorrenze di *bisognare* in VALICO offrono alcuni spunti di riflessione sulla necessità di una didattica che contempli il confronto fra la lingua madre e la lingua straniera, anche laddove non ci sia differenza di costruzione sintattica impersonale.

Dal punto di vista sintattico si tratta di un verbo che ammette sia la costruzione transitiva, seppur desueta, con il significato di *essere necessario a qualcuno*, sia la costruzione intransitiva, e con frase soggettiva al posto del soggetto, in terza persona singolare, assume il valore impersonale. In questo caso è la semantica del verbo a risultare complessa, soprattutto se considerata in chiave interlinguistica e confrontata con lingue come l’inglese o il tedesco – e in minor misura il francese – che selezionano mezzi diversi per esprimere la polisemia italiana: essere opportuno, utile, necessario, esprimere divieto (preceduto da negazione), enfatizzare e intensificare verbi di percezione. Un controllo a campione sul corpus RIDIRE¹⁵ fornisce una proiezione significativa degli usi più frequenti di *bisogna* in italiano: eccezion fatta per alcuni casi di negazione-V, le prime cento occorrenze della forma esprimono per lo più una necessità o un dovere (nell’accezione di *si deve* o *è necessario*), indipendentemente dalla tipologia testuale e dal dominio selezionato.

Il *Profilo della lingua italiana* inserisce a livello B2 tutte le accezioni del verbo *bisognare* (v. int.) usato in forma impersonale alla terza persona singolare, si noti che tra i descrittori non è contemplata l’indicazione “frase soggettiva”, per cui le soggettive implicate nella costruzione del verbo sono incluse sotto la dicitura “proposizione infinitiva”.

La prima funzione elencata è quella di divieto (*non bisogna* + proposizione infinitiva), seguita da obbligo per esprimere opinioni o atteggiamenti (*ora bisogna andare*), per esprimere una norma sociale o morale (*bisogna proteggere la natura*) e solo in ultimo viene citata la necessità; è escluso da questo computo il valore intensivo, forse più confacente a una competenza comunicativa C1.

¹⁵ <http://www.ridire.it>.

Dalle occorrenze estratte da VALICO e GranVALICO appare evidente che gli apprendenti hanno presenti gli usi citati e prediligono l'uso del *bisogna* portatore di necessità.

(22) L'operazione è indispensabile e **bisogna** intervenire anche se il costo potrebbe essere elevatissimo.

(23) Per il collegamento con le altre città **bisogna** prendere un autobus che passa puntualmente alle otto del mattino, altrimenti **bisogna** utilizzare la propria macchina.

Non mancano gli esempi di opinioni o dovere morale (24) La noce <var> arrivata | calata </var>, si dice **bisogna** partire.

(25) Allora **bisogna** darci da fare anche noi cittadini, da parte di maestri di scuola.

Emergono poi numerose produzioni in cui *bisogna* viene usato in costruzioni transitive per esprimere necessità sul modello del *need* inglese; in (26)-(28) si tratta della sfumatura espressa da *aver bisogno*, in (29) da *essere necessario*

(26) Il altre ragazzo ha pensato capi qui lei **bisognava** aiuta.

(27) Carlo è sorprendente e ricorda, lui sta al lavoro e la sua compagna **bisogna** del computer. # Carlo è molto apenado e finisci il suo lavoro rapido e va alla sua casa dove

(28) secondo lei, non sia d'accordo dormire mentre si dovrebbe lavorare. Adesso ho tutto il tempio che **bisogna** per a pensare belle donne e isole deserte.

(29) Ma, prima **bisogna** di un po' di storia ; nella prima metà del ventesimo secolo, verso i 1920.

Alla luce degli esempi precedenti, anche il seguente, apparentemente corretto, pare rivelare piuttosto un *covert error*: il verbo non sarebbe impersonale, ma si accorderebbe con il soggetto sintattico della frase personale

(30) Siccome aveva la patente per nave, allora **bisognava** noleggiare una barca e poi, una bella donna indispensabile per un viaggio memorabile.

Anche in costruzioni personali *bisognare* crea problemi: l'abbiamo constatato ascoltando le motivazioni che hanno portato studenti brasiliani

ad attribuire punteggi di progressiva scorrettezza ai distrattori nell'esercizio a scelta multipla

- a L'uomo ha pensato che questa donna avesse bisogno di un aiuto.
- b L'uomo ha pensato che questa donna bisognasse un aiuto.
- c L'uomo ha pensato che questa donna aveva bisogno di un aiuto.
- d L'uomo ha pensato che questa donna bisognava un aiuto

Gli studenti si concentrano sul modo del verbo e scelgono A e B perché sono al congiuntivo e attribuiscono due punti a C e uno a D perché:” C 2 punti: penso che il verbo non corretto perché la persona sta usando l'indicativo e non il congiuntivo; D 1 punto, perché la persona sta usando il verbo nell'indicativo, meglio usare il congiuntivo composto”. Un altro studente ha osservato:

“4 punti a B: è necessario che abbia un congiuntivo; 3 a D, perché sarebbe possibile come un parlato; 2 punti ad A, perché c'è il congiuntivo ma al tempo sbagliato; 1 a C, perché sarebbe un sbaglio dello sbaglio (usare l'imperfetto e il trapassato)”.

Una studentessa brasiliana, che attribuisce il punteggio A2, B1, C4, D3, argomenta: “bisognava [in D] sembra l'aveva bisogno”. Un altro studente sostiene: “Bisognere penso che non sia un verbo, per questo la A e la C sono più giusta”. Un altro ancora valuta 2A e 1B e afferma: “in questo esercizio ho scelto quello che mi sembrava più quello che mi ricordi di ascoltare, più giusto lettera C, però non lo so come spiegare”.

5.1 *Bisognare, una proposta di voce*

Bisognare è un tipico caso di anisomorfismo semantico, perché nel suo uso modale presenta una corrispondenza biunivoca solo con altre lingue romanze. La voce del dizionario risulta invece molto articolata nel caso in cui l'italiano venga messo a confronto con altre lingue, in particolare, con inglese e tedesco, per le quali *bisognare*, a seconda dei suoi significati, corrisponde a modali con azionalità e valori deontici diversi: *to be necessary*, *to have to*, *must* o *ought to* per l'inglese, *nötig sein*, *müssen*, *sollen* o *dürfen* per il tedesco.

Si noti che, mentre il tedesco mantiene comunque la forma impersonale, l'inglese per molti traduttori predilige la selezione di un soggetto (*bisogna rifare tutto daccapo*= *we must do it all over again* o *bisogna far ag-*

giustare il tetto= the roof needs repairing) e solo in alcuni casi mantiene l'impersonale con *one* (*non bisogna credere a quello che dice= one mustn't believe what he says*).

Una voce di dizionario funzionale ai bisogni degli apprendenti non solo deve suggerire *cosa vuol dire o come si dice*, ma spiegare anche *come si usa* una parola tenendo conto delle difficoltà che il discente incontra di fronte alla lingua straniera. Le riflessioni sull'uso di *bisogna* da parte di apprendenti di italiano lingua straniera dimostrano che la voce di dizionario deve essere oggetto di una didattica che contempra il confronto interlinguistico, soprattutto laddove la distanza tra le lingue comporta significative differenze nel pattern sintattico del verbo, ma non solo.

I dizionari bilingui analizzati rispondono solo in parte a questo bisogno: ordinano i discriminanti secondo criteri semantici, li classificano secondo la categoria transitivo e intransitivo senza però esplicitarne la costruzione (al limite indicando impers. o costruzione personale). Agli apprendenti è demandata la decodifica degli esempi per risalire alla struttura sintattica intorno al verbo.

Una proposta di voce completa e orientata ai bisogni degli apprendenti dovrebbe dunque coniugare informazioni strutturali con contenuti semantici, integrando una struttura come quella del Sabatini Coletti con i discriminanti semantici.

Una proposta di lemma *bisognare* per un bilingue dovrebbe contenere le descrizioni dei pattern sintattici delle due lingue a confronto.

Innanzitutto la voce dovrebbe indicare la struttura sintattica del verbo nella lingua di partenza e far seguire i traduttori dal pattern legato al verbo di arrivo, fornendo così utili informazioni che fungano da ancoraggio grammaticale per l'apprendente. La struttura sintattica dovrebbe essere anche il discriminante per organizzare la microstruttura della voce.

La microstruttura proposta è sia per l'apprendente italiano di tedesco a livello B1, sia per un tedesco che se ne servisse per tradurre dall'italiano alla sua lingua o anche solo per capire. Il primo teoricamente non avrebbe bisogno di indicazioni come "con frase soggettiva al posto del sogg. il v., in 3ª sing., in IT ha valore impers [soggettiva -v] o [sogg-v-prep.arg]"; il tedesco non avrebbe bisogno delle indicazioni [man+v], né di [con costruzione personale sogg+v] che invece servono all'italiano. In un dizionario on line l'utente potrebbe scegliere la direzione in cui lo usa e di conseguenza occultare le informazioni per lui superflue. Tuttavia per questi tipi di verbi anche ai parlanti nativi fa bene ripassare le costruzioni possibili.

Bisognare¹⁶

A con frase soggettiva al posto del sogg. il v., in 3^a sing., in IT ha valore impers. [soggettiva-v] – **bisogna che o bisogna+V**

- 1 (essere necessario) nötig sein, notwendig sein [es+v], not|tun, sollen, müssen: [man+v] bisognava bene/pure tornare a casa, man musste eben doch nach Hause zurück
- 2 (dovere) müssen: [man+v] non bisogna crederci, das muss man nicht glauben; [con costruzione personale sogg+v] bisogna che tu lo faccia, du musst es tun
- 3 (essere opportuno) sollen: [man+v] non bisogna ↳spendere troppo ↳/[pensare troppo al passato], man soll nicht zu viel ausgeben/[an die Vergangenheit denken]; non bisogna ridere dei difetti altrui, man soll nicht über die Fehler der anderen lachen
- 4 (essere permesso) dürfen: [man+v] non bisogna fumare, man darf nicht rauchen
- 5 enf müssen, sollen: bisognava vedere!, das musste man sehen!

B[sogg-v-prep.arg] itr

forb <essere> (avere bisogno di) etw nötig haben, etw brauchen, etw benötigen: [con costruzione personale sogg+v] mi bisogna molto denaro, ich brauche viel Geld.

6. Prospettive e auspici per impersonale nei dizionari bilingui

Se consideriamo il dizionario bilingue lo strumento lessicografico prediletto dall'apprendente di una lingua straniera, allora questo deve necessariamente rispondere alla necessità di fornire “dati fondamentali sulla lingua” (Schafroth 2011:24) come i contesti sintagmatici tipici di un lessema, le sue collocazioni, le indicazioni sulla sua costruzione sintattica. Verdiani (in Cacia, Papa, Verdiani 2013:157) auspica in questo caso la disseminazione di informazioni “utili a risolvere problemi specifici che si presentano nel corso della comunicazione in lingua straniera, quindi ricezione, produzione e traduzione.”

L'irregolarità con cui la morfosintassi legata ai verbi impersonali e alla loro categorizzazione viene trattata, non risponde al bisogno dei discenti di

¹⁶ I contenuti della voce proposta sono mutuati dal Giacomina-Kolb 2014.

avere uno strumento efficace e immediato per la risoluzione di dubbi o per momenti di autoapprendimento.

In primo luogo tra i *desiderata* per il trattamento degli impersonali nei bilingui c'è senza dubbio l'abbandono dell'annotazione "verbo impersonale" allo stesso livello di "verbo (in)transitivo" per tutti i verbi non atmosferici, a favore di soluzioni differenziate in base al livello dell'apprendente e alla direzione dell'operazione traduttiva.

Nei dizionari bilingui italiani sezione italiano-lingua X sarebbe consigliabile limitare l'annotazione *verbo impersonale* ai soli verbi atmosferici, sempre che la si voglia mantenere; anche per i verbi atmosferici sembra comunque più consono, quando vi sia *verbo impersonale*, l'atteggiamento dei monolingui italiani che, pure per i verbi atmosferici, premettono *intransitivo a impersonale*.

Bisognerebbe invece parlare solo di *uso impersonale*, e non di *verbo impersonale*, quando "l'impersonalità" è data dalla terza persona singolare preceduta da *si* come in *si dice, si mormora*, etc.. Se *si* danno come verbi impersonali, sullo stesso piano di verbo (in)transitivo, *dire* o *smettere* perché si può trovare *si dice che sia vero* o *E'ha smesso di nevicare*, allora si dovrebbero anche dare, sempre sullo stesso piano di verbo (in)transitivo, le costruzioni assolute, cioè mancanti dell'oggetto.

Molti sono i casi in cui vengono segnalati come impersonali verbi il cui soggetto è costituito dalla soggettiva (o dalla completiva), in tal caso il suggerimento è quello di adottare una descrizione della struttura sintattica, con una dicitura simile a quella del Sabatini Coletti già menzionata "Con frase soggettiva al posto del sogg. il v., in terza pers. sing., assume valore impers." o "Con il *si* passivante e la 3ª sing., forma una frase impers. reggente di una soggettiva".

Infine nei dizionari bilingui sezione lingua X – italiano l'annotazione *verbo impersonale* non appare veramente utile per gli apprendenti italiani, né per gli stranieri, anche perché di solito non sono davvero impersonali, avendo dei pronomi *placeholders* o *Platzhalter*; più funzionale sarebbe invece avvisare che il verbo italiano dato come traducente può avere delle costruzioni con soggettiva e *si* passivante e in tale direzione dei buoni esempi, preceduti da schemi di frase, sono la soluzione più spiccia.

Bibliografia

BERRETTA M., 1986, "Per uno studio sull'apprendimento dell'italiano in contesto naturale: il caso dei pronomi personali atonVerbi impersonali", in GIACALONE RAMAT A. (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna, Il Mulino, pp. 329-352.

- CENNAMO M., 2010, “Verbi impersonali”, in SIMONE R. (a cura di), *Enciclopedia dell’Italiano*, Roma, Treccani. http://www.treccani.it/enciclopedia/verbi-impersonali_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/
- CACIA D.; PAPA E., VERDIANI S., 2013, *Dal mondo alle parole. Definizioni spontanee e dizionari d’apprendimento*, Roma, SER.
- GIACALONE RAMAT A., 2006, “Strategie di costruzione dell’enunciato nell’italiano di apprendenti: soggetti generici, costruzioni impersonali e passive”, in GRANDI N., IANNACCARO G. (a cura di), *Zhì. Scritti in onore di Emanuele Banfi in occasione del suo 60° compleanno*, Cesena/Roma, Caissa Italia, pp. 239-258.
- GIANINO G.M., 2004, “Strategie per la defocalizzazione dell’agente in apprendenti di italiano L2: dal soggetto generico alla perifrasi passiva” in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, n. 1, pp. 49-92.
- HELBIG G.; BUSHA J., 2005, *Deutsche Grammatik*, Berlino-Monaco, Langenscheidt.
- JEZEK E.; RASTELLI S., 2008, “Gradiente di inaccusatività e verbi pronominali nell’apprendimento dell’italiano”, in BERNINI G. et al. (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell’acquisizione di lingue seconde*, Perugia, Guerra, pp. 79-99.
- MARELLO C., 1996, “Oggetti diretti facoltativi in italiano e la nozione di ‘transitivo assoluto’”, in *Cuadernos de filología italiana*, n. 3, pp. 31-46.
- MARELLO C., 2013, “Die Anmerkung ‘unpersönlich’ in der Mikrostruktur für Verben in zweisprachigen Wörterbüchern Italienisch – Deutsch”, in CANTARINI S. (ed.), *Wortschatz, Wortschätze im Vergleich und Wörterbücher: Methoden, Instrumente und neue Perspektiven*, Berna, Peter Lang, pp. 89-111.
- MARELLO C., 2013b, “Sembra che e subordinate soggettive. Primi sondaggi in italiano L2 scritto”, in GEYMONAT F. (a cura di), *Linguistica applicata con stile. In traccia di Bice Mortara Garavelli*, Alessandria, Edizioni dell’Orso, pp. 79-94.
- MARELLO C.; ALLORA A.; COLOMBO S., 2011, “I corpora VALICO e VINCA: stranieri e italiani alle prese con le stesse attività scritte”, in MARASCHIO N., DE MARTINO D. (a cura di), *La Piazza delle lingue L’italiano degli altri*, Firenze, Accademia della Crusca, pp.49-61.
- PONA A., 2009, “I pronomi clitici nell’apprendimento dell’italiano come L2: il clitico si nelle varietà di apprendimento”, *Annali Online di Ferrara – Lettere*, IV, pp. 15-40.
- RENZI L.; SALVI G.; CARDINALETTI A., 2001, *Grande grammatica italiana di consultazione*, Bologna, Il Mulino.
- SCHAFROTH, E., 2011, “Caratteristiche fondamentali di un learner’s dictionary italiano”, in *Italiano lingua due*, pp. 23-52.
- SPINELLI B.; PARIZZI F. (a cura di), 2010, *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, Firenze, La Nuova Italia.

Dizionari

- ARQUES R., PADOAN A., 2012, *Il Grande Dizionario di Spagnolo Zanichelli*, Bologna, Zanichelli <http://ubidictionary.zanichelli.it/dizionariOnline/#Arques>
- BOCH R. [quinta edizione a cura di Carla Salvioni Boch], 2014, *Il Boch.*, Bologna, Zanichelli. <http://ubidictionary.zanichelli.it/dizionariOnline/#boch>
- DE MAURO T., 2000, *Il Dizionario della lingua italiana*, Torino, Paravia.
- DEVOTO G.; OLI G. C., 2010, *Il Devoto-Oli. Vocabolario della lingua italiana 2011*, CD-ROM, Milano, Mondadori Education Le Monnier.
- GIACOMA L.; KOLB S., 2014, *Il nuovo dizionario di tedesco*, Bologna, Zanichelli. <http://ubidictionary.zanichelli.it/dizionariOnline/#tedesco>
- RAGAZZINI G., 2016, *Il Ragazzini*, Bologna, Zanichelli. <http://ubidictionary.zanichelli.it/dizionariOnline/#ragazzini>
- SABATINI F.; COLETTI V., 2011., *Il Sabatini Coletti. Dizionario della lingua italiana*, Firenze, Giunti. http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/
- SAÑÉ S.; SCHEPISI G., 2014, *Il dizionario di spagnolo*, Bologna, Zanichelli. <http://ubidictionary.zanichelli.it/dizionariOnline/#spagnolo>
- ZINGARELLI N., *Lo Zingarelli 2016*, Bologna, Zanichelli. <http://ubidictionary.zanichelli.it/dizionariOnline/#zingarelli>

ANNA DE MARCO
Università della Calabria

I SEGNALI DISCORSIVI NEL PARLATO DI EMIGRATI ITALIANI IN GERMANIA

Abstract

This exploratory study focuses on the use of discourse markers (128 occurrences of DMs) in the languages of two groups (31) of Italian emigrants in Munich. The DMs taken into account are: allora “then”, “well” (partly overlapping with the German also), magari “perhaps”, “if only”. The corpus has undergone a functional and distributional analysis.

Research questions are aimed to understand what kind of changes emerge in the use of these DMs in the two generations of speakers and the mechanisms that trigger these changes. The analysis shows that differences in the linguistic behavior are linked to the sociolinguistic context as well as to the elements of the two linguistic systems that are susceptible to the influence of contact.

1. Contesto e obiettivi della ricerca

La presente ricerca intende fare luce sulla variazione linguistica in contesto migratorio in una prospettiva intergenerazionale attraverso l'analisi dei segnali discorsivi (SD) nel parlato di emigrati calabresi in Germania. L'analisi rappresenta un studio esplorativo di un fenomeno complesso che si situa al crocevia di diversi livelli del sistema linguistico, il livello del lessico, della sintassi e della pragmatica. In particolare, lo studio intende esplorare i mutamenti presenti a livello intergenerazionale relativamente alla forma, alla funzione e alla distribuzione dei SD ed il ruolo che la somiglianza strutturale dei SD sotto osservazione assume nella situazione di contatto linguistico (vedi par. 3).

Il contesto in cui si articola l'indagine è quello relativo alla linguistica migrazionale, un'area di studi che si è arricchita recentemente di una mole significativa di contributi e che hanno affrontato in gran parte questioni legate alla percezione identitaria proprio a partire dalla lingua (De Fina 2003; De Marco, Palumbo 2015). Le scelte linguistiche dei parlanti – cartine di tornasole di questioni identitarie, sociali e politiche¹ – vengono compiute all'interno di uno spazio linguistico costruito tra le lingue e i dialetti del paese d'arrivo e del paese d'origine, in una serrata dinamica di perdita, mantenimento e/o recupero delle lingue in contatto. Tuttavia, la variazione in emigrazione è un fatto estremamente dinamico: prima di approdare nel paese d'arrivo definitivo, i migranti possono trascorrere periodi più o meno lunghi in altri paesi, acquisendone la lingua: l'1% degli emigrati del nostro campione ha trascorso dei periodi superiori ai due anni in altri paesi (Stati Uniti, Francia, Svizzera). A questo proposito, la nozione di spazio linguistico italiano globale proposta da Vedovelli (2011) inquadra molto chiaramente il modello demauriano di spazio linguistico all'interno della *Migrationlinguistik* (Krefeld 2004), definendolo come «modello rappresentativo degli usi e della norma dinamica e variabile quale inevitabilmente è quella di una società linguisticamente articolata» (Vedovelli 2011: 135).

Nella congerie di elementi che danno forma al contatto linguistico in contesti migratori, due fattori sono, dunque, particolarmente rilevanti come cause della variazione: il contatto con la lingua *standard* del paese d'arrivo e la percezione individuale dell'identità (Krefeld 2004, De Fina 2007). Per quanto riguarda l'aspetto linguistico, giocano un ruolo importante il rapporto tra gli elementi delle due lingue coinvolte e le strutture che all'interno della lingua materna sono soggette al cambiamento in termini di frequenza, di marcatezza e carico funzionale (Caruso 2010).

La presente ricerca è stata condotta nella città di Monaco di Baviera che ha un'altissima presenza di immigrati di origine italiana. Gli informanti mantengono contatti regolari con l'Italia, tornando almeno una volta all'anno nel paese d'origine. Da un punto di vista linguistico, essi mantengono un buon livello di conoscenza dell'italiano, almeno della lingua del dominio familiare. In generale, nella lingua di questi emigrati non si assiste a vistosi fenomeni di erosione ma attraverso le generazioni è possibile co-

¹ Per le questioni legate ad un approccio pluridimensionale e diacronico «basato sistematicamente sulla percezione della lingua come sapere, attività, prodotto e identità» si rimanda a Prifti (2013: 3).

gliere i segnali di un mutamento in corso nelle strutture più sensibili alle influenze del contatto (vedi oltre, par. 2.1)².

2.1 segnali discorsivi

Negli ultimi dieci anni il crescente interesse verso l'uso dei segnali discorsivi in ottica acquisizionale e didattica (De Marco 2015; 2016; Jafrancesco 2015) ha prodotto esiti interessanti per la ricerca teorica e per la varietà degli approcci adottati nella descrizione di questo complesso fenomeno (Fisher 2006; Redeker 2006; Romero-Trillo in stampa).

La ricerca sui SD – a prescindere dal campo d'indagine specifico – si misura preliminarmente con le difficoltà di definizione degli stessi da un punto di vista descrittivo-funzionale. Essi, infatti, sono elementi non immediatamente ascrivibili ad una categoria grammaticale e possono ricoprire anche più funzioni contemporaneamente, essendo elementi di connessione a tutti i livelli, utili ad esplicitare la dimensione interpersonale, servire come mezzi di pianificazione discorsiva o chiarire i processi cognitivi in corso (si vedano gli esempi in Schiemann 2006; Bazzanella e Borreguero 2011; De Marco Leone 2013; De Marco 2016). Pertanto l'identificazione funzionale dei SD in un determinato contesto non è necessariamente unica, essendo il risultato dell'intrecciarsi tanto del *core meaning* dei singoli SD quanto di parametri contestuali (unità di discorso e porzioni di testo che la circondano) e contestuali, ossia la situazione discorsiva, il rapporto fra gli interlocutori e gli scopi comunicativi dell'interazione all'interno della quale i SD vengono utilizzati (Romero Trillo 2015, Redeker 2006). Indizi lessicali e prosodici (ad esempio, le pause, l'intonazione o la presenza di altri SD prima o dopo

² I dati provengono dalla ricerca svolta da Mariagrazia Palumbo nell'ambito del progetto "Lingua, identità e cultura degli emigrati calabresi". Nelle trascrizioni, gli informanti vengono indicati attraverso l'iniziale del nome e del cognome. L'intervistatrice è indicata sempre con I. I simboli utilizzati per la trascrizione (larga) sono i seguenti: (1.5) lunghezza delle pause misurata in secondi e decimi di secondo; = segmenti di parlato che si susseguono senza interruzione; [punti in cui inizia una sovrapposizione di turni tra due parlanti; (testo) segmento d'interpretazione incerta; testo:: allungamento delle sillabe; ? intonazione ascendente; , intonazione sospesa; intonazione conclusiva; Hm/mh: vocalizzi indicanti esitazioni, assenso, dubbio; Mhm/ ehe/ aha risate; h espirazione; h inspirazione; Testo- parola o frase interrotta bruscamente; Testo: pronuncia enfatica; TESTO: volume più alto rispetto al resto del parlato; testo: volume più basso rispetto al resto del parlato; testo: volume molto più basso rispetto al resto del parlato; < segmento pronunciato a ritmo più lento>; >segmento pronunciato a ritmo più veloce<. (Atkinson, Heritage 1984, pp. IX-XVI).

il segnale discorsivo) sono inoltre utili a distinguere i SD che hanno una funzione discorsiva da quelli usati come connettivi.

L'approccio funzionale utile allo scopo di questo lavoro tiene conto della classificazione di Bazzanella (2006), che raggruppa i SD in tre macrocategorie funzionali la funzione interazionale, la funzione metadiscorsiva, la funzione cognitiva.

La funzione interazionale si riferisce ai SD come mezzi utilizzati dal parlante per verificare la comprensione, come meccanismi atti a prendere, cedere o mantenere il turno, come fatismi per manifestare vicinanza al parlante, oppure dalla parte del ricevente come conferma della propria attenzione al parlante (Bazzanella & Borreguero 2011: 30). Negli esempi che seguono il SD *dunque* funziona come presa del turno di parola mentre il SD *quindi* ha la funzione di chiudere il turno di parola:

(1) P: Ah, ho capito. E come erano organizzate le lezioni?

I: *Dunque* cinque, cinque giorni alla settimana, un'ora e mezza della conversazione, e un'ora e mezza di grammatica (Nigoević, Sučić 2011: 99).

Un nativo e un non nativo parlano del rapporto che E. ha con la sua ragazza di origine russa

(2) M: ma tu sei andato in Russia hai conosciuto la sua famiglia?

E: no no ancora non ho avuto questa fortuna però spero sia sia va bè non presto perché devo imparare almeno a dire qualcosa in russo così posso salutare

M: almeno gli dici qualcosa (ride)

E: sì sì almeno dico qualcosa e poi (.) se vado devo devo fare poi la domanda no? La grande domanda *quindi* (si riferisce alla domanda di matrimonio) (De Marco, Leone 2016: 129-130)

La funzione metadiscorsiva include tutte le microfunzioni che strutturano il discorso in modo da assicurare la chiarezza dell'esposizione: i demarcativi (*comunque*) che facilitano il processo di ricezione o pianificano il cambio di topic, i focalizzatori (*proprio, appunto*) che servono a sottolineare alcuni punti dell'enunciato, i riformulatori (*cioè, volevo dire*) che servono anche a compensare difficoltà di pianificazione del discorso.

Ben più complessa appare invece la funzione cognitiva, poiché riguarda questioni quali le microrelazioni tra il contesto e le conoscenze condivise, legate a loro volta all'attivazione della funzione inferenziale, all'attitudine dei parlanti e alla funzione logico argomentativa. Nell'esempio che segue, il SD *quindi* in posizione finale conclude un'argomentazione otte-

nuta attraverso un processo inferenziale: l'informante spiega che era solito giocare a calcio ma che di fatto preferiva l'atletica, considerata un modo di vivere. In questo caso, *quindi* in posizione finale esprime anche una funzione cognitiva:

Un nativo e un non nativo parlano di sport:

(3) I: e pratici: altri sport oltre all'atletica/ o solo l'atletica?

Pas: no no solo la corsa (.) solo l'atletica tempo fa un po' di calcio però diciamo che ormai non avevo la possibilità di diventare un non lo so un giocatore professionista

I: un calciatore?

Pas: eh un calciatore proprio come Del Piero magari! (ride) o quindi no/ proprio mi sono preoccupato più-per no ma poi l'atletica è un modo uno stile di vita *quindi* (De Marco 2016: 79)

All'interno della funzione cognitiva, è particolarmente rilevante (per l'analisi del corpus oggetto del presente studio) l'utilizzo di *magari* in funzione epistemica.

Nell'esempio seguente l'informante sta parlando della sua esperienza come emigrata italiana a Monaco, mostrando il contrasto con altri emigranti ed esprimendo una valutazione, attenuata dall'uso del SD *magari*, che apre il discorso alla possibilità di diverse interpretazioni:

(4) I: in questi anni che poi so stati tanti dal 71 ad oggi c'è stato qualcosa che via ha fatto sentire emigrata? quindi

AV: hm no

I: non ci sono stati

I: a siete stata sempre con il gruppo italiano

AV: sì sì perché quand'un' sta con i parenti e cose... non si sente... quando uno è solo *magari* si sente più estranea (Corpus)

La funzione epistemica appare in realtà la più complessa, come avremo modo di approfondire trattando il SD *magari* (vedi par. 4.2).

2.1 I segnali discorsivi nelle varietà di emigrazione

Nel campo del contatto linguistico in contesto migratorio, una delle questioni centrali è la comprensione dei processi di riassetto delle lingue in contatto: in questo senso lo studio dei SD – elementi linguistici al centro di diversi livelli della lingua – offre una prospettiva particolarmente interessante. Sebbene primi pionieristici studi di settore (Haugen 1953, Poplack

1980) rilevano l'importanza dello studio dei SD di lingue in contatto, l'interesse per i SD si è manifestato con forza negli ultimi dieci anni, inserendosi a pieno titolo sia nello studio del discorso bilingue sia nello studio dei fenomeni di erosione (Scaglione 2003). La conversazione bilingue inoltre offre "a unique perspective from which to examine discourse markers" (Maschler 2000: 437). Tale alternanza sembra suggerire che i SD siano percepiti dai parlanti come una categoria distinta, tanto da essere espressi in una lingua diversa rispetto all'enunciato adiacente, e siano impiegati nel processo di *metalinguaging* del discorso, in modo da marcare il contrasto tra i diversi sistemi linguistici (Maschler 2000).

Scaglione (2003) sottolinea come l'uso dei segnali discorsivi nel contesto del contatto linguistico vada contestualizzato per un verso nel filone di analisi del discorso bilingue, per altro verso nelle ricerche sulla *language attrition*: da quest'ultima prospettiva vengono studiate le dinamiche di penetrazione dei segnali discorsivi allogeni nelle varietà di emigrazione della comunità toscana risiedente nella Baia di San Francisco.

Clyne (2003: 215) inquadra lo studio dei SD nella "dynamics of cultural values in contact discourse", precisando che riguardano "those aspects of language contact which most closely reflect cultural values, identity change and multiple identity. [...] The introduction or dropping of a whole set of discourse markers constitutes a move away from communicative behavior according to the norms of the community language". Comparando i corpora di diverse comunità, Clyne (2003: 228) sottolinea come la variazione nell'uso dei SD sia legata a fattori sociali quali l'età, la generazione, il livello di istruzione. In particolare, nelle varietà di emigrazione, l'uso dei SD appartenenti alla lingua del paese d'arrivo è uno dei primi passi verso la creazione di una varietà mista, creazione che può avere gli esiti più disparati dalla fusione dei sistemi linguistici e alla creazione di un terzo sistema, se i fattori esterni lo permettono (Matras 1998: 298) o, alternativamente, alla dominanza pragmatica della lingua usata per comunicare all'esterno del gruppo di emigrati (Scaglione 2003: 46): questi esiti sono tutt'altro che scontati e possono dipendere o da fattori sociali o dalla struttura dei due sistemi linguistici in contatto. In relazione alle variabili legate al sistema linguistico nelle situazioni di contatto, si può ricordare con Matras che gli elementi che sono impiegati nel discorso con una funzione precipua di "operatori discorsivi" rispetto a quelli che possiedono un valore più propriamente lessicale o deittico, come per esempio "dunque" rispetto ad "allora" sono più sensibili al transfer da una lingua all'altra. Analogamente, all'interno delle diverse funzioni di un singolo SD i significati più centrali e legati al contenuto proposizionale sembrano rimanere più stabili e meno sensibili al passaggio da una lingua all'altra.

2.2 I segnali discorsivi sotto osservazione

I segnali discorsivi *magari* ed *allora* – entrambi caratterizzati da un'estrema polifunzionalità – sono, per diversi aspetti, rilevanti nel confronto con il tedesco. Mentre *allora* trova nel tedesco *also* un SD corrispondente, il SD la polifunzionalità di *magari* non trova corrispondenze né in tedesco né in altre lingue europee (Masini, Pietrandrea 2010; Heiss 2008): questa particolarità ne rende interessante l'analisi in un contesto di contatto linguistico migratorio. All'analisi del corpus viene premessa una breve descrizione dei SD presi in esame.

Allora e also

Come precedenti ricerche hanno evidenziato, il SD *allora* condivide alcune proprietà sintattiche e funzionali del SD tedesco *also*, e sono, inoltre, entrambi molto frequenti e polifunzionali (Dittmar 2012: 96). Dal punto di vista sintattico, i SD “non sono vincolati ad una posizione sintattica specifica”, come si evince dal seguente esempio (Dittmar 2012: 100)³:

- (5) ted.: {*also*} das {*also*} gefiel mir {*also*} über haupt nicht {*also*}
it.: (allora), quella cosa (allora) non mi é piaciuta per niente (allora)

Entrambi i SD possono coprire sia la funzione metadiscorsiva sia quella interazionale (presa di turno, cambiamento di topic, riempitivo). Ad esempio, entrambi possono funzionare come mezzi per introdurre una conversazione:

- (6) A: Wie war's in Rome?
B: *ALSO* wir kamen am Bahnhof Termini
A: Com'è andata a Roma?
B: Allora, noi siamo arrivati alla stazione Roma Termini (Dittmar 2012: 98)

Tuttavia, al diverso sviluppo storico è ascrivibile il diverso valore che li contraddistingue: mentre *allora* ha un valore temporale, il corrispettivo tedesco *also*, è fondato sul concetto della conclusività rispetto al raccogliere gli argomenti precedenti (Dittmar 2012: 109)⁴. Infatti, l'uso di *also* per con-

³ I movimenti di *also* e *allora* lungo la frase determinano ovviamente dei cambiamenti a livello prosodico e funzionale. Per approfondimenti circa questo aspetto si rimanda al saggio di Dittmar (2012).

⁴ Dittmar (2012) ricorda come l'origine dei due connettivi sia differente e come questa differenza influisca sui modelli d'uso. *allora*, infatti, deriva dal latino < illa hora (abla-

fermare “something as the logical conclusion from what has just been said” (Durrell 1992: 177) viene rilevato in diversi corpora di parlato. Tra i SD studiati in letteratura *allora* è stato analizzato contrastivamente con lo spagnolo *entonces* da Bazzanella e Borreguero Zuloaga (2011). Fra le funzioni più frequenti che assume in italiano abbiamo la funzione cognitiva in posizione iniziale con valore di conseguenza discorsiva che il parlante ottiene attraverso un processo inferenziale. Anche in posizione finale il parlante, attraverso l’uso di *allora*, segnala che l’interlocutore può inferire qualcosa da ciò che il parlante dice. In questa stessa posizione il SD ha una funzione metadiscorsiva che indica la conclusione di un argomento (in analogia con il SD *also*). In posizione iniziale la funzione metadiscorsiva è quella di conclusione o di transizione da un argomento all’altro. La funzione interazionale di *allora* di mantenimento del turno preceduta o seguita da pause è molto frequente anche nell’interazione fra parlanti non nativi (De Marco, Leone 2016, De Marco 2015, 2016).

Magari

La numerosità dei valori semantici attribuibili a *magari* ha attirato l’attenzione di diversi studiosi, sebbene originariamente l’uso di *magari* sembri “legato al compimento di un atto espressivo. Derivato dal greco *makarie* vocativo di *makarios* significa “te beato”⁴ (Schiemann 2008:2): dall’originario significato di apprezzamento all’apertura la parola *magari* è arrivata a indicare congetture, possibilità, desideri.

Le ricerche hanno sottolineato la polisemia e la polifunzionalità di *magari* nel quadro della *construction grammar* (Masini, Pietrandrea 2010: 3) o, contrastivamente, in corpora di traduzioni (Schiemann 2006; Heiss

tivo: a questo tempo) e ha in prima istanza un forte valore temporale, *also* deriva da due parole, *so* (deittico) e **al* (radice del verbo indogermanico per crescere), ed ha “una funzione argomentativa (inferenziale, conclusiva) dal momento che **al* rappresenta un sapere che cresce con il numero delle proposizioni collegate, mentre il deittico *so* stabilisce l’atto referenziale verso di esse”. Pertanto “Allora rappresenta dunque, in senso lato, il concetto della consequenzialità legato ad un valore «temporale»; *also* esprime invece, per la propria formazione storica, un valore «inferenziale, conclusivo». Questo diverso sviluppo storico determina un uso di *allora* attraverso il concetto «temporale» che gli soggiace mentre l’uso *also* è fondato sul concetto della «conclusività» rispetto al “raccolgere gli argomenti precedenti (grazie al contributo dell’ <*al> indogermanico) e portarli ad un livello più astratto; servire come mezzo di autocorrezione oppure come strategia di pianificazione del pensiero, attraverso l’aggiunta di precisazioni a quanto precedentemente enunciato... ma NON a “provocare” una reazione dell’ascoltatore, caso di *allora*”.

2008). Jafrancesco ne ha stabilito il posto nel quadro dell'acquisizione della seconda lingua, come specifico degli apprendenti di livello avanzato (Jafrancesco 2015:16).

Tra le diverse funzioni *magari* può operare come indicatore generale di non fattualità che è un uso estremamente frequente (Masini e Pietrandrea 2010: 2): *Magari è a casa.*

Inoltre *magari* può essere utilizzato con valore non fattuale concessivo: *Magari è intelligente ma non è abbastanza preparato* (ivi).

Magari introduce una lista epistemica, cioè una lista di costituenti opzionali indicando che il parlante non aderisce a nessuno di esse e che vengono poste come non fattuali (Pietrandrea 2007: 47): *Che ne so poteva comparire una scenografia che magari li riportava in un ambiente, in una foresta piuttosto che in una giungla nel deserto.*

Nei contesti imperativi, *magari* attenua la forza illocutiva e funziona come dispositivo di mitigazione di un ordine (ivi): *Magari parlagliene tu.*

Inoltre *magari* viene utilizzato di frequente con valore ottativo: Vorrei tanto vedere un film come quello. *Magari ne facessero ancora.*

Schiemann (2006: 4) ha focalizzato un'altra importantissima funzione di *magari* come dispositivo di valutazione epistemica che è quello della spiegazione per un fatto strano o una determinata situazione: *Magari lei è una femmina.* Il confronto con il tedesco ci presenta una situazione piuttosto complessa in relazione alla polisemia di questo SD. I diversi valori presenti nell'uso epistemico di *magari* trovano in parte un corrispettivo tedesco in *vielleicht* o *wahrscheinlich* ("forse", "probabilmente"), e in parte anche nella semantica del verbo *meinen* (*ich meine*, "voglio dire") che pur avendo una flessibilità simile a quella di *magari*, non riescono a renderne tutte le sfumature di significato come, ad esempio, l'uso epistemico in connessione con una insinuazione oppure un desiderio: "Ragazza: *Magari torna, vero zia?* "Vielleicht kommt er ja zuruck, nicht war Tante?" (Heiss 2008: 145). La stessa forma serve inoltre a rendere altri usi di *magari* come quello concessivo. Altre forme come *von mir aus* servono a realizzare due funzioni contemporaneamente come quella concessiva e quella interazionale (Heiss 2008). Tuttavia molti sono i casi in cui non esiste una traduzione in tedesco. Nei dialoghi filmici italiani, in cui sono evidenti diversi vuoti nella traduzione di *magari* in tedesco, l'analisi di Heiss mostra quanto questo SD sia un elemento fortemente discorsivo e legato al contesto e dunque non sempre necessario a veicolare un preciso contenuto proposizionale. Nel dialogo seguente (Heiss 2008: 146) tratto dal film italiano "Periferia Nord", Jasmin vuole confortare l'amica che ha appena ricevuto la notizia della morte del fratello:

- (7) Jasmin: Das gibt's ja net. Das is' sicher nur...a Missverständinis oder so...Hm?... Und das mitten im Frieden.
Jasmin: No.... Non può essere vero...Sarà stato un errore...*Magari* gli hanno detto così, invece...Adesso che c'era la pace...!

Se si provasse ad eliminare *magari* dalla conversazione sopra citata, si otterrebbe certamente una perdita del valore di attenuazione e del punto di vista soggettivo dell'interlocutore anche se il contenuto del messaggio rimarrebbe inalterato.

La problematicità della corrispondenza del SD in tedesco viene sottolineata da Heiss (2008: 148) in situazioni di contatto nel dialetto altoatesino in cui *magari* con funzione epistemica, per suggerire una possibilità, non trova una corrispondenza nel dialetto e dunque innesca, nella conversazione fra i parlanti, un'enunciazione mistilingue attraverso l'impiego di *magari* realizzato per riempire la lacuna lessicale e per riuscire a soddisfare quella specifica finalità comunicativa.

3. Metodologia e ipotesi della ricerca

Il profilo dei partecipanti al nostro studio rappresenta un campione di migranti differenziato a livello intergenerazionale. In particolare sono stati identificati due gruppi per un totale di 26 emigrati calabresi di prima e seconda generazione. Il primo gruppo (15 informanti) vive perlopiù in un contesto italofono e appartiene alla prima generazione. Del secondo gruppo (11 informanti) la maggior parte risiede in un contesto bilingue (matrimonio esogamico, vita sociale condivisa tanto con tedeschi quanto con italiani, scolarizzazione in Germania).

Il corpus – oggetto della presente analisi – è costituito da circa 13 ore di audio registrazioni raccolte a Monaco di Baviera dal 10 dicembre 2013 al 6 settembre 2014. Il parlato degli informanti è stato elicitato attraverso interviste semistrutturate i cui argomenti variano dalla famiglia, al lavoro, alla politica, alla riflessione su questioni identitarie. Le singole interviste hanno avuto una durata variabile (dai 30 ai 60 minuti), in base alla disponibilità e alla preferenza dei partecipanti. Il carattere dialogico delle interviste ha permesso agli apprendenti di muoversi liberamente oltre l'argomento specifico formulato attraverso le domande rendendo possibile una maggiore spontaneità nel corso della conversazione. Per l'elicitazione dei dati linguistici con i ragazzi, sono stati predisposti anche dei *task* di descrizione, di riordino delle immagini e dei giochi.

Nel corpus sono state analizzate 47 occorrenze di *magari* e 70 occorrenze di *allora*: sono stati presi in considerazione solo gli usi di *allora* e

magari come segnali discorsivi e osservati da un punto di vista funzionale e distribuzionale. Sono state inoltre esaminate 11 occorrenze di *also*.

La presente ricerca muove dall'ipotesi che sia possibile rilevare dalla seconda generazione in poi un cambiamento nella lingua e nel dialetto parlato dagli emigrati italiani e che questo cambiamento sia da mettere in relazione per un verso, con la presenza della lingua *standard* nel paese d'arrivo, cioè il tedesco, per altro verso, con le caratteristiche degli elementi funzionali della L1 e con la biografia sociolinguistica degli informanti.

Le domande di ricerca sono pertanto le seguenti:

1. Che tipo di cambiamenti relativamente alla forma, alla funzione e alla distribuzione dei SD a livello intergenerazionale sono osservabili?
2. Quale tipo di funzione e distribuzione dei SD può essere osservata nel parlato degli emigranti?
3. La somiglianza funzionale dei SD (*allora/also* vs. *magari*) influisce sul processo di cambiamento nella situazione di contatto linguistico (Matras 2000, Sankoff et al. 1997)?

4. Analisi dei dati

Nonostante il numero di occorrenze dei SD esaminati non sia molto alto, è possibile osservare delle differenze rilevanti tra i due gruppi di informanti (Graf. 1).

Il I gruppo utilizza 63 SD: tra questi *allora* è il più frequente (44 occorrenze), mentre *magari* è presente con 16 occorrenze, *also* occorre solo 3 volte (vedi grafico n. 1). Questo dato muta considerevolmente con il II gruppo che presenta un numero decisamente inferiore di SD – 26 occorrenze complessivamente dei SD sotto osservazione, così distribuiti: 11 occorrenze di *allora*, 8 occorrenze di *also* e 7 occorrenze di *magari*.

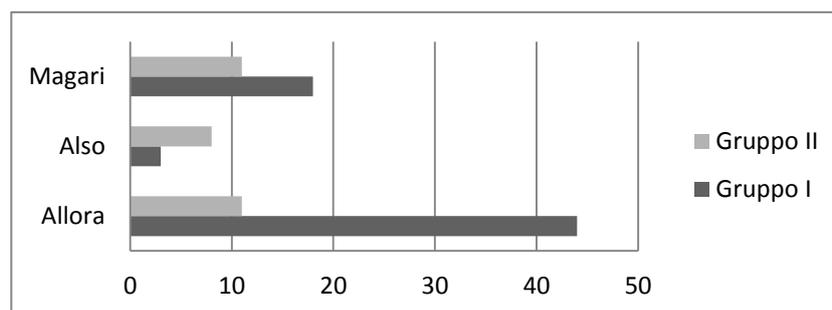


Grafico 1. Occorrenze dei SD nei due gruppi

Dunque a livello intergenerazionale emerge una prima differenza: nel secondo gruppo diminuiscono le occorrenze dei SD in italiano ed aumenta il numero del SD tedesco *also*.

Nei prossimi paragrafi verrà esaminato nel dettaglio l'uso dei singoli SD nei due gruppi.

4.1 Allora: analisi funzionale

In entrambi i gruppi, l'uso di *allora* in funzione metadiscorsiva è stabile particolarmente in relazione alle due microfunzioni consequenziale e di introduzione mentre lo è di meno in relazione alla funzione di riformulazione.

La funzione consequenziale occorre con il SD in posizione mediana come nell'esempio che segue, in cui un'informante del I gruppo parla della sua vita a Monaco spiegando di non avere necessità della macchina se non in situazioni particolari:

- (8) LL: Qua non c'è bisogno e niente, pure mia figlia c'ha la macchina mio figlio, però NON C'E' BISOGNO solo se andiamo a fare proprio spesa grande grande che c'ho assai gente invitata *allora* sì, mi serve la macchina

L'esempio seguente, invece, riguarda un'informante del II gruppo, che parla delle differenze di organizzazione tra Italia e Germania:

- (9) I: Si indubbiamente indubbiamente. Mi dispiace
GM: anche a me però questo è un aspetto che per me diventa non solo personale ma politico.
Io non sono nel panico perché qui c'è uno stato sociale che funziona. [...]
Se io fossi in Calabria *allora* avrei un problema enorme

Come mezzo per introdurre, *allora* all'interno del corpus occorre solo in posizione iniziale nel primo (11) e nel secondo gruppo (12), come nei seguenti esempi:

- (10) I: Come le hai imparate queste lingue?
AD: E *allora* l'inglese l'ho imparato vabbè all'università
- (11) I: e i bambini che lingua preferiscono?
MV: ehm dipende dove si trovano (risatina)
I: cioè?
MV: *allora* quando siamo giù in vacanza cercano di parlare solo l'italiano. mentre è hm il tedesco quello che [spicca di più

Allora come mezzo per riformulare occorre solo in posizione mediana. In (12) due coniugi (II gruppo) descrivono la loro casetta in campagna, mentre in (13) un ragazzo spiega come si svolge un compito a scuola:

(12) GR: nua allo stato ci pagamo soltanto la, il terreno e dopo l'acqua e basta l'acqua

LL: a' luce è nostra abbiamo messo solo quelle palle solari e *allora*... a luce è nostra qua è tutto nostro

(13) MW: sai anche un Referat è così che puoi (3) tu (2) *allora* tua? maestra ti dà hm..., come si dice foglio?

Questo uso di *allora* è stabile nel I gruppo ma nel II gruppo la stessa funzione viene realizzata dal tedesco *also*. In (14) l'informante descrive una vignetta:

(14) LV: Hm perché loro c'hanno così un:: furgone, e lui si chiama Friz.

I: Loro chi?

LV: Lu-*also* (2) la famiglia sua

Nel primo gruppo sono presenti solo due tokens di *also* in posizione mediana utilizzati per introdurre delle spiegazioni. Nell'esempio seguente l'informante sta raccontando la sua personale esperienza di migrazione:

(15) VL: [...] e poi abbiamo cominciato ad ingrannare però purtroppo a me è successa una cosa che mio marito dopo 6 7 mesi di lavoro è caduto malato però non malattie dell'ernia del disco dove ora oggi *also* ha dovuto avere già tre interventi per l'ernia del disco però ringraziando dio adesso sta bene

Lo stesso utilizzo di *also* in posizione mediana per introdurre delle spiegazioni si rileva nel secondo gruppo, come nell'esempio che segue in cui *also* viene utilizzato da un bambino che sta completando un task descrittivo:

(16) LV: Un bambino, (1) c'ha:: (1) mh non so mò cos'è (1) qua è un cane, questo qua (2) un gatto no

I: Va be' un animale.

LV: Sì un animale, poi lui si mette a dormire, l'animale se ne *also* (1) è esce della (1) del (1) bicchiere (1) hm se ne va e il bambino, si sveglia, e lo vuole trovare, e poi loro stanno:: guardando a tutt – hm – a tutt a le tutte le parte(1) poi il piccolo bambino verde-vede un:: (1) come si chiama?

La stessa funzione viene realizzata in posizione iniziale anche per mantenere il turno di parola (con funzione interazionale):

- (17) I: L'hai mai vista questa vignetta?
LV: (tedesco)- Io:: solo conosci questi due che perché nella scuola l'abbiamo fatto.)
I: Ah sì? Non ci posso credere. E che cosa avete fatto di questi due?
LV: hm dove lui è nel giardino::, e sci vuole- e sci vuole mettere un l'a-un albero, (1) e non ce la fa.
I: Ah, sì? Hanno un nome questi due?
LV: No..hm also also da..-alla scuola scià-..sci possiamo mettere i nomi nostri (1) come hm (1) Paul o: (1) Roberto.

Anche la funzione interazionale come mezzo per la presa di turno viene realizzata da *allora* nel I gruppo:

Un informante spiega dove si trova casa sua

- (18) I: ma casa è sempre qui sull' Arnuff strasse
LL: si noi a casa è Arnuff Strasse più sopra.
] Di dove sei venuta di sotto o si sopra?
I:]venite a piedi?di sopra
LL: e *allora* una fermata prima. abitiamo noi, a piedi dieci minuti.

Nel secondo gruppo, invece, questa funzione viene interamente realizzata da *also*, utilizzato come mezzo per il mantenimento del turno di parola:

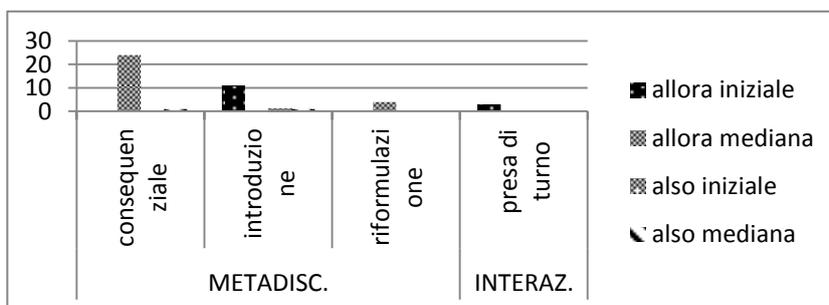
- (19) I: e all'inizio quando sei arrivato qui è stato tutto facile?
AC: allora devo dire la sinc...devo essere sincero no non è stato facile io dopo un paio di mesi volevo tornare in Italia. (2) ehm
°<C'è voluto un paio d'anni per poi ...

Da un punto di vista funzionale, per quanto riguarda *allora* c'è una certa stabilità relativamente alla funzione metadiscorsiva in entrambi i gruppi, in particolare con riferimento alla macrofunzione consequenziale, mentre nel II gruppo le microfunzioni di introduzione e di riformulazione vengono gradualmente realizzate dal corrispettivo tedesco *also*. Anche la funzione interazionale nello stesso SD sembra ridursi nel secondo gruppo di informanti in favore di *also*.

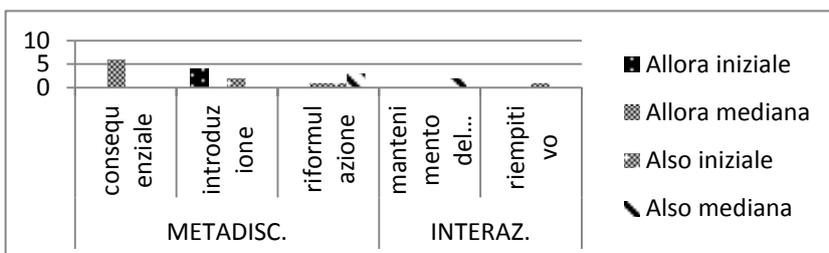
La funzione cognitiva espressa da *allora* non è presente in nessuno dei due gruppi.

Per quanto riguarda la sostituzione di *allora* e *also* non si evidenziano

cambiamenti a livello sintattico per cui la sostituzione avviene per le stesse funzioni nelle medesime posizioni all'interno dell'enunciato.



Usi di *allora/also* nel I gruppo



Usi di *allora/also* nel II gruppo

4.2 *Magari*: analisi funzionale

Il SD *magari* viene utilizzato in entrambi i gruppi quasi esclusivamente in posizione mediana realizzando la funzione cognitiva e in misura minore quella interazionale. Nell'esempio seguente il senso del discorso dei due informanti può in realtà essere colto attraverso un processo inferenziale. L'informante del primo gruppo, infatti, sta parlando delle sue difficoltà linguistiche da emigrata italiana in Germania, mentre l'informante del II gruppo sta facendo un paragone tra il modo di vivere italiano e quello tedesco, esprimendo un giudizio a favore dello stile di vita tedesco:

- (20) I: qui come emigrata italiana come ti sei trovata?
 VL: ma! devo dire che mi sono trovata BENE no trattata però no <che il fatto non ti:: ti toglie che ti hanno fatto sentire che eri una straniera> te l'hanno fatto pesare pure soprattutto *magari* se non sapevi parlare bene non hai potuto inserirti o per motivi econo-

mici o così, per fare corsi, per fare cose e *allora* tu sei stata sempre messa da parte perché purtroppo se ci hai scuola qui perché pure che dico non non è tutto oro quello che luce

I: cioè?

VL: e cioè perché non so uno arriva già a un'età di 30, 32 anni qui già con due figli e con un marito non ti puoi dire allora vabbè forse i ragazzi d'oggi è bello che lo pensano diverso però già io l'ho pensata perché sono stata cresciuta già con un'altra mentalità e già come se avevi i figli avevo il marito non potevi fare altre cose insomma *magari* inserirti a un corso qualcosa no che è stato proibito da qualcuno

(21) I: cosa non ti piace assolutamente dell'Italia? e cosa invece ti piace.

VR: allora quello che non piace in assoluto è hm a volte questo questo hm mefregghismo e questo hm si questa questa mancanza di eh di struttura questa questa disorganizzazione per quanto riguarda ecco appunto no istituzioni ecco questa mancanza di serietà su certe cose. che però ecco AD ALTRI LIVELLI può essere anche divertente e spassosa quando poi riguarda fatti seri in amministrazione ecco non va più bene perché bisogna essere ecco seri su certi aspetti *magari* poi ecco divertenti su altri ma mi-schiare le cose non mi va bene però

Per quanto riguarda la funzione interazionale, *magari* viene utilizzato per cedere il turno di parola ma anche per attenuare la forza illocutiva dell'invito da parte del parlante a scrivere il numero di telefono, come a non volerlo far sembrare una forzatura:

(22) GV: Vi ho dato il bigliettino mi sembra o no

I: eh no

GV: sì che ve l'ho dato

I: ah questo siete voi?

GV: eh questa è la mia prima foto scrivete il mio numero del cellulare *magari*

I: c'è qui

GV: no il cellulare non c'è

Nel II gruppo viene invece utilizzato come attenuativo, sempre all'interno della stessa macrofunzione:

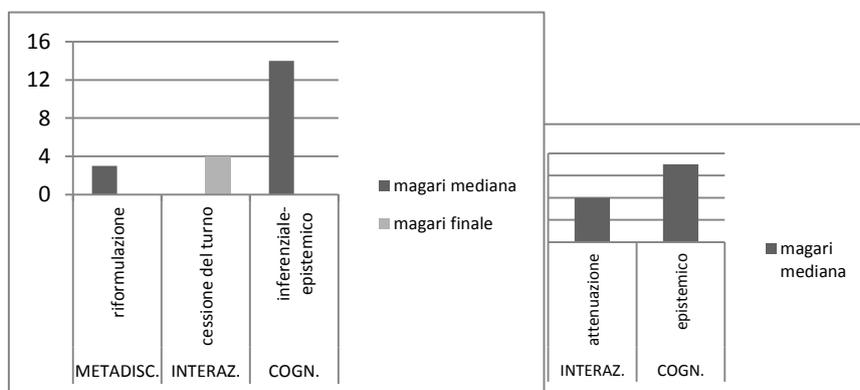
(23) RS: poi è difficile rientrare perché già i mezzi pubblici *magari* a Conflenti passa un bus al giorno

[...]

I: come emigrato italiano in Germania è stato facile difficile la vita?

RS: a io posso parlare per me cioè a dieci anni non credo che uno si rende conto di dove ti trovi e di cosa fai l'importante è magari stare vicino ai genitori cosa che io in Calabria non ho avuto modo

In entrambi i gruppi *magari* esprime macrofunzioni cognitive e interazionali ma in quest'ultima macrofunzione esprime valori diversi dei due gruppi. Nel I gruppo mantiene anche la funzione metadiscorsiva assente invece nel II gruppo



Graf. Funzioni di *magari* nel I gruppo Graf. Funzioni di *magari* nel II gruppo

Nel passaggio dal primo al secondo gruppo si assiste in realtà ad un riassetto a livello di microfunzioni ma il SD viene mantenuto: l'assenza di un corrispettivo nella lingua del paese d'arrivo e l'alta polifunzionalità del SD non ha innescato i processi di erosione che invece sono iniziati con *also* e *allora*. Dato il numero esiguo di usi di *magari* riscontrati nel corpus non è possibile generalizzare gli esiti di questa analisi ma semplicemente osservare una tendenza che potrebbe rispecchiare un processo in atto nel sistema della generazione più giovane.

5. Conclusioni

Sebbene la ricerca presenti dei limiti, legati essenzialmente alla quantità di dati relativi alla II generazione, è possibile almeno iniziare a deli-

neare quel processo di riassetto delle lingue in contatto cui si faceva riferimento all'inizio di questo lavoro.

Come abbiamo già osservato, le forze che determinano le commistioni di codice dipendono dal rapporto fra gli elementi interni al sistema della L1 e dalle somiglianze /differenze delle strutture delle due lingue coinvolte nel processo di mutamento, oltre che da fattori legati al contesto socioculturale in cui gli informanti vivono. Per quanto concerne *allora* e *also* è possibile affermare che nelle due generazioni di parlanti lo spostamento del carico funzionale di *allora* verso il SD tedesco *also* è piuttosto graduale. In questo caso, la somiglianza funzionale dei due SD favorisce il processo di trasferimento da una lingua all'altra e in misura maggiore per il gruppo di II generazione. Per quest'ultimo gruppo hanno un peso importante le maggiori occasioni d'uso della L2 in quanto il suo vissuto in contesti esogamici favorisce il potenziamento della L1 soprattutto nelle pratiche discorsive.

Il passaggio dall'italiano al tedesco è favorito in particolare per alcune funzioni. Si osserva come il significato più prototipico di *allora*, ossia quello consequenziale, sia stabile all'interno del II gruppo di parlanti. L'uso di *also* per alcune funzioni come quella di riformulazione o di mantenimento del turno, riempitivo o di introduzione può essere la manifestazione di una tendenza più generale che contraddistingue i SD: gli elementi che sono più esterni al contenuto proposizionale e che regolano l'interazione fra parlanti sono più sensibili al passaggio da una lingua all'altra (Scaglione 2003: 46-48).

Il SD *magari*, per il quale non esiste una precisa corrispondenza in tedesco, tende a preservare una sua stabilità di forma e funzioni anche nella II generazione. La non corrispondenza formale del SD col tedesco rafforza questa tendenza anche se non emerge una ampia gamma di funzioni nell'uso di questo SD nei nostri informanti. D'altra parte, l'enorme variabilità nel suo impiego accompagnato ad una certa difficoltà di attribuzione del significato in certi contesti, accentuano la tendenza a ridurre le sue diverse possibilità espressive. L'uso di *magari* è infatti strettamente dipendente dall'interpretazione pragmatica, legata al contesto comunicativo e alla natura delle inferenze attuate dai parlanti che in molti casi risulta essere poco chiara. Nel corpus analizzato la funzione più presente è quella epistemica seguita dalla funzione di attenuazione.

Il quadro delle possibili varietà nell'uso dei segnali discorsivi analizzati nel nostro corpus solleva numerosi quesiti, da un lato, per il numero ridotto di occorrenze di questi segnali e, dall'altro per la difficoltà di riuscire ad identificarne chiaramente (spesso per alcune incertezze comunicative da parte degli informanti) le possibili funzioni nei diversi contesti d'uso. Un aspetto che certamente avrebbe aiutato a chiarire lo statuto dei segnali in questione nella competenza dei parlanti è il riconoscimento dei

possibili usi dei SD nelle due lingue. È molto probabile che i parlanti riconoscano le funzioni e le *nuances* di magari, ad esempio, e che dunque abbiamo una competenza passiva ma non attiva del SD.

Gran parte dei problemi che intervengono nell'analisi dei SD sono dovuti alla loro appartenenza al dominio linguistico del discorso determinato essenzialmente dalla dinamica dei processi interazionali in corso nelle conversazioni. I significati, definiti non una volta per tutte, sono costantemente negoziati, modificati e riconducibili a livelli diversificati della catena del discorso. È per questo che, nelle ricerche future, si rende necessario analizzare nel dettaglio una gamma più ampia di usi e prendere in considerazione altri elementi che possano fornire maggiori indizi sulla determinazione del significato, come ad esempio il piano prosodico della lingua (cfr. De Marco, 2016). Allo stesso modo una maggiore attenzione alla individuazione delle caratteristiche sociolinguistiche degli informanti ed alla loro competenza linguistica potrà aiutare a chiarire meglio le dinamiche del mutamento linguistico relativamente all'uso dei SD in situazioni di contatto.

Bibliografia

- ATKINSON J. M., HERITAGE J., 1984, "Transcript notation", in ATKINSON J. M., HERITAGE J. (Eds.), *Structures of social action*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. ix-xvi.
- BAZZANELLA C., 2006, "Discourse markers in Italian: towards a 'compositional' meaning", in FISHER K., (*op. cit.*), 2006, pp. 449-464.
- BAZZANELLA C., BORREGUERO ZULOAGA M., 2011, "'Allora' e 'entonces': problemi teorici e dati empirici", in KHACHATURYAN E. (Ed.), *Discourse markers in romance languages*, *OSLa* 3, pp. 7-45.
- CLYNE M., 2003, *Dynamics of language contact. English and immigrant languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CARUSO M., 2010, *Italian language attrition in Australia. The verb system*, Milano, Franco Angeli,
- DE FINA A., 2003, *Identity in narrative. A study of immigrant discourse*, Amsterdam, Benjamins.
- DE FINA A., 2007, "Parlando di mangiare: l'identità come costruzione interazionale", in CILIBERTI A. (a cura di), *La costruzione interazionale di identità. Repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia*, Milano, Franco Angeli, pp. 68-89.
- DE MARCO A., PALUMBO M., 2015, "Derive fonetiche e percezioni identitarie: il caso dell'emigrazione italiana a Monaco", in *RILA*, nn. 2-3.
- DE MARCO A., 2015, *A functional approach to discourse markers in L2 learners of*

- Italian: a preliminary study*, in *Filologia Antica e Moderna*, n. 41, pp. 129-152.
- DE MARCO A., 2016, "The use of discourse markers in L2 Italian. A preliminary investigation of acoustic cues", in *LIA*, vol. 7, p. 67-88.
- DE MARCO A., LEONE P., 2013, "Discourse Markers in Italian as L2 in Face to Face vs. Computer Mediated Settings", in BRADLEY L., THOUÉŠNY S. (Eds.), *20 Years of EUROCALL: Learning from the Past, Looking to the Future*, Dublin, Ireland, pp. 71-77.; Voillans, France: Research-publishing.net.
- DITTMAR N., 2012, "Costruire il parlato: macro e micro-sintassi", in ORLETTI F., POMPEI A., LOMBARDI VALLAURI E. (a cura di), *Grammatica e pragmatica*, Roma, Il Calamo.
- DURRELL M. 1992, *Using German*, Cambridge, Cambridge University Press.
- FISCHER K. 2006 (ed.), *Approaches to discourse particles*, Amsterdam, Elsevier.
- HAUGEN E., 1953, *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behaviour*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- HEISS C., 2008, "Deutsche Entsprechungen zu magari? Eine analyse anhand der multimedialen datenbank forlifix 1 und anderer corpora der gesprochenene sprache", in *L'analisi linguistica e letteraria*, XVI, pp. 139-150.
- KREFELD T., 2004, *Einführung in die Migrationslinguistik. Von der Germania italiana in die Romania Multipla*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- JAFRANCESCO E., 2015, "L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2", in *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 1-39.
- MASCHLER Y., 2000, "What can bilingual conversation tell us about discourse markers?: Introduction", in *International Journal of Bilingualism*, n. 4, pp. 437-445.
- MASINI F., PIETRANDREA P., 2010, "Magari", in *Cognitive Linguistics*, n. 1, pp. 75-121.
- MATRAS Y., 2000, "Fusion and the cognitive basis for bilingual discourse markers", in *International Journal of Bilingualism*, n. 4, pp. 505-528.
- NIGOEVIĆ M., SUČIĆ P., 2011, "Competenza pragmatica in italiano L2: l'uso dei segnali discorsivi da parte di apprendenti croati", in *Italiano LinguaDue*, n. 3, pp. 92-114.
- PALUMBO M., 2014, *Lingua, cultura, identità. Uno studio sul parlato di emigrati calabresi*, Roma, Aracne.
- PIETRANDREA P., 2007, "The grammatical nature of some epistemic evidential adverbs spoken in Italian", in *Italian Journal of Linguistics*, n. 1, pp. 39-64.
- POPLACK S., 1980, "Sometimes I'll start a sentence in English, y termino en español", in *Linguistics*, n. 18, pp. 581-616.
- PRIFTI E., 2014, "Enérgeia in trasformazione. Elementi analitici di linguistica migrazionale", in *Zeitschrift für romanische Philologie*, n. 1, pp. 1-22.

- REDEKER G., 2006, "Discourse markers as attentional cues at discourse transitions", in FISCHER K., (op. cit.), pp. 339-348.
- ROMERO-TRILLO J., 2015, "'It is a truth universally acknowledged'... you know? The role of adaptive management and prosody to start a turn in conversation", in *Pragmatics and Society*, n. 6, pp. 117-145.
- ROMERO-TRILLO J. (in stampa), "Prosodic modelling and position analysis of pragmatic markers in English conversation", in *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, (aop), DOI: 10.1515/cllt-2014-0026.
- RAYMOND H. (a cura di), 2010, *The Handbook of Language Contact*, Oxford, Wiley-Blackwell
- SANKOFF G., et al., 1997, "Variation in the use of discourse markers in a language contact situation", in *Language Variation and Change*, n. 9, pp. 191-217.
- SCHIEMANN A., 2006, "La polisemia di magari (e forse). Analisi corpus based su C-CORAL-ROM italiano", in CRESTI E. (a cura di), *Prospettive nello studio del lessico italiano*, Firenze, FUP, Vol. I, pp. 299-307.
- SCAGLIONE S., 2000, *Attrition. Mutamenti sociolinguistici nel lucchese di San Francisco*, Milano, Franco Angeli.
- SCAGLIONE S., 2003, "Segnali discorsivi allogeni nelle varietà di Emigrazione: you know, and, some, well, nell'italiano di San Francisco", in DE FINA A., BIZZONI F., *Italiano e italiani fuori d'Italia*, Perugia, Guerra, pp. 45-67.
- VEDOVELLI M., 2011 (a cura di), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci.

MARIA CECILIA LUISE, GIULIA TARDI
Università di Firenze

LO STUDENTE DI LINGUE 2.0.
COMPETENZE DIGITALI FINALIZZATE
ALL'ACQUISIZIONE LINGUISTICA
ALL'UNIVERSITÀ¹

Abstract

Il saggio presenta una riflessione sulle competenze digitali e metacognitive indispensabili per un apprendimento permanente delle lingue da parte dei giovani. La riflessione è alla base di un percorso didattico svolto con studenti universitari che hanno frequentato un "Laboratorio di glottodidattica: dall'e-learning al m-learning", corso che ha puntato a fornire esperienze pratiche e riflessive riguardanti l'uso delle TIC per l'apprendimento delle lingue straniere.

This paper focuses on digital competences and metacognitive skills as a basis for effective lifelong learning of foreign languages. The research study involved students attending an online course named "Laboratory of language teaching: from e-learning to m-learning" offered by University of Florence. The aim of this course was to provide students with practical experiences and metacognitive activities with a view to merging ICT with language learning. The article reports on this experience using data gathered from student questionnaires.

1. Lingue, tecnologie e Europa

Il cittadino europeo è e resterà per tutta la vita un apprendente di lingue: ce lo dicono i documenti europei che mettono le competenze linguisti-

¹ Pur concepito insieme dalle due autrici, sono da attribuire a Maria Cecilia Luise i paragrafi 1, 2, 3, 4, 5 e a Giulia Tardi i paragrafi 6 e 7.

che al centro della “società della conoscenza”, il modello di plurilinguismo che emerge dal Quadro Comune Europeo di riferimento per le Lingue, i concetti di *Lifelong Learning* e *Lifewide Learning* (Luise, 2013). Accanto alle lingue, un ruolo centrale nella costruzione del cittadino europeo hanno le competenze informatiche e digitali.

Le due competenze sono spesso citate una accanto all'altra in numerosi documenti europei, tra i quali il *Quadro strategico istruzione e formazione ET 2020* (Consiglio dell'Unione Europea, 2009), che nei 4 obiettivi strategici per il periodo 2016-2020 parla di rafforzamento delle competenze linguistiche e di acquisizione di competenze digitali, e le *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* (Commissione Europea, 2005) che comprendono la comunicazione in lingue straniere e la competenza digitale intesa come saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione.

1.1 *Apprendimento Permanente formale, informale, non formale*

Il concetto di Educazione Permanente ha origine nella revisione dei concetti di età evolutiva e di educabilità dell'essere umano e nella centralità dei temi educativi nello sviluppo della società della conoscenza. L'Educazione Permanente è stata definita dalla Commissione Europea come “qualsiasi attività di apprendimento intrapresa nelle varie fasi della vita al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale”, al fine di permettere a tutti i cittadini europei di partecipare attivamente alla vita sociale, civile, culturale. Il concetto di Educazione Permanente non solo allunga il tempo della formazione oltre l'età infantile e giovanile, ma allarga i luoghi e le occasioni di formazione: l'apprendimento formale con carattere spesso istituzionale è quindi solo una delle categorie di apprendimento (Commissione Europea, 2000: 9):

L'espressione “istruzione e formazione permanente” (*lifelong learning*), vale a dire lungo l'intero arco della vita, sottolinea la durata della formazione: si tratta infatti di una formazione costante o ad intervalli regolari. Il neologismo “*lifewide learning*” (istruzione e formazione che abbraccia tutti gli aspetti della vita) completa il quadro e sottolinea l'estensione “orizzontale” della formazione che può aver luogo in tutti gli ambiti e in qualsiasi fase della vita. Tale dimensione mette ulteriormente in luce la *complementarità dell'apprendimento formale, non formale e informale*. Essa ci ricorda che si possono acquisire conoscenze utili in maniera piacevole anche nell'ambito della famiglia, durante il tempo libero, in seno alla collettività locale e il proprio lavoro quotidiano. Il concetto di “istruzione

e formazione riguardante tutti gli aspetti della vita” rivela anche che le attività di insegnamento e di apprendimento sono ruoli e attività intercambiabili in funzione del momento e del luogo.

Fino ad ora l’istruzione formale ha dominato l’impostazione dei modelli formativi nonché la percezione generale di “apprendimento”. L’apprendimento permanente consente invece l’inserimento di esperienze formative non formali e informali in un unico contesto, rendendole una riserva considerevole di sapere e un’importante fonte d’innovazione nei metodi d’insegnamento e di apprendimento, e ridisegnando il ruolo delle tecnologie per l’apprendimento.

2. Didattica delle lingue e strumenti tecnologici

Il legame tra insegnamento/apprendimento delle lingue e tecnologie è sempre stato stretto, al punto che le tecnologie sono state definite dei “catalizzatori” per l’apprendimento linguistico (Balboni 2012: 51); possiamo dire, sintetizzando, che le tecnologie applicate all’insegnamento si sono sviluppate quasi in parallelo con l’evoluzione dei metodi per insegnare le lingue. Nello stesso tempo, lo sviluppo degli strumenti tecnologici ha creato condizioni sempre più favorevoli per l’apprendimento permanente e ambienti per esperienze di apprendimento informale e non formale, più o meno integrate con quelle di apprendimento formale.

2.1 Dal CALI al CALL

Negli anni ’50 i calcolatori entrano nei processi di insegnamento con la prima generazione di programmi CAI (*Computer Assisted Instruction*), costruiti su un modello di apprendimento centralizzato che fornisce sequenze di informazioni, in un processo rigido e senza interattività, basato sull’accumulo di conoscenze (Borello, 2014: 82).

Il contemporaneo sviluppo di un modello di apprendimento delle lingue strutturalista e comportamentista, che trova rispondenza nelle potenzialità dei calcolatori dell’epoca, permette la nascita delle glottotecnologie e dei programmi CALI (*Computer Assisted Language Instruction*), programmi adattivi in grado di somministrare esercizi di tipo *pattern drills*. Tra gli anni ’70 e ’80, al tramonto dei metodi comportamentisti e con lo sviluppo di quelli comunicativi, il modello CALI va in crisi, in quanto le macchine fino ad allora usate non riescono a realizzare i nuovi assunti glottodidattici; si compie quindi tra gli anni ’80 e gli anni ’90 il passaggio dai programmi CALI a quelli CALL (*Computer Assisted Language Learning*), programmi

via via più reattivi, che, grazie allo sviluppo della multimedialità e delle tecnologie della comunicazione a distanza, riescono progressivamente a divenire ambienti fondamentali per apprendere le lingue (Torsani, 2014).

2.2 Dall'e-learning al m-learning

La formazione a distanza ha origine alla fine dell'800 con i corsi per corrispondenza, che presentano il limite di non garantire una dimensione sociale all'apprendimento (Banzato, 2002; Calvani, 2000).

È solo con la formazione a distanza (FAD) di terza generazione, l'*e-learning*, che sfrutta le tecnologie dell'informazione e la multimedialità, trasferisce alle macchine parte della funzione docente e scioglie il vincolo di unità spazio-temporale dell'azione didattica, che le glottotecnologie realizzano i presupposti teorici alla base dei metodi glottodidattici comunicativi.

Il modello di apprendimento delle lingue comunicativo e costruttivista – basato su interattività, interazione tra persone, ruolo attivo dello studente, concetto di conoscenza come processo sociale, condiviso, partecipato e contestualizzato – ha trovato applicazione nelle comunicazioni tramite gli strumenti multiutente e i motori di ricerca indicizzati, diversificando i materiali a disposizione e spostando il baricentro della comunicazione dal rapporto verticale docente-studente al rapporto orizzontale studente-studente/i.

Il passaggio successivo è stato l'*e-learning 2.0*, cioè la possibilità per l'utente della Rete di diventare a sua volta creatore e modificatore di contenuti, attraverso spazi interattivi quali Blog, Wiki e *social network*; fare formazione nel Web 2.0 significa spostarsi da una dimensione di erogazione del sapere ad una di costruzione e di co-costruzione della conoscenza realizzata attraverso l'interazione tra le persone (Celentin, Luise, 2014), che sfrutta piattaforme per l'*e-learning* quali Moodle.

Oggi la diffusione dei dispositivi portatili comporta lo sviluppo di una successiva stagione dell'apprendimento a distanza: quella del *mobile-learning*. L'uso di tablet e smartphone infatti permette di fare esperienze di apprendimento in qualsiasi luogo e in qualsiasi momento, favorisce forme di apprendimento informale sociale e cooperativo, incrementa la motivazione allo studio e promuove l'autonomia del discente nella scelta di che cosa, come, quando e dove imparare.

2.3 TIC e didattica delle lingue: avvertenze per l'uso

Al di là dei facili entusiasmi di fronte alle meraviglie delle tecnologie e al loro potenziale motivazionale quando usate in contesti didattici, va chiarito che l'uso di una tecnologia è giustificato se essa è in grado di realizzare i principi dell'apprendimento ai quali fa riferimento. Come visto sopra, il

forte legame tra tecnologie e insegnamento delle lingue nasce quando le macchine degli anni '50 divengono strumenti fondamentali, e in alcuni casi indispensabili, per l'attuazione del modello comportamentista dell'insegnamento delle lingue e strutturalista nella visione della lingua; è un legame che si è rinnovato quando multimedialità e telematica hanno permesso di realizzare un approccio glottodidattico comunicativo all'interno di una più generale teoria dell'apprendimento di tipo costruttivista (Fratter, 2014).

Oggi l'*m-learning* permette di realizzare in un contesto comunicativo e costruttivista un nuovo paradigma didattico, il *microlearning*, che può essere così definito (Mercurio *et al.*, 2011):

Consultare l'email, postare su un blog o su un social network, scaricare podcast, guardare un video, chattare, ecc. sono microattività che sempre più frequentemente si alternano all'attività principale svolta in un certo momento dall'utente. Si alternano o si parallelizzano, in modalità multi-tasking. Il *microlearning* coglie questa nuova dimensione e cerca di sfruttarla a fini didattici, per rendere l'apprendimento un'attività frammentata e discretizzata nella modalità di fruizione dei materiali, ma continuativa e persistente nel tempo, mantenuta attiva in background durante lo svolgimento di altre attività. [...] La sfida teorica e pratica consiste quindi nel progettare microcontenuti concepiti e percepiti non come frammenti decontestualizzati, ma come unità che progressivamente formano la conoscenza su un determinato dominio e che vengano veicolate all'utente nella modalità a lui più consona.

Non è però facile reperire strumenti e programmi che riescano a realizzare i modelli didattici oggi ritenuti alla base dell'apprendimento linguistico; come nota Lombardi (2015: 89) nella sua analisi di uno dei più noti siti dedicati alle lingue straniere "la fortuna di questo e di molti altri siti dedicati, in effetti, è difficilmente spiegabile nei termini degli approcci di una glottodidattica contemporanea", in quanto una veste accattivante con caratteristiche ludiche ricopre un modello ancora di matrice comportamentista e meccanicistico, modello che mantiene un alto livello di considerazione nei non esperti, in chi non ha formazione glottodidattica ma vuole comunque provare ad imparare una lingua, ma che non garantisce lo sviluppo di una significativa competenza comunicativa.

3. Dalla teoria alla pratica

Per due anni di seguito (2015 e 2016) si è svolto il "Laboratorio di glottodidattica: dall'e-learning al m-learning" per gli studenti del terzo anno della laurea triennale in Comunicazione linguistica e multimediale dell'Università

di Firenze. Gli studenti non hanno specifici interessi nei confronti della glottodidattica né motivazioni verso l'insegnamento delle lingue; sono stati, sono e saranno però per tutta la vita studenti di lingue, e quindi abbiamo scelto di lavorare sulle modalità di acquisizione delle lingue attraverso le tecnologie. Le 36 ore di lezione, suddivise in 6 settimane, si sono svolte in modalità *blended*: 12 ore in presenza, le restanti a distanza, sulla piattaforma Moodle dell'Università di Firenze. Le lezioni in presenza sono servite a presentare il corso, guidare gli studenti nell'iscrizione alla piattaforma, dare delle nozioni relative al legame tra didattica delle lingue e TIC, e, nella parte finale, a mettere in comune le riflessioni fatte su vantaggi e svantaggi dell'apprendimento delle lingue a distanza.

I punti di partenza per implementare il corso sono stati tre: innanzitutto il legame tra acquisizione delle lingue e uso delle tecnologie fa sì che oggi le tecnologie siano un fondamentale mezzo di contatto con la lingua straniera; gli organismi europei ribadiscono da decenni come le competenze informatiche e quelle linguistiche siano fondamentali per la formazione dei giovani, in un contesto di *Lifelong Learning* e *Lifewide Learning*; infine, ci siamo chieste se davvero il concetto ormai popolare dei giovani come "nativi digitali" presupponga nelle coorti costituite dagli adolescenti e dai giovani competenze e abitudini tecnologiche utilizzabili in contesto educativo e non solo ricreativo e sociale.

Abbiamo quindi progettato un percorso didattico mirante a: far fare esperienza agli studenti di alcuni degli strumenti che le TIC mettono a disposizione di chi vuole usarle per imparare le lingue; sviluppare competenze legate all'autonomia nella scelta e nell'utilizzo di questi strumenti e competenze di tipo metacognitivo per valutare le proprie modalità di utilizzare le TIC, in particolare per compiti di apprendimento linguistico.

4.1 "nativi digitali"

La fortunata metafora dei giovani come *nativi digitali*² ideata da Prensky nel 2001 è stata variamente interpretata e in alcuni casi messa in discussione. L'idea di base è che i giovani, nati e cresciuti in una società permeata di media digitali e da Internet, avrebbero modificato le loro strutture cognitive distinguendosi sempre più dagli *immigrati digitali*, cioè dalle generazioni più vecchie che hanno imparato ad usare i mezzi multimediali e tec-

² Il termine "nativi digitali" è apparso la prima volta nell'articolo "Digital Natives, Digital Immigrants" del 2001, dove Prensky definisce così le persone che fin dalla nascita hanno vissuto a contatto con i mezzi di comunicazione digitali e le tecnologie.

nologici solo in età adulta, e che quindi necessitano di una continua “traduzione” per poterli capire e fruire.

Il dibattito in merito è relativamente recente, qui sottolineiamo solo come per molti studiosi non esistano prove che la struttura cognitiva dei giovani sia cambiata a causa delle tecnologie, e come sia difficile attribuire comportamenti tecnologici uguali ad intere generazioni senza tenere invece conto anche per esempio delle appartenenze sociali e del livello culturale.

Restringendo il campo alla coorte oggetto del nostro lavoro, riprendiamo i dati da alcune ricerche in merito alle competenze digitali e tecnologiche degli studenti universitari italiani³, dalle quali risulta che la maggior parte dei giovani universitari, definiti anche “nativi digitali spuri” (Ferri, 2011) hanno una frequentazione quotidiana della rete e degli strumenti tecnologici, “navigano” molto, ma principalmente per scopi sociali, ricreativi, o per ricavare informazioni dalla rete, molto raramente per scopi formativi; sono interessati ad un uso didattico delle tecnologie, ma è un interesse piuttosto generico; hanno una scarsa consapevolezza, e forse fiducia, nelle potenzialità formative degli strumenti tecnologici e una visione piuttosto tradizionale della didattica (Mercurio *et al.*, 2011). Sono dati coerenti con i risultati dei questionari che abbiamo sottoposto agli studenti del nostro corso.

Prendendo quindi le distanze da dicotomie troppo rigide, possiamo in generale concludere che (Zini, 2014: 152):

Le capacità di muoversi consapevolmente nella rete, di filtrare, gestire le informazioni, di condurre una indagine richiedono abilità metacognitive e un orizzonte concettuale che i giovani, cresciuti esclusivamente nella cultura digitale, di norma non possiedono. Le attività dei ragazzi sul web rimangono prevalentemente disorganiche, estemporanee e superficiali. La costruzione di una mente capace di usare consapevolmente la rete non si acquisisce da una semplice frequentazione con la tecnologia.

Queste considerazioni possono essere applicate anche all’apprendimento delle lingue: utilizzare le tecnologie non comporta un automatico cambiamento degli studenti nei confronti di come studiare le lingue, quindi diviene necessario guidarli verso una maggiore consapevolezza di come è

³ “Digital Learning – La dieta mediale degli studenti universitari italiani”, a cura del Gruppo NumediaBios e dell’università Milano Bicocca (in Cavalli *et al.*, 2012); il sondaggio svolto tra gli studenti della Facoltà di Lingue dell’Università di Genova riportato in Mercurio *et al.*, 2011; Indagine ISTAT 2014 su cittadini e nuove tecnologie; ricerca svolta da ISPO #tipresentoigiovani.

possibile sfruttarle consapevolmente per accrescere le proprie competenze linguistiche (Favaro, Menegale, 2014).

5. Competenze e abilità dello studente di lingue tecnologico

Il “modello” di studente alla base del percorso realizzato nel Laboratorio possiede sia competenze di tipo digitale sia strategie finalizzate all'apprendimento linguistico.

Riguardo alle competenze digitali Calvani (2013) sottolinea che per competenza digitale non si intende qualcosa che si apprende solo usando le tecnologie se questo uso non viene accompagnato da un'adeguata capacità riflessiva: la competenza digitale implica una contemporanea presenza di sapere e tecnica, unite a pensiero critico e capacità etico-sociale.

Per quanto riguarda le strategie di apprendimento linguistico, facendo riferimento al modello di Rebecca Oxford (1990), non essendo il nostro un corso di lingua, abbiamo puntato a sviluppare quelle che l'autrice chiama competenze indirette⁴, in quanto, a differenza di quelle dirette, non coinvolgono direttamente l'uso della lingua ma sostengono la sua acquisizione:

- a. *strategie metacognitive*, per pianificare e valutare il proprio percorso di apprendimento e le modalità messe in atto per imparare una lingua, e per avere consapevolezza dei propri stili e preferenze di apprendimento;
- b. *strategie affettive*, in grado di tenere sotto controllo gli aspetti ansiogeni, di motivare all'apprendimento linguistico e sviluppare autoefficacia;
- c. *strategie sociali*, basate sulla cooperazione con gli altri e sulla capacità di imparare attraverso l'interazione e sull'empatia.

Autonomia, consapevolezza, abilità sociali, motivazione: nel nostro modello sono aspetti funzionali all'apprendimento linguistico che possono essere rafforzati e sostenuti con l'uso di strumenti tecnologici.

Nella progettazione del corso abbiamo quindi ragionato su quali strumenti avrebbero potuto nello stesso tempo:

- a. guidare gli studenti alla scoperta delle potenzialità formative e glottodidattiche di strumenti digitali che utilizzano nella loro quotidianità con scopi sociali e ricreativi;

⁴ R. Oxford definisce così le competenze “specifications, behaviours, steps, or techniques – such as seeking out conversation partners, or giving oneself encouragement to tackle a difficult language task – used by students to enhance their own learning”.

- b. far loro scoprire almeno alcune delle risorse disponibili in rete e sfruttabili tramite *m-learning* per l'apprendimento e l'esercitazione delle lingue;
- c. portarli a sfruttare una molteplicità di canali sensoriali ai fini di apprendimento, integrando testo, video e audio con modalità personalizzate;
- d. far fare un'esperienza di co-costruzione di conoscenze relative a strumenti e metodi glottodidattici in contesto virtuale;
- e. condurli verso una progressiva consapevolezza di vantaggi e svantaggi delle tecnologie applicate alla glottodidattica generando un atteggiamento critico che permetta di comprendere perché un determinato strumento ha (o meno) funzionato e potrebbe (o meno) funzionare in un altro contesto;
- f. renderli consapevoli del proprio processo di acquisizione, in particolare linguistica, delle proprie preferenze e dei propri stili di apprendimento e di come sfruttare queste caratteristiche personali in contesto tecnologico e multimediale;
- g. promuovere autonomia e capacità di autoriflessione riguardo alle proprie scelte formative.

6. Un percorso didattico misto: audivisivi, wiki, app e metacognizione

Il metodo frontale d'aula è stato integrato con attività mediate da computer e sistemi mobili a costituire un corso *blended*.

Moodle, ambiente informatico utilizzato istituzionalmente dall'Università di Firenze come supporto ai corsi in aula si è ritenuto fosse la soluzione migliore, da un lato ipotizzando una confidenza d'uso dovuta a precedenti esperienze didattiche, dall'altro per perseguire l'obiettivo di integrare e potenziare le abilità tecnico-informatiche per il prosieguo degli studi universitari. La confidenza d'uso ipotizzata non è invece stata riscontrata poiché gli studenti avevano sì utilizzato Moodle per altri corsi ma solo per consultare e scaricare materiali di supporto alle lezioni frontali. Ciò è in linea con quanto accade in molti atenei italiani dove la didattica online, come afferma Formiconi, è declinata in tono minore e "c'è sì una tendenza crescente a offrire contenuti nelle piattaforme, nei Learning Management System, alla Moodle, ma per lo più l'idea è quella di una mera "copisteria digitale" (2016: 106).

Dopo un questionario di entrata finalizzato a delineare competenze, aspettative, profili tecnologici e linguistici degli studenti, e una prima fase introduttiva volta a uniformare le abilità tecniche relative alla piattaforma, il corso si è sviluppato attraverso microattività, moduli interconnessi e tal-

volta propedeutici gli uni agli altri.

Lungo tutto il corso sono stati disseminati contenuti multimediali di approfondimento teorico su approcci e metodi della glottodidattica, relativi alle caratteristiche del web 2.0 ed al legame tra glottodidattica e tecnologie con due scopi: predisporre percorsi di fruizione reticolari e personalizzati attraverso cui imparare a sfruttare una molteplicità di fonti di conoscenza; dare nozioni che permettessero agli studenti di avere punti di riferimento oggettivi per poter in futuro valutare e scegliere prodotti formativi tecnologici per imparare le lingue.

I moduli proposti, incentrati sull'uso di strumenti quali audiovisivi e ipertesti, forum, wiki e app sono stati accompagnati da attività metacognitive, momenti di riflessione e di analisi dell'esperienza, condotti sia individualmente sia in modo condiviso con la classe.

Attraverso articolati questionari sono state proposte chiavi di lettura delle attività per far emergere punti di vista, esperienze, argomentazioni, motivazioni e bisogni, successi ed insuccessi, prefigurazione di scenari futuri di applicazione di quanto appreso. In linea con gli elementi che caratterizzano un intervento metacognitivo individuati da Cornoldi (1995: 386), i questionari sono stati predisposti in modo da condividere con gli studenti gli obiettivi di apprendimento; focalizzare la riflessione sui loro sistemi di credenze e sui vissuti; analizzare errori e/o criticità emersi; riferire strategie, comportamenti e risultati; orientarli all'esperienza ed alla padronanza piuttosto che alla prestazione; rendere la comunicazione interattiva stimolandoli a “pensare ad alta voce” e a mettersi “nella testa degli altri”; promuovere autoregolazione.

6.1 *L'impiego auto-didattico di audiovisivi*

Inserire gli audiovisivi, veicolati dai media televisivi e informatici, nelle proprie attività di apprendimento linguistico significa avere “a portata di click” contesti autentici di uso linguistico, apprendere in modo naturale e immersivo e stabilire contatti diretti con la lingua che si sta studiando.

Gli studenti del corso utilizzano videotutorial per risolvere problemi informatici, imparare ricette culinarie, suonare strumenti musicali, truccarsi ecc. ma la fruizione di materiale audiovisivo (*podcast*, canzoni, film, video, pubblicità, trailer, interviste, documentari, reportage) per apprendere le lingue è limitata a indicazioni fornite sporadicamente dagli insegnanti o iniziative del singolo altrettanto sporadiche.

Gli studenti sono stati quindi guidati alla scoperta delle potenzialità didattiche di uno strumento con il quale hanno familiarità, ma che raramente utilizzano con finalità formative.

Da una parte gli audiovisivi, sia in italiano sia in *plain English*, sono sta-

ti utilizzati per introdurre le funzionalità di Moodle che gli studenti sarebbero stati chiamati a sperimentare e per approfondire conoscenze glottodidattiche e tecnologiche. Dall'altra sono stati oggetto di uno specifico modulo: è stata proposta infatti la fruizione della videolezione "Strumenti tecnologici che aiutano l'acquisizione linguistica" del servizio MEAL (Migliorare l'Efficienza nell'Apprendimento Linguistico)⁵ corredata da una dispensa che contiene uno schema della lezione, materiali per l'approfondimento e una sezione di autovalutazione. I partecipanti sono stati lasciati liberi di organizzare il proprio apprendimento scegliendo quando, dove, come, in che ordine, con che ritmo, con quale/i dispositivi fruirne. Successivamente è stato chiesto loro di raccontare l'esperienza e individuare punti di forza e di debolezza dell'apprendimento attraverso audiovisivi.

Tra i punti di forza emersi troviamo la personalizzazione di tempi, modalità e luoghi di fruizione e fruizione in mobilità; motivazione e divertimento stimolati dagli audiovisivi; migliore comprensione e memorizzazione dei contenuti; tra i punti di debolezza la passività dell'utente, la freddezza del mezzo, la mancanza di interazione e i possibili elementi di distrazione che comporta una fruizione in mobilità.

Ciò che si intendeva perseguire con questo modulo è ampiamente emerso durante l'attività metacognitiva finale. Gli studenti sono risultati motivati ad apprendere tramite i video perché si tratta di un supporto che fa già parte del loro vissuto, che non richiede particolari competenze di utilizzo e non comporta difficoltà di accesso; i materiali proposti, integrando una pluralità di dimensioni percettive (visiva, orale, sonora ecc), hanno attivato comprensioni differenziate e personalizzate permettendo loro di acquisire maggiore consapevolezza sui propri stili, strategie, preferenze di apprendimento.

6.2 Wiki e apprendimento linguistico

Come più volte ricordato dal suo ideatore, Martin Dougiamas, Moodle è un ambiente informatico per la gestione di corsi basato, tra le altre⁶, sulle prospettive teoriche del costruzionismo. A coniare il termine "costruzionismo" fu Seymour Papert, secondo il quale l'apprendimento sarebbe facilitato dalla produzione di oggetti tangibili e concreti che possono essere mostrati, discussi, esaminati, sondati e ammirati (1994: 14).

⁵ Università Ca' Foscari, MEAL – Videolezione 6: <http://www.unive.it/pag/9471/> (2016-10-09).

⁶ Le correnti di riferimento di Dougiamas sono il costruttivismo di Piaget, Vyogotsky e Glaserfeld, il costruzionismo di Papert e il costruttivismo sociale di Vyogotsky.

Per sviluppare apprendimento, dunque, la mente umana ha bisogno di maneggiare materiali reali, di costruirli, smontarli, ricostruirli, discuterli e confrontarli e il computer è uno strumento utile per creare cose, fare e costruire. L'ambiente educativo diventa uno spazio in cui si intersecano virtualmente zone cognitive di sviluppo prossimale in cui lo studente riesce, con il sostegno (*scaffolding*) di un adulto o di un pari più capace, attraverso la mediazione degli scambi comunicativi, a svolgere attività che non sarebbe in grado di svolgere da solo.

Secondo la teoria costruzionista uno dei processi più importanti per sviluppare la conoscenza è quello di spiegare le proprie idee a qualcun altro ed esplorarle insieme, attraverso il dialogo o la costruzione di testi che abbiano una dimensione "pubblica", cioè che possano rispecchiarsi in qualcun altro e dare vita ad una sorta di circolarità in cui ogni individuo influenza l'altro reciprocamente. La creazione di pagine web e ipertesti collaborativi rientra nell'ambito della teoria costruzionista come atto "pubblico" che instaura un dialogo di crescita (Celentin, 2007: 90).

In linea con tale prospettiva è stata ideata una attività da svolgere su Wiki, strumento che la quasi totalità della classe ha dichiarato di non aver mai utilizzato⁷.

Il compito prevedeva la costruzione collaborativa di un testo riepilogativo sulle caratteristiche dell'istruzione programmata. A monte, una lezione sull'istruzione programmata, un video esplicativo del funzionamento della *teaching machine* di Skinner⁸ e un forum in cui ogni studente aveva postato le proprie riflessioni.

Non è stata una scelta casuale: il modello comportamentista è ancora presente nella didattica delle lingue e in molti dei materiali e dei corsi presenti in rete e sul mercato, anche se non sempre in modo esplicito ed evidente; come si vedrà infatti anche a proposito delle app dedicate alle lingue, l'iniziale motivazione data dal mezzo telematico e dalla grafica accattivante e il divertimento scaturito dalla *gamification* dei *pattern drills* e degli esercizi di traduzione (Lombardi 2015: 95) lasciano il posto, nel lungo periodo, alla noia per la ripetitività dei *drills* e alla constatazione che con un programma di acquisizione parcellizzata di singoli costituenti linguistici non si impara a comunicare in una lingua straniera.

⁷ Salvo poi rendersi conto che Wikipedia, che consultano quasi quotidianamente, è "il Wiki" per eccellenza.

⁸ Teaching machine and programmed learning: <https://www.youtube.com/watch?v=jTH3ob1IRFo> (2016-10-09).

Il video sulla *teaching machine* nel quale le parole di Skinner sono accompagnate da immagini “d’epoca” di bambini all’opera con rulli e schede della prima “macchina per insegnare”, è stato da noi affiancato alla visione di un altro video⁹, che ripropone lo stesso testo originale del primo, sostituendo però le immagini degli anni ’50 con studenti alle prese con tablet e app, senza con questo togliere coerenza e significatività al discorso.

Questo modulo è stato percepito come il più coinvolgente, divertente e creativo. Gli studenti sono stati guidati a riflettere sui metodi glottodidattici che stanno alla base di prodotti e strumenti tecnologici e con il Wiki hanno sperimentato cosa significhi: avere un ruolo attivo nella costruzione di un prodotto concreto; interrogarsi sulla veridicità delle fonti; collaborare tra pari confrontandosi per realizzare un obiettivo comune e gestendo eventuali disaccordi; svolgere compiti che non sarebbero stati in grado di portare a termine da soli.

Dal questionario metacognitivo finale emerge che gli strumenti collaborativi usati per imparare le lingue sono visti come: spazi di confronto e scambio su regole, aspetti grammaticali, difficoltà ed esperienze linguistiche; opportunità per mettersi alla prova usando la lingua straniera che si sta studiando; occasioni per entrare in contatto con usi diversi della lingua e con diversi parlanti, anche madrelingua; luoghi in cui veder corretti i propri errori e conservare uno storico del percorso fatto; mezzo per relazionarsi con un pari senza essere giudicati da un docente; strumenti che motivano stimolando la competitività; database indicizzati con informazioni e risorse utili per l’apprendimento linguistico.

6.3 *Mobile Learning*

Sono passati undici anni da quando, in Giappone, Thornton e Houser conducevano le prime sperimentazioni sull’*m-learning* per l’insegnamento delle lingue. Si trattava allora di inviare una serie di lezioni tramite e-mail sui telefoni cellulari di gruppi di studenti. Gli autori rilevarono che gli studenti in questione apprendevano in modo significativamente maggiore rispetto agli altri ed attribuirono tale successo alla maggiore esposizione ai contenuti linguistici legata proprio all’utilizzo del dispositivo mobile (Let it Fly, 2006: 66).

Oggi è in costante aumento il numero di giovani che accede a Internet in mobilità attraverso smartphone e tablet e che utilizza quotidianamente app. Abbiamo dunque ritenuto opportuno inserire nel corso attività che pre-

⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=jm9VMdQaAQQ> (2016-10-09).

vedessero l'utilizzo di app, a partire da quella di Moodle sino ad app specifiche per l'apprendimento delle lingue.

Gli studenti sono stati lasciati liberi di scegliere quale/i app utilizzare, per quale/i lingue straniere con l'unico vincolo di sperimentarne una per almeno due settimane pubblicando un diario in cui raccontare quando avevano aperto l'app, da dove, per quanto tempo, per fare cosa e dando una valutazione generale delle attività svolte.

Dal punto di vista tecnico, il questionario metacognitivo finale ha rilevato come punti di debolezza il blocco delle applicazioni a causa di problemi di rete; schermi e tastiere troppo piccoli con conseguente difficoltà di lettura e scrittura e affaticamento della vista; elevato consumo della batteria del dispositivo mobile. Tra i punti di forza: mobilità e portabilità, velocità, accessibilità, grafica accattivante e possibilità di utilizzo in *multitasking*.

Dal punto di vista formativo sono emerse considerazioni molto interessanti.

I punti deboli formativi individuati sono:

- a. distrazione provocata dall'utilizzo in mobilità;
- b. difficoltà di autogestione;
- c. mancanza della socialità tipica delle classi;
- d. dopo il divertimento iniziale, le app diventano mnemoniche, monotone, ripetitive e meccaniche;
- e. assenza di un tutor/docente per chiarimenti e spiegazioni grammaticali;
- f. mancanza di coesione tra gli argomenti, di attività di conversazione e di contesto comunicativo;
- g. prevalenza di esercizi di lessico;
- h. scarso approfondimento culturale;
- i. assenza di spiegazione degli errori che comporta il procedere per tentativi.

Tra i punti di forza, invece:

- a. personalizzazione di tempi, luoghi e percorso di apprendimento;
- b. motivazione ad un uso didattico di smartphone e tablet;
- c. possibilità di migliorare congiuntamente competenze linguistiche ed informatiche;
- d. parcellizzazione in micro-unità di semplice assimilazione;
- e. ricezione di notifiche che ricordano di esercitarsi;
- f. possibilità di ricevere un feedback immediato, anche da altri utenti;
- g. possibilità di esercitare la pronuncia;

- h. abbassamento del filtro affettivo perché l'uso individuale riduce la paura di sbagliare.

Le app per l'apprendimento linguistico sono risultate complessivamente utili ma non esaustive: gli studenti ritengono che la formazione tramite app non possa sostituire i sistemi di apprendimento formale delle lingue. Sono quindi propensi ad utilizzarle in futuro per integrare, consolidare conoscenze pregresse, ripassare, allenare e rinfrescare la memoria, esercitarsi ed autovalutarsi ma non per imparare una lingua *ex novo*.

7. Tra valutazione ed autovalutazione: che cosa hanno imparato gli studenti.

“Bene, ora che abbiamo avuto la nostra discussione, di cosa vuoi che studiamo per l'esame” (Rowntree, 1996: 36). Questa è la frase che un docente sente pronunciare dagli studenti durante un corso online. Pochi sono preparati ad affrontare un corso di tipo laboratoriale, collaborativo, costruttivista in cui ciascuno è responsabile del proprio apprendimento e che contempla un tipo di valutazione non solo nozionistica ma anche del loro grado di partecipazione e di interazione.

Dal punto di vista quantitativo Moodle registra i file di *Log* (orario e durata di accesso alla piattaforma, lettura/visione di risorse, attività di *chatting*, lettura/scrittura di messaggi, storico delle modifiche ai Wiki ecc.), report visibili anche allo studente per autoregolarsi. Più complesso è invece valutare la qualità della messaggistica prodotta, dei contributi del singolo ai lavori di gruppo e delle attività collaborative.

Nel nostro caso la valutazione non si è basata su obiettivi di conoscenza delle specifiche unità di acquisizione (*sapere*) ma sull'acquisizione di competenze relative alla comprensione e applicazione delle conoscenze a situazioni specifiche, di analisi, sintesi e valutazione (*saper fare* e *saper essere*).

In relazione agli obiettivi del corso gli studenti hanno, a nostro avviso, sviluppato “competenze indirette” (cfr. par. 4) di tipo metacognitivo, affettivo e sociale partecipando attivamente al processo educativo, sperimentando ed appropriandosi di risorse che conoscevano ma sulle quali non avevano quasi mai investito per la propria formazione, analizzando le strategie di apprendimento, applicando le proprie capacità a scopi e situazioni reali, lavorando in gruppo al perseguimento di obiettivi comuni, provando a trasferire in più contesti ciò che stavano apprendendo.

Il passo successivo è l'interiorizzazione di questa metodologia di apprendimento e l'acquisizione di una autonomia che li renda “consapevoli del proprio ruolo nel processo di acquisizione linguistica e dell'importanza

di poter controllare tale processo per rispondere alle proprie qualità cognitive e spinte motivazionali” (Menegale, 2015: 12).

Riferimenti bibliografici

- BALBONI P., 2012, *Le sfide di Babele*, Torino, UTET Università.
- BANZATO M., 2002, *Apprendere in rete. Modelli e strumenti per l'e-learning*, Torino, Utet Università.
- BORELLO E., 2014, *Val più la pratica che la grammatica. Storia della glottodidattica*, Pisa, Pacini.
- CALVANI A., 2000, *Comunicazione ed apprendimento in Internet*, Trento, Erickson.
- CALVANI A., 2013, “L’innovazione tecnologica nella scuola: come perseguire un’innovazione tecnologica sostenibile ed efficace”, in *LEA – Lingue e letterature d’Oriente e d’Occidente*, n. 2.
- CAVALLI A. *et al.*, 2012, “Dieta mediale degli studenti universitari: primi risultati di una ricerca quantitativa diacronica”, in *SCientific RESearch and Information Technology – Ricerca Scientifica e Tecnologie dell’Informazione*, n. 1.
- CELENTIN P., 2007, “Comunicare e far comunicare in Internet. Comunicare per insegnare, insegnare a comunicare”, Venezia, Cafoscarina.
- CELENTIN P., LUISE M. C., 2014, “Formazione online dei docenti di lingue. Riflessioni e proposte per favorire l’interazione tra metodi e contenuti”, in *EL.LE*, n. 2.
- COMMISSIONE EUROPEA, 2000, *Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente*.
http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf
(2016-10-09).
- COMMISSIONE EUROPEA, 2005, *Quadro di riferimento europeo relativo alle competenze chiave per l’apprendimento permanente*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090> (2016-10-09).
- CONSIGLIO DELL’UNIONE EUROPEA, 2009, *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell’istruzione e della formazione (ET 2020)*, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:52009XG0528\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:52009XG0528(01)) (2016-10-09).
- CORNOLDI C., 1995, *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino.
- FAVARO L., MENEGALE M., 2014, “La scelta delle tecnologie nel percorso di sviluppo dell’autonomia di apprendimento linguistico. Un modello di applicazione”, in *EL.LE*, n. 1.
- FERRI P., 2011, *Nativi digitali*, Milano, Mondadori.
- FORMICONI A. R., 2016, “La tortuosa via della didattica online nell’università”, in *Studi sulla formazione*, n. 1.

- FRATTER I., JAFRANCESCO E. (a cura di), 2014, *Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC. Le lingue straniere e l'italiano L2*, Roma, Aracne.
- ISPO, 2015, *#tipresentoigiovani: conoscere e comprendere gli studenti universitari, per una comunicazione efficace*. http://www.ispo.it/doc/eve/20141201_GIOVANI_per%20sito.pdf (2016-10-09).
- ISTAT, 2014, *Cittadini e nuove tecnologie*. <http://www.istat.it/it/archivio/143073> (2016-10-09).
- LET IT FLY, 2006, "Efficacia delle TIC e delle metodologie non tradizionali nell'apprendimento delle lingue", Napoli, Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale.
- LOMBARDI I., 2015, "Il CARAP come guida per ripensare l'apprendimento (pluri)linguistico in Rete", in *RILA Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, nn. 2-3.
- LUISE M. C., BORELLO E., MOI V., 2009, "La comunicazione nei nuovi ambienti formativi", in CHIARELLI B. (a cura di), *Ontogenesi, filogenesi e differenziazione dei sistemi comunicativi*, Pavia, Altavista, pp. 127-150.
- LUISE M. C., 2013, "Educazione Linguistica Plurilingue: cittadini europei dal nido all'università", in BALDI B., BORELLO E., LUISE M. C. (a cura di), *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue. Cittadini europei dal nido all'università*, Alessandria, Dell'Orso, pp. 141-154.
- MENEGALE M., 2015, *Apprendimento linguistico: una questione di autonomia?*, Trento, Erickson.
- MERCURIO M., TORRE I., TORSANI S., 2011, "MM-learning e personalizzazione nell'apprendimento delle lingue straniere", in *Didamatica 2011*. <http://didamatica2011.polito.it/content/download/320/1255/version/1/file/Full+Paper+TORRE.pdf> (2016-10-09).
- OXFORD R. L., 1990, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston, Heinle and Heinle.
- PAPERT S., 1994, *I bambini e il computer. Nuove idee per i nuovi strumenti dell'educazione*, Milano, Rizzoli.
- ROWNTREE D., 1996, "Insegnamento e apprendimento in rete: la didattica per corrispondenza del XXI secolo?", in *TD Tecnologie Didattiche*, n 2. <http://www.tdjdaniel.slapek@uwr.edu.pl>

DANIEL ŚLAPEK
Università di Breslavia

ARGOMENTI GRAMMATICALI NEI MANUALI E NEI CERTIFICATI D'ITALIANO LS

Abstract

Almost all the new textbooks of Italian L2 refer to the Common European Framework of Reference for Languages when dividing the material between volumes. However, the CEFR guidelines do not specify how to distribute grammar in the six reference levels. Thereby, various authors disagree in this regard, sometimes in a considerable way.

In this article I attempt to examine how the most popular Italian textbooks differ in introducing the grammatical material. I will also try to compare how this content is actually evaluated in the certificates of Italian as a foreign language.

Da quando il Consiglio d'Europa ha messo a punto il *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER)*, ovvero “il documento che intende fornire una base comune e coerente per l'elaborazione di tutti i prodotti legati al processo di apprendimento/insegnamento delle lingue straniere” (Santini 2002: 7), e ne ha raccomandato l'utilizzo con una risoluzione del 2001, tutti – o quasi tutti – i nuovi manuali di italiano LS vengono suddivisi in livelli secondo le normative del *Quadro*. Anche tutti gli enti certificatori hanno adattato questo sistema per la valutazione delle competenze linguistiche, quindi per le certificazioni che rilasciano¹.

¹ Il QCER viene utilizzato come parametro di riferimento nei Protocolli d'Intesa tra il MIUR e vari enti certificatori sia per quanto riguarda la lingua italiana sia per varie lingue straniere; per un quadro storico delle iniziative linguistiche del Consiglio d'Europa si veda p.es. Grego Bolli 2004; per ulteriori informazioni a proposito della versione ita-

Infatti, il QCER è uno strumento molto utile nell'insegnamento delle lingue, visto che fornisce agli autori dei manuali, nonché ai docenti in classe, un punto di riferimento per la preparazione dei materiali didattici e per la valutazione delle competenze linguistiche degli studenti; ma è utile anche per gli stessi apprendenti, poiché permette loro un'efficace autovalutazione. Si può – credo – constatare che lo scopo generale, cioè quello di descrivere “in modo chiaro ed esaustivo obiettivi, contenuti e metodi al fine di assicurare la trasparenza di corsi, programmi e certificazioni necessari per la cooperazione internazionale nel campo delle lingue moderne” (*ibid.*) è stato, in termini generali, raggiunto.

Tuttavia, le cosiddette schede di autovalutazione proposte nel QCER riportano indicazioni molto generiche riguardo a diverse abilità linguistiche quali comprensione (ascolto, lettura), interazione (produzione orale) e produzione scritta, invece non precisano quali argomenti grammaticali andrebbero studiati nel corso di un dato livello di apprendimento². Ciò anche per ovvie ragioni: il QCER è un documento dedicato all'insegnamento di tutte le lingue europee, per cui non prende in considerazione le caratteristiche proprie di una data lingua. Stupisce, però, il fatto che simili criteri grammaticali non siano stati stabiliti per la lingua italiana a livello nazionale, come risulta dalle analisi che vedremo. In tal modo vari manuali di italiano LS discordano a questo proposito, a volte in maniera molto notevole. Differiscono anche le certificazioni d'italiano sia per quanto riguarda il modo in cui le competenze linguistiche vengono valutate (tipi di esercizi) sia per quanto riguarda le stesse strutture grammaticali che entrano nel dominio di un dato livello di competenza linguistica.

Con il presente lavoro intendo, quindi, esaminare come vengono introdotti vari argomenti grammaticali nei manuali d'italiano LS (prenderò in considerazione i titoli pubblicati dalle case editrici più note) e nelle certificazioni d'italiano generale come lingua straniera, dimostrando un certo disaccordo nella presentazione del materiale linguistico che sussiste tra di loro.

liana del QCER si vedano p.es. Quartapelle e Bertocchi 2002; Mezzadri 2004; Spinella e Parizzi 2010.

² Cfr. Cardillo *et al.* 2014: 10: “per la natura generale del documento, i descrittori contenuti nel QCER sono generici e vaghi [...], in quanto formulati come ‘*can*’ *do statements*, tendono a descrivere ciò che uno studente sa fare al raggiungimento di un certo livello di competenza, piuttosto che ciò l’insegnante deve proporre perché lo studente arrivi a sviluppare determinate abilità e competenze”.

1. Manuali d'italiano come lingua straniera

L'offerta editoriale dei corsi di lingua italiana è oggi più che ricca. Numerose case editrici si sono specializzate nella pubblicazione dei manuali per stranieri sia come editori che si limitano a tale tematica sia come aziende che dedicano all'italiano uno specifico reparto all'interno di un catalogo più vasto. Sul mercato si vendono libri progettati per i corsi generali di lingua (p.es. *Affresco italiano* di Le Monnier)³, i manuali destinati a un gruppo ristretto di apprendenti, determinato a seconda della loro età (p.es. *Girotondo* di Guerra Edizioni dedicato ai bambini), della provenienza, per così dire, linguistica (p.es. *New Italian Espresso* di Alma Edizioni per gli studenti anglofoni), del settore professionale (p.es. *L'italiano nell'aria* di Edilingua per i conservatori e scuole di musica) o di esigenze particolari dei lettori (come p.es. *Pari e dispari* di Loescher per le classi con studenti multiabilità). A quanto pare, le case editrici cercano di soddisfare al massimo le aspettative degli apprendenti, quindi di considerare vari fattori che condizionano anche la progettazione di un corso di lingua.

La TABELLA 1 presenta un panorama dei corsi generali di lingua italiana dedicati a un pubblico adulto. I corsi sono divisi a seconda dell'editore e del livello. I blocchi grigi indicano un singolo volume di un dato titolo con dentro l'indicazione del livello di competenza linguistica (la dicitura bianca indica, inoltre, un volume in stampa o in fase di preparazione).

TABELLA 1: Corsi di lingua italiana per stranieri – volumi e livelli

LIVELLI:	A1	A2	B1	B2	C1	C2
EDILINGUA						
▪ <i>Nuovo Progetto Italiano</i>	A1-A2 (A1+A2)		B1-B2 (B1+B2)		B2-C1	
▪ <i>Arrivederci</i>	A1	A2	B1-B1+			
▪ <i>Allegro</i>	A1	A2	B1			
▪ <i>L'italiano all'università</i>	A1-A2		B1-B2			

³ Per facilitare la lettura del testo, nel caso dei manuali di lingua mi permetto di citare solo il titolo, senza indicare i riferimenti biografici completi. Tutti i manuali di cui nel presente testo sono facilmente ritrovabili sui rispettivi siti web delle case editrici che li pubblicano.

ALMA EDIZIONI

▪ <i>Universitalia</i>	A1-B1				
▪ <i>Nuovo Espresso</i>	A1	A2	B1		
▪ <i>Chiaro!</i>	A1	A2	B1		
▪ <i>Domani</i>	A1	A2	B1		
▪ <i>Nuovo Magari</i>				B2	C1-C2

LE MONNIER

▪ <i>Affresco Italiano</i>	A1	A2	B1	B2	C1	C2
▪ <i>Qui Italia.it</i>	A1-A2		B1			
▪ <i>Nuovo Qui Italia Più</i>				B2-C1		
▪ <i>Uni.Italia</i>			B1-B2			

GUERRA EDIZIONI

▪ <i>Arrivo in Italia</i>	A1-A2				
▪ <i>Vivere in Italia</i>			B1		
▪ <i>Conoscere l'Italia</i>				B2-B2+	
▪ <i>Ciao ragazzi!</i>	A2-B1				
▪ <i>Italiano in</i>	A1-A2		B1	B2	
▪ <i>Italiano: pronti, via!</i>	A1-A2		B1-B2/C1		
▪ <i>Nuovo Rete</i>	A1	A2	B1	B2	C1
▪ <i>Syllabus</i>			B1	B2	C1-C2
▪ <i>Campus Italia</i>	A1-A2		B1-B2		

LOESCHER

▪ <i>Nuovo Contatto</i>	A1	A2	B1	B2	C1
▪ <i>Spazio Italia</i>	A1	A2	B1	B2	
▪ <i>Un nuovo giorno in Italia</i>	A1	A2	B1	B2	
▪ <i>Italiano plus</i>	A1-A2		B1-B2		
▪ <i>Il Balboni</i>	A1	A2	B1	B2	

CDL EDIZIONI

▪ <i>Bravissimo</i>	A1	A2	B1	B2		
ELI						
▪ <i>Caffè Italia</i>	A1-A2		B1	B2		
HOEPLI						
▪ <i>Percorso Italia</i>	A1-A2		B1-B2			
▪ <i>In italiano</i>	A1-A2		B1			
▪ <i>1, 2, 3, italiano!</i>	A1-A2	A2-B1	B1-B2			

Come risulta dalla tabella, le scelte editoriali che riguardano la ripartizione dei volumi e dei livelli di competenza linguistica sono molto variegate. La soluzione più versatile sembra quella di dedicare un volume a un solo livello di competenza, come nel caso di *Affresco Italiano* [a1] [a2] [b1] [b2] [c1] [c2]⁴ (è l'unico titolo che inquadra tutti i livelli) o di proporre un solo volume per una data fascia di competenza, come nel caso di *Percorso Italia* [a1-a2] [b1-b2]. Non mancano, però, casi del tutto particolari, come p.es.: a) un solo volume si pone a cavallo tra due fasce di competenza (*Nuovo Qui Italia Più* [b2-c1]), b) un solo volume inquadra più di due livelli (*Universitalia* [a1-b1]), c) il titolo comincia con volumi superiori al livello a1 (*Syllabus* [b1] [b2] [c1-c2]), d) un dato titolo propone livelli intermedi (*Arrivederci* [a1] [a2] [b1-b1+]), e) due volumi di un titolo inquadrano lo stesso livello (*1, 2, 3, italiano!* [a1-a2] [a2-b1] [b1-b2]), f) la ripartizione delle fasce di competenza non è coerente (*Qui Italia.it* – dove il primo volume copre tutta la fascia [a1-a2] e il secondo volume copre un solo livello [b1]).

Data un'abbondante lista di titoli in vendita, la scelta del manuale – o di vari manuali – su cui si baserà il corso diventa una questione di non poca rilevanza. A prescindere dal fatto che i singoli titoli non concordano nella ripartizione dei livelli di competenza (p.es. potrebbe risultare difficile passare da *Campus Italia* [a1-a2] a *1, 2, 3, italiano!* [a2-b1] o [b1-b2] – in questo caso non è del tutto chiaro quale dei due manuali che seguono scegliere; invece *Nuovo Qui Italia Più* [b2-c1] potrebbe in realtà condizionare la scelta del titolo che lo seguirà – in questo caso, per non ricorrere agli stessi livelli, si eviterebbero forse i manuali con un solo volume [c1-c2]), bisogna

⁴ Le parentesi quadre indicano il volume di un dato titolo dedicato a un determinato livello che esse includono.

soprattutto ricordare che i vari manuali differiscono quanto al contenuto. Nel seguito vedremo le differenze relative agli argomenti grammaticali.

1.1 Grammatica nei corsi d'italiano LS

L'analisi del materiale grammaticale esposta nella TABELLA 2 si basa su alcuni titoli che arrivano almeno al livello B2. Vengono considerati come un insieme i corsi *Domani* e *Nuovo Magari* della casa editrice Alma (sul sito dell'editore leggiamo "la nuova edizione di *Magari* [...] si configura come la logica continuazione di *Domani*"). Similmente, vanno trattati insieme i corsi *Arrivo in Italia* [a1-a2], *Vivere in Italia* [b1] e *Conoscere l'Italia* [b2-b2+] di Guerra Edizioni e *Qui Italia.it* [a1-a2] [b1], *Nuovo Qui Italia Più* [b2-c1] di Le Monnier. I manuali *1, 2, 3, italiano!* [a1-a2] [a2-b1] [b1-b2] e *Italiano: pronti, via!* [a1-a2] [b1-b2/c1] rimangono in questo caso fuori il mio interesse perché, vista la loro insolita ripartizione dei volumi, è difficile classificare gli argomenti grammaticali in un dato livello di competenza linguistica. Nella parte destra della tabella confronto, in aggiunta, i tre corsi di Alma Editrice che arrivano solo al livello b1: *Nuovo Espresso*, *Chiaro!*, *Allegro*, per verificare un'eventuale coerenza grammaticale all'interno della stessa casa editrice. Inoltre, nella TABELLA 2 vengono presi in esame solo argomenti relativi alla flessione verbale, esclusi il periodo ipotetico e le forme implicite, le quali strutture, per la loro complessità, vengono giustamente ripartiti tra più livelli. Ciò rimane comunque del tutto sufficiente per dimostrare le divergenze che si riscontrano tra i vari titoli riguardanti la presentazione del materiale grammaticale (gli argomenti vengono elencati nell'ordine proposto da Katerin Katerinov nel famoso manuale *La lingua italiana per stranieri. Corso elementare ed intermedio*; per motivi di spazio si usano le seguenti sigle: PI: presente indicativo, PP: passato prossimo, FS: futuro semplice, FC: futuro composto, II: imperfetto indicativo, ID: imperativo diretto, CS: condizionale semplice, CC: condizionale composto, PR: passato remoto, TP: trapassato prossimo, TR: trapassato remoto, CP: congiuntivo presente, CP: congiuntivo passato, IIn: imperativo indiretto, CI: congiuntivo imperfetto, CT: congiuntivo trapassato, FP: forma passiva, SP: si passivante; per gli stessi motivi i livelli di competenza linguistica vengono indicati come segue: a1 – 1, a2 – 2, b1 – 3, b2 – 4, c1 – 5).

TABELLA 2: Argomenti grammaticali nei manuali di italiano LS e livelli di competenza linguistica

	L'italiano all'università	Italiano In	Campus Italia	Spazio Italia	Caffè Italia	Percorso Italia	Arrivo in Italia ...	Nuovo progetto italiano	Domani ...	Affresco italiano	Bravissimo!	Nuovo Espresso	Chiaro!	Allegro!
PI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
PP	2	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1
FS	2	2	2	2	3	4	2	1	2	2	2	2	2	2
FC	4	2	3	3	3	4	2	1	4	3	2			3
II	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
ID	2	3	2	2	3	2	2	2	1	1	1	2	2	
CS	3	3	2	3	3	3	2	2	2	3	2		2	2
CC	3	3		3	3	4	2	2	4	3	3	3		3
PR	3	3	3	4	3	4	4	3	4	3	3	3	3	
TP	3	3	3	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3	2
TR		3		4	4			3						3
CP	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	2	3	3
CP	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3		3
IIn	4		2	2	3	4	2	4	4	2	2	2	2	2
CI	4	4	4	4	4	4		4	3	4	3	3	3	3
CT	4	4	4	4	4	4		4	5	4	4	3		3
FP		4		4			4	4	3	4	3			
SP		4	4	4	4			4		4	4			

Come vediamo, l'unico argomento per il quale concordano tutti i testi è – per ovvie ragioni – il presente dell'indicativo. Gli altri punti dell'indice sinistro variano 1) tra due livelli di competenza, come nel caso di passato prossimo (inserito tra i livelli a1/a2), imperfetto indicativo (a2/b1) o congiuntivo passato (b1/b2), 2) fra tre livelli, p.es. imperativo diretto (a1/a2/b1), trapassato prossimo (a2/b1/b2) o congiuntivo presente (a2/b1/b2), 3) o addirittura tra quattro livelli di competenza, come nel caso di futuro semplice (a1/a2/b1/b2). Si notano, inoltre, alcune lacune gram-

ticali, come nel caso di condizionale composto, dimenticato da *Campus Italia*, e gli argomenti che dovrebbero apparire nei livelli più avanzati, come p.es. trapassato remoto, tralasciato dalla maggior parte di titoli (vari testi introducono alcune strutture grammaticali avanzate, come il *si* passivante o la forma passiva, già a cominciare dal livello b2; invece i tre titoli che finiscono con i volumi b1 tendono a introdurre più contenuto grammaticale, come p.es. congiuntivo imperfetto/trapassato che sono inseriti in altri testi al livello b2). Quanto al piano verticale della tabella, le strutture grammaticali apparentate, per così dire, vengono di solito inserite nello stesso livello di apprendimento, come la coppia congiuntivo presente/passato (quasi tutti i manuali suggeriscono di insegnare entrambi nel corso di un solo livello – anche se lo stesso livello cambia a seconda del titolo: b1 o b2 – tranne *Nuovo Espresso* che li ripartisce tra a2 e b1) o congiuntivo imperfetto/trapassato (che vengono inseriti in un solo livello b1 o b2, tranne che in *Bravissimo!*, dove sono ripartiti tra b1 e b2, e nell'insieme *Domani – Nuovo Magari*, dove si trovano nei volumi b1 e c1). Al contrario, i tempi futuri – semplice e anteriore – si trovano insieme di rado, solitamente ripartiti tra due (a2, b1 – *Campus Italia*) o anche tre livelli (a2, b2 – *L'italiano all'università*): probabilmente per la loro diversa funzionalità comunicativa (se prendiamo in considerazione il criterio della funzionalità comunicativa, può stupire il fatto che un numero significativo di titoli abbia inserito il passato remoto già al livello b1).

1.2 Grammatica nei corsi d'italiano LS: studio di un caso – i pronomi relativi

Abbiamo visto che i livelli di competenza linguistica in cui vengono inseriti diversi argomenti grammaticali possono variare. È anche giusto che alcune strutture linguistiche vengano introdotte gradualmente, come p.es. le forme implicite o il periodo ipotetico (si comincerà – certo – con il periodo ipotetico della realtà per finire, nei livelli avanzati, con i periodi misti) o “a pendolo”, cioè prima di esaminare strutture più complesse, usi meno prototipici o sfumature di significato, si ripasseranno regole già acquisite e così via finché lo studente non si impadronisca di un insieme completo di norme grammaticali relative a una data struttura.

Anche l'uso dei pronomi relativi *che*, *cui* e *quale* (in questo caso preceduto sempre da un articolo determinativo) viene insegnato in maniera progressiva, anche perché in questo caso le stesse relazioni di dipendenza sintattica (quindi subordinate relative) possono realizzarsi per il tramite di diversi pronomi (ovvero sia attraverso un pronome variabile sia quello invariabile, come vedremo nel seguito). In tal modo, i detti pronomi vengono coinvolti in otto strutture relative, introdotte rispettivamente da: 1) *che*, ps.

Alessandro Baricco, che è l'autore di Seta, ha scritto anche altri romanzi, 2) (art.+) *quale*, ps. *Alessandro Baricco, il quale è l'autore di Seta, ha scritto anche altri romanzi,* 3) *cui* preceduto da una preposizione, p.es. *Vado dal dentista di cui mi hai parlato,* 4) preposizione + (art.+) *quale*, p.es. *Vado dal dentista del quale mi hai parlato,* 5) *cui* con valore possessivo (o più precisamente: genitivo), preceduto in tal caso da un articolo determinativo, p.es. *È un artista le cui opere sono molto famose,* 6) (art.+) *quale* con valore possessivo, p.es. *È un artista le opere del quale sono molto famose,* 7) preposizione + *cui* possessivo, quindi l'incrocio tra le strutture 3 e 5, p.es. *Claudio, con la cui sorella sei andato al cinema, è un mio collega di lavoro,* 8) preposizione + (art.) *quale*, quindi l'incrocio tra le strutture 4 e 6, p.es. *Claudio, con la sorella del quale sei andato al cinema, è un mio collega di lavoro.*

Chiaramente la corretta formazione delle subordinate relative viene regolata da varie norme grammaticali, a volte anche complesse (e non commentate nei manuali per stranieri), p.es. *cui* con valore genitivo non viene preceduto dalla preposizione *di* (tra gli errori più frequenti degli apprendenti slavi troveremo le frasi di tipo **Oggi parleremo di Botticelli di cui opere conoscete già bene*), tranne che nei casi molto particolari: quando il sostantivo a cui si riferisce l'antecedente della subordinata relativa (quindi il suo complemento di specificazione) è preceduto dal verbo che lo regge (e non direttamente dal pronome relativo), p.es. *È venuta una ragazza di cui non si conosceva la provenienza* (per di più, il sostantivo, il cui complemento di specificazione viene relativizzato, deve fungere dal complemento oggetto del predicato della subordinata)⁵. Ciononostante, si può presumere che gli studenti stranieri che finiscono il livello c2 in lingua italiana abbiano conosciuto, nel loro percorso didattico, le otto strutture pronominali indicate sopra.

La TABELLA 3 dimostra come viene distribuita la formazione delle frasi relative in alcuni corsi di lingua e nelle grammatiche italiane per stranieri. I numeri inseriti nella colonna sinistra corrispondono alle subordinate relative di cui ho parlato sopra (punti 1-8); nelle colonne relative ai manuali di lingua ho indicato il livello di competenza linguistica del volume che introduce una data struttura grammaticale, invece le colonne di destra indicano con una crocetta se la struttura grammaticale viene insegnata da un dato

⁵ Le strutture 1-2 non sono, inoltre, del tutto speculari, poiché nell'italiano moderno il pronome *che* si sostituisce con le forme variabili solo quando *che* funge da soggetto della subordinata e collega una frase relativa appositiva (perciò sarebbero agrammaticali le frasi *La ragazza la quale vedi è italiana* o *Il gruppo il quale canta Wannabe si chiama Spice Girls*). Per ulteriori approfondimenti sui pronomi relativi si veda p.es. Słapek 2015.

titolo o meno (i livelli di competenza sono indicati in alto, insieme ai titoli dei testi grammaticali).

TABELLA 3: Pronomi relativi *che, cui, (art.+) quale* nei corsi e nelle grammatiche d'italiano LS

Struttura	Progetto Italiano	Nuovo Rete	Domani + Nuovo Magari	1, 2, 3, Italiano	Bravissimo!	Caffè Italia	Via della Grammatica (A1-B2)	Una grammatica italiana per tutti, vol. 2 (B1-B2)	Grammatica e pratica (A2-B1)	Grammatica d'uso della lingua italiana (A1-B2)	Grammatica in contesto (A1-B1)	Nuova grammatica pratica della lingua italiana (A1-B2)
1	b1	b1	a1	a2/b1	b1	b1	X	X	X	X	X	X
2	b1				b1		X	X	X	X	X	X
3	b1	b1	a2	a2/b1	b1	b1	X	X	X	X	X	X
4	b1	b2	b1		b1		X	X	X	X	X	X
5		b1	b1				X	X	X	X	X	X
6		b2					X			X	X	
7								X	X		X	X
8											X	

Stupiscono due fatti: quanta poca importanza danno i manuali d'italiano LS ai pronomi relativi e quanto differiscono, da questo punto di vista, i corsi di lingua dalle grammatiche per stranieri. Infatti, le strutture 7 e 8 non vengono introdotte *expressis verbis* da nessuno dei manuali presi in considerazione, due titoli si limitano a presentare solo le strutture 1 e 3, e il numero massimo di strutture introdotte è 5. Da ciò risulta ovvia la conclusione che gli studenti debbano necessariamente integrare il corso di lingua con uno studio grammaticale a parte. Inoltre, si è detto prima che le strut-

ture grammaticali più complesse possono essere insegnate gradualmente tra vari livelli di competenza⁶. Nel nostro caso è solo *Domani* che adotta effettivamente questa pratica (le 4 strutture che introduce sono distribuite fra 3 livelli); altri titoli inseriscono i pronomi relativi tra due o addirittura in un solo livello. Per quanto riguarda invece le grammatiche, solo *Grammatica in contesto* riporta l'intero ventaglio di proposizioni relative.

2. I certificati di lingua italiana

I certificati che attestano la conoscenza dell'italiano generale sono sei, dei quali tuttavia sono 4 sono riconosciuti come ufficiali dallo Stato:

- 1) CILS – Certificazione di Italiano come Lingua Straniera: rilasciato dall'Università per Stranieri di Siena, all'interno della quale opera il Centro CILS – il primo Ente Certificatore autonomo fondato nel 1993; il Centro è membro dell'EALTA – *European Assosiation for Language Testing and Assessment* e come primo ha coperto tutti e sei i livelli di competenza del QCER.
- 2) CELI – Certificazione Italiano Generale: rilasciato dall'Università per Stranieri di Perugia, la quale università esordisce nel campo della certificazione nel 1987 con il Diploma di conoscenza della lingua italiana e il Diploma di conoscenza della lingua e cultura; l'USP è membro fondatore dell'ALTE – *The Association of Language Testers in Europe* e avvia il sistema CELI nel 1993 (cfr. Grego Bolli 2004: 59); nello stesso anno istituisce il Centro di Valutazione e Certificazione Linguistica – CVCL.
- 3) Cert.it – Certificazione dell'italiano come lingua straniera: rilasciato dall'Ufficio della Certificazione dell'Università degli Studi Roma Tre; l'ufficio è nato in seguito a svariate vicende storiche, per così dire, della certificazione in Italia, cominciate nel 1980 con il convegno organizzato dal Ministero degli Affari Esteri nel quale è sorta l'idea di una certificazione per la lingua italiana – il compito affidato ai ricercatori de “la Sapienza” trasferitisi, dopo la

⁶ La gradazione del materiale grammaticale può risultare anche sproporzionata. A titolo d'esempio *Arrivederci!* (1) di Edilingua, il manuale composto da 12 unità didattiche, scompone il presente dell'indicativo tra 7 unità (1. primi incontri: are; 2. al. bar: ere; 5. albergo ideale: ire; 7. buon viaggio: ire con -isc-). Siccome il primo volume di questo titolo richiede generalmente un anno accademico di studio, gli apprendenti potranno conoscere la piena coniugazione regolare solo nel secondo semestre (unità 7).

fondazione, alla “Roma Tre” (per un quadro storico delle attività di certificazione romana si veda Vedovelli *et al.* 2009: 35-38).

- 4) PLIDA – Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri: il sistema di certificazione avviato nel 1999 dalla Società Dante Alighieri presso cui, vista la mancanza di strutture universitarie di ricerca, opera il Consiglio scientifico composto da noti linguisti e glottodidatti italiani.
- 5) Diploma di Italiano AIL: rilasciato dall’Accademia Italiana di Lingua di Firenze, che è “un’associazione di scuole, istituzioni ed esperti nazionali ed esteri, operanti nel campo dell’insegnamento della lingua italiana agli stranieri e nel campo delle certificazioni”⁷. Già dalla fondazione avvenuta nel 1984 viene rilasciato il diploma al livello avanzato C1, seguito successivamente da diplomi attestanti ulteriori livelli. Dal 2007 il diploma B1 dell’offerta AIL è riconosciuto dall’Ufficio Federale Svizzero della formazione professionale e della tecnologia in quanto documento attestante le competenze linguistiche d’italiano LS nelle scuole professionali commerciali.
- 6) Telc – The European Language Certificate: rilasciato da Telc GmbH, un ente certificatore internazionale con sede a Francoforte sul Meno, che offre esami in 10 lingue, tra cui l’italiano.

TABELLA 4: Certificati di lingua italiana

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
CELI	x	x	x	x	x	x
CILS	x	x	x	x	x	x
CERT.IT		x	x	x		x
PLIDA	x	x	x	x	x	x
AIL		x	x	x	x	x
TELC	x	x	x	x		

⁷ Se non altrimenti segnalato le citazioni relative agli esami sono state tratte dai rispettivi siti web ufficiali degli enti certificatori: <http://www.cvcl.it>, <http://cils.unistrasi.it>, <http://www.certificazioneitaliano.uniroma3.it>, <http://plida.it>, <http://www.acad.it>, <https://www.telc.net/en.html>.

Visto il numero relativamente alto di certificati, si è già potuta consolidare un'immagine piuttosto frammentata dell'insegnamento della lingua italiana agli stranieri, anche se tra i principali enti certificatori sussistono rapporti di collaborazione. Per di più, il 6 febbraio 2013 tale collaborazione ha preso una forma ufficiale, grazie alla convenzione firmata dal Ministero degli Affari Esteri e i primi quattro enti di cui sopra (le Università per Stranieri di Perugia e Siena, l'Università Roma Tre e la Società Dante Alighieri) che formano ora il marchio CLIQ – Certificazione Lingua Italiana di Qualità.

Nel Comunicato per i Responsabili dei Centri d'esame in convenzione con il CVCL viene detto che l'obiettivo dell'Associazione CLIQ è la creazione di un sistema, per l'appunto, di qualità "al fine di poter garantire, fornendone evidenza, che l'intero processo di elaborazione, somministrazione e valutazione degli esami di certificazione risponda a parametri e criteri condivisi dalle comunità scientifiche di riferimento" (Grego Bolli 2013: 1). Non si tratta, però, di un approccio metodologico unificato; spiega sempre la direttrice del CVCL, si tratta di "dimostrare come scelte diverse, legittimamente operate da ciascun sistema certificatorio, vengano poi sistematicamente e coerentemente applicate, per dare validità e significato ai risultati degli esami" (Grego Bolli 2013: 1). Una constatazione a dir poco enigmatica.

2.1 *La questione della grammatica nei certificati d'italiano LS*

Nonostante sia stato avviato il marchio comune CLIQ (esclusi gli esami AIL e Telc), tutti i certificati differiscono non solo per quanto riguarda i livelli che coprono (per una panoramica completa si veda TABELLA 4), ma soprattutto per le prove che ne fanno parte. Le dette differenze si notano in maniera ancora più evidente nella valutazione delle competenze grammaticali di coloro che vogliono sostenere un dato esame. Così:

- 1) CILS valuta le conoscenze grammaticali su ogni livello di competenza linguistica con un test di Analisi delle strutture di comunicazione, la cui difficoltà cresce, chiaramente, insieme al livello. Il Centro CILS è, inoltre, l'unico ente certificatore che mette a disposizione un chiaro sillabo che elenca tutte le strutture grammaticali richieste da un dato livello (le cosiddette *Linee Guida* scaricabili dal sito web, di cui anche nel seguito).
- 2) CELI introduce le prove dedicate alla Competenza linguistica ai livelli b2, c1, c2. Il sito web del CVCL, nella sezione dedicata al contenuto delle prove, definisce la competenza linguistica come segue: "I candidati devono eseguire diversi tests [sic!] per verificare la loro capacità di riconoscere e utilizzare le strutture e il lessico ri-

chiesti dal livello del certificato”. Purtroppo non vengono indicate le strutture effettivamente richieste per un dato livello.

Il CVCL ha, inoltre, pubblicato una serie di manuali *Come prepararsi all’esame del CELI* (vedi per esempio Alessandrini *et al.* 2005), ma – sfortunatamente – anche in questo caso si tratta solo di un insieme di esercizi che permettono di fare pratica, e non di un sillabo dettagliato di argomenti che il candidato si potrebbe aspettare nel corso di un dato esame.

- 3) nel Cert.it troviamo una vera e propria prova dedicata alla verifica delle conoscenze grammaticali solo al livello c2 (Prova di usi e forme dell’Italiano: conoscenza analitica del sistema morfosintattico e degli usi dell’italiano). L’ente non dà indicazioni sugli argomenti trattati; sul sito ufficiale del certificato leggiamo “i sistemi sono adeguati al relativo livello di competenza del QCER e propongono situazioni d’uso dell’italiano autentiche e in linea con tutti i descrittori dati”. Si può presumere che al livello c2 il candidato debba avere un’approfondita conoscenza di tutte le strutture morfosintattiche dell’italiano.
- 4) PLIDA su ogni livello si compone di quattro test corrispondenti alle abilità linguistiche: ascoltare, leggere, scrivere, parlare. La conoscenza delle strutture grammaticali – in quanto produzione di tali strutture – non viene verificata a nessuno dei sei livelli. Il *Nuovo sillabo della Certificazione PLIDA* (Cardillo e Vecchio 2015) descrive dettagliatamente ogni livello di competenza attraverso (cito i titoli dei sottocapitoli): obiettivi generali e per singole abilità, domini e contesti, competenze comunicative ecc, con un elenco di tipi di testi che si possono incontrare nelle prove, senza, però, menzionare argomenti grammaticali la cui conoscenza viene richiesta dagli apprendenti (in questo caso non si parla della grammatica neanche in termini di competenze ricettive dello studente).
Oltre al sillabo, la Società Dante Alighieri ha pubblicato il volume *Attestato ADA* (Cardillo *et al.* 2014), vale a dire il “Piano dei corsi” progettato sempre secondo le norme QCER, “uno strumento di programmazione pensato per aiutare il direttore didattico e il docente nella definizione dei corsi, dei livelli di competenza e dei contenuti dell’offerta didattica” (*ivi*: 7). L’*Attestato* non suggerisce alcun piano curricolare né sostituisce, come sottolineano gli autori, la certificazione di lingua. Rispetto ad altri testi di questo tipo è – a mio avviso – un documento particolar-

mente utile perché in maniera dettagliata introduce uno standard dell'insegnamento munito, accanto ai sillabi per le solite competenze comunicative, di precisi indicatori grammaticali⁸. Possiamo anche assumere che i contenuti dell'*Attestato* e del *Nuovo sillabo* siano conformi, non solo perché pubblicati dallo stesso ente, ma soprattutto perché i corsi costruiti in base al Piano ADA dovrebbero preparare lo studente a eventuali prove PLIDA. Curiosamente il *Sillabo*, pubblicato un anno dopo il Piano, non riprende gli indicatori grammaticali ivi contenuti.

- 5) Accademia Italiana di Lingua (AIL) richiede per ogni livello una prova dedicata al lessico e strutture grammaticali (per il livello c2 sono state indicate le singole parti della prova, tra cui “esercizio di trasformazione dal discorso diretto al discorso indiretto o da un tempo verbale ad un altro”). Purtroppo anche in questo caso mancano indicazioni precise quanto alle strutture grammaticali richieste per un dato livello.
- 6) similmente, tutti gli esami Telc comprendono Elementi di lingua (vocabolario e grammatica), ma – ancora una volta – non sappiamo di quali elementi si tratta.

Oltre alla struttura dei certificati, variano – certo – gli stessi esercizi che verificano le competenze linguistiche dei candidati. Per esemplificare quanto possono differire le prove, nella TABELLA 5 vengono confrontati gli esercizi relativi alla grammatica tratti dai certificati CILS e Telc, livello b2 (riferisco solo frammenti). Come vediamo, nel CILS si chiede al candidato di completare il testo con le forme verbali corrette (quindi la produzione delle strutture), nel Telc il candidato dovrà scegliere una delle forme che gli sono già state indicate (quindi il riconoscimento delle strutture).

TABELLA 5: CILS vs TELC – confronto degli esercizi grammaticali al livello B2

TELC B2 – Elementi di lingua (frammento)	CILS – Analisi delle strutture di comunicazione (frammento)
Modello di test 1, 2016	

⁸ Purtroppo gli autori inseriscono gli argomenti grammaticali nelle loro tabelle riassuntive “a partire da un livello e poi approfonditi nei livelli successivi” (Cardillo *et al.* 2014: 202), per cui in realtà non viene indicato il livello in cui una data struttura deve essere pienamente impadronita dall'apprendente.

Leggete il testo e completate le frasi da 21 a 30 scegliendo la soluzione opportuna (a, b o c).

Ciao Michele!

Ti mando questa e-mail __21__ farti avere mie notizie, perché è un po' che non ci sentiamo. Sono tornata ieri dalle vacanze e __22__ adesso ricomincia la solita vita. Non posso dire di essere contenta, perché ho un sacco di cose da fare. __23__ non avrei neanche il tempo di scrivere, perché ho gli esami, __24__ anche l'esame di italiano. Ma volevo proprio sapere come stavi, che cosa hai combinato, come hai passato queste settimane. Almeno se ti scrivo non __25__ l'esercizio.

21. a) a causa di, b) da, c) per; 22. a) così, b) nonostante, c) sebbene; 23. a) Così così, b) Per fortuna, c) Veramente; 24. a) tra gli uni, b) tra l'altro, c) tra l'uno;

Completa il testo con le forme dei verbi che sono tra parentesi.

Qualche giorno fa un bambino in visita in un'Oasi Wwf aveva in mano una tartaruga viva. La (1) (girare) ____ da tutte le parti con molta attenzione, poi (2) (chiedere) ____: "Dove si (3) (mettere) ____ le pile?"

Una madre (4) (telefonare) ____ indignata a un'animatrice che (5) (portare)

____ la classe di sua figlia a visitare una fattoria didattica: infatti la piccola non (6) (volere) ____ più mangiare le uova perché (7) (essere) ____ sporche.

Per capire questa progressiva lontananza dei bambini dagli animali e dalla natura, (8) (bastare) ____ percorrere in treno il tratto da Milano a Bologna. In quelle campagne non vedi più una sola mucca, un cavallo o una gallina.

Il Centro CILS, come ho già menzionato sopra, è l'unico ente che pubblica un sillabo dettagliato delle strutture morfosintattiche richieste per una data prova del certificato (per la fascia di competenza A le strutture vengono ulteriormente suddivise tra "livello ricettivo" e "livello produttivo"). Nella TABELLA 6 riporto l'indice degli argomenti grammaticali di cui ho parlato nella sezione dedicata alla grammatica nei corsi di lingua italiana LS, questa volta, però, con l'indicazione del livello in cui una data struttura grammaticale viene richiesta nella certificazione di Siena. Anche in questo caso possiamo notare interessanti differenze rispetto alla TABELLA 2, p.es. a) futuro semplice viene insegnato nella maggior parte dei manuali al livello a2, nel CILS viene richiesto al livello b2, b) similmente, futuro anteriore – manuali: a2, b1, CILS: b2, c) trapassato prossimo – manuali: b1, CILS: b2, d) condizionale composto – manuali: a partire da a2, CILS: b2, d)

congiuntivo presente – manuali: b1, CILS: b2, e) congiuntivo passato – manuali: b1, CILS: c1, f) congiuntivo trapassato – manuali: b2, CILS: c1 (è inoltre interessante il fatto che i manuali preferiscano insegnare insieme le coppie di congiuntivo presente/passato e imperfetto/trapassato, invece CILS preferisce la configurazione congiuntivo presente/imperfetto e passato/trapassato).

TABELLA 6: Gli argomenti grammaticali e livelli di competenza linguistica secondo il sillabo CILS

presente indicativo	passato prossimo	futuro semplice	futuro composto	imperfetto indicativo	imperativo diretto	condizionale semplice	condizionale composto	passato remoto	trapassato prossimo	trapassato remoto	congiuntivo presente	congiuntivo passato	imperativo indiretto	congiuntivo imperfetto	congiuntivo trapassato
a1	a2	b2	b2	a2	b1	b1	b2	b2	b2	-	b2	c1	b1	b2	c1

3. Conclusione

Nell'introduzione a questo articolo si è detto che l'obiettivo generale del Quadro Comune Europeo di Riferimento è una chiara descrizione dei corsi di lingua, dei loro programmi e certificazioni, quindi una precisa sistemazione del contenuto linguistico che viene insegnato/appreso nel corso di un dato livello di competenza linguistica. Abbiamo visto che un gran numero dei manuali di lingua italiana ricorre al QCER nell'impostazione dei singoli volumi; similmente, tutti i certificati d'italiano suddividono le loro prove secondo i sei livelli europei. In più, per migliorare la qualità dei servizi certificatori e la trasparenza degli esami in Italia è stato avviato il marchio CLIQ che coinvolge quattro enti nazionali. Ciononostante, l'insegnamento della grammatica e la verifica delle competenze grammaticali in lingua italiana non sono ancora soggetti, per così dire, a uno standard didattico di riferimento.

I manuali d'italiano LS – come ho dimostrato – discordano a volte in maniera notevole sia per quanto riguarda la ripartizione dei volumi tramite i livelli QCER (i volumi proposti da alcune case editrici sovrappongono i livelli, alcuni titoli introducono livelli intermedi, mancano in generale i volumi per la fascia c) sia quanto alla distribuzione degli argomenti grammaticali

all'interno dei loro percorsi didattici (con differenze che arrivano fino a quattro livelli di competenza linguistica per una stessa struttura grammaticale). Lo studio di un dato argomento può essere graduale (per cui anche diviso tra vari livelli, specie per gli argomenti complessi), ma la divisione del materiale grammaticale finisce a volte, come nel caso dei pronomi relativi, con una vera trascuratezza nei confronti di un dato argomento nel suo insieme.

I certificati di lingua italiana differiscono soprattutto per quanto riguarda la presenza della grammatica nelle varie prove di cui si compongono gli stessi esami. Possiamo quindi indicare le certificazioni che richiedono una verifica delle competenze grammaticali su ogni livello del QCER (ricordiamo che varia anche la reale difficoltà degli esercizi di grammatica a seconda del certificato), le certificazioni che richiedono la produzione delle strutture grammaticali a cominciare da livelli più alti e addirittura un certificato che non sottopone affatto i suoi candidati alle prove di verifica della grammatica. Oltre a ciò, gli enti certificatori non mettono a disposizione sillabi – o semplicemente indici degli argomenti – che in maniera precisa indicherebbero le strutture grammaticali effettivamente richieste per un dato livello d'esame (tranne il Centro CILS, le cui indicazioni, a loro volta, non sono del tutto conformi alla pratica didattica e ai suggerimenti dei manuali d'italiano LS).

Purtroppo, nonostante una continua standardizzazione dell'insegnamento della lingua italiana a stranieri, la questione della grammatica rimane ancora un punto debole dei programmi di studio che richiederebbe – a mio avviso – un futuro dibattito glottodidattico e quindi una vera e propria revisione. Malgrado i singoli istituti, dipartimenti o scuole di lingua abbiano programmato in maniera precisa i loro percorsi didattici (mettendo anche a disposizione di loro piani di studio; cfr. Piano ADA di cui sopra), manca ancora uno standard relativo all'insegnamento della grammatica italiana a livello nazionale, quindi un vero e proprio sillabo che potrebbe funzionare come punto di riferimento per tutti gli insegnanti d'italiano nonché per i loro studenti e, soprattutto, per gli autori dei manuali di lingua e per gli enti che rilasciano certificati di competenza linguistica in italiano.

Riferimenti bibliografici

ALESSANDRONI D. et al., 2005, *Come prepararsi all'esame del CELI 2 – Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana – Livello B1 – Italiano Generale*, Perugia, Guerra.

CARDILLO G. et al., 2014, *Attestato ADA*, Firenze, Alma.

CARDILLO G., VECCHIO P., 2015, *Nuovo sillabo della Certificazione PLIDA. Livelli*

I-C2, Roma, Società Dante Alighieri, disponibile on line: <http://plida.it/certificazione-plida/nuovo-sillabo.html>.

- GREGO BOLLI G., 2004, "Il Consiglio d'Europa, Il Quadro comune europeo e la certificazione linguistica. L'esperienza dell'Università per Stranieri di Perugia e dell'ALTE", in JAFRANCESCO E. (a cura di), *Le tendenze innovative del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue e del portfolio*, Atene, Edilingua, pp. 45-63.
- GREGO BOLLI G., 2013, *Comunicato per i Responsabili dei Centri d'esame in convenzione con il CVCL per la somministrazione degli esami CELI*, disponibile on line: <http://www.cvcl.it/articoli/cliqassociazione-certificazione-lingua-italiana-di.html>.
- MEZZADRI M., 2004, *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe. Un percorso verso l'eccellenza*, Perugia, Guerra.
- QUARTAPELLE F., BERTOCCHI D. (a cura di), 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (versione italiana), Firenze, La Nuova Italia.
- SANTINI C., 2002, Quadro Comune Europeo di Riferimento. La traduzione ufficiale italiana, *La scuola che cambia*, Novembre, pp. 7-11.
- SLAPEK D., 2015, "Il pronome relativo rivisto", in *Italica. Journal of the American Association of Teachers of Italian*, n. 2, pp. 441-463.
- SPINELLA B., PARIZZI F., 2010, *Profilo della lingua italiana. Livelli del QCER 1, A2, B1, B2*, Firenze, La Nuova Italia.
- VEDOVELLI M. et al., 2009, *Le certificazioni di competenza linguistica in italiano come lingua straniera*, Siena-Roma, Fondo Formazione Piccole e Medie Imprese.
- TORSANI S., 2014, "La controversia storiografica sulle glottotecnologie. Una rivisitazione", in *EL.LE*, n. 2.
- ZINI M., 2014, "Rete e gioco Ambiente per apprendere il complesso in modo autonomo", in *EL.LE*, n. 1.

GRAZIANO SERRAGIOTTO
Università "Ca' Foscari" di Venezia

LA VALUTAZIONE DEL CLIL DAL PUNTO DI VISTA DEI DOCENTI

Abstract

The focus of the following paper is to investigate the teachers' points of view in secondary schools referring to assessment and evaluation in CLIL. In the first part, the frame of problems concerning assessment and evaluation in CLIL in Italy is analysed; then the results of a research conducted through a focus group are introduced. The data collected show different aspects that are outstanding when evaluation is taken into consideration and the feedback given by these informants is useful in order to focus on the critical aspects and at the same time to think of suitable instruments to assess the students' performance in a more complete and precise way without creating anxiety.

1. Caratteristiche epistemologiche della valutazione e della verifica nel CLIL

Il CLIL è l'apprendimento integrato di lingua e contenuti che esige a sua volta una valutazione integrata degli aspetti linguistici e di contenuto disciplinare (Bruton 2011). In Italia vi sono attualmente delle indicazioni generali sulla metodologia di insegnamento veicolare, tali norme però non prendono in stretta considerazione le modalità di verifica della valutazione nel CLIL (De Martino, Di Sabato 2012). Di conseguenza, l'esperienza valutativa nel CLIL viene affrontata a tentativi, in base alle competenze dei singoli docenti o all'efficacia della collaborazione tra il docente di disciplina e quello di lingua. In realtà, entrambi dovrebbero collaborare alla progettazione e alla realizzazione di un percorso CLIL, definendo sia gli obiettivi didattici che le modalità di verifica allo scopo di pervenire a una valuta-

zione che, coerentemente con le mete fissate, abbia il suo focus sui contenuti (Coonan 2002; Kiely 2011).

Tuttavia, se le precedenti considerazioni sottolineano che nei contesti CLIL il focus dell'attenzione è principalmente legato al contenuto, secondo gli studi di Del Puerto et al. (2009) ciò non presuppone che non vi siano degli obiettivi sia linguistici che disciplinari da raggiungere e valutare.

In questa direzione, occorre chiarire cosa si intende per valutazione e verifica nel CLIL dal momento che tale situazione ha caratteristiche specifiche esclusive della metodologia veicolare. I contributi di Ioannou-Georgiou e Pavlou (2003) convergono nel sostenere quanto segue sulla valutazione nel CLIL, ovvero:

It means that evaluation is not primarily oriented to learners' progress and knowledge; it uses tools such as tests, questionnaires, analysis and observations in order to identify the worth and merit of a teaching programme, particular methods, materials, teaching effectiveness, classroom atmosphere and teacher-learner and learner-learner relationships.

Secondo Williams (2003) la verifica nel CLIL traduce in maniera operativa le finalità valutative, essendo uno strumento per monitorare l'apprendimento piuttosto che essere il momento conclusivo di un percorso formativo e disciplinare. È evidente quindi che viene assegnata importanza al processo di acquisizione e non al prodotto finale conseguito dallo studente.

Honig (2009) distingue principalmente due tipi di verifica CLIL: verifica formale e informale.

La differenza fondamentale tra le due modalità consiste nel differente modo di applicare determinate tecniche soprattutto se il CLIL è un fenomeno didattico largamente impiegato in classe. Infatti nella verifica di tipo informale le tecniche supportano un apprendimento di tipo comunicativo, dove l'attenzione ricade non solo negli aspetti verbali del linguaggio ma anche negli elementi extralinguistici che vanno considerati nell'ambito della competenza comunicativa dei discenti impegnati in lezioni CLIL; la verifica formale è propria di una valutazione sommativa nella quale invece vengono utilizzate tecniche di natura più formale quali testi scritti, temi e quiz.

In linea generale si concorda con gli studi di Wolff (1997) e Marsh (1997) i quali sintetizzano in maniera efficace le caratteristiche del momento valutativo nei contesti CLIL:

- a. *è un processo coerente*: l'implicazione più rilevante che ne consegue è che le scelte metodologiche adottate dal docente dovreb-

bero essere verificate con le prove in itinere e privilegiare nel momento della verifica delle tecniche note agli allievi. Se il docente ha deciso di verificare i risultati degli studenti mediante una valutazione di tipo formativo allora sarà importante informare gli studenti della frequenza della verifica, oltre alla modalità con cui verrà somministrata;

- b. *è un processo trasparente*: tale aspetto fa luce sull'interazione costante tra l'insegnante e lo studente in modo che il «cosa si valuta» e il «come lo si valuta» sia frutto di una negoziazione. In particolare ci si riferisce all'importanza di comunicare da parte degli insegnanti i parametri valutativi prima delle verifiche in modo che i discenti sappiano le modalità con cui sarà valutato (Balboni 2015);
- c. *è il punto di arrivo* di un processo in cui l'allievo è stato coinvolto nella costruzione della propria conoscenza e grammatica personale (Serragiotto 2016).

Se si traducono i tre punti sopra indicati dal punto di vista del docente, la valutazione pone una serie di interrogativi cruciali che interessano rispettivamente: il cosa valuto, il come valuto, il perché valuto, quando valuto. Infatti, a differenza degli insegnamenti di tipo tradizionali, nelle situazioni di insegnamento CLIL la valutazione si complica perché la lingua straniera e i contenuti della disciplina dovranno essere valutati contemporaneamente. Nel sistema scolastico italiano, tuttavia, il percorso CLIL è presente nella scuola secondaria di primo e secondo grado ed è attuato in molti casi dal docente di disciplina, con poche occasioni in codocenza e/o compresenza con il docente di lingua straniera. Questo spiega non solo le difficoltà che molti docenti di disciplina hanno nel valutare uno studente dal punto di vista linguistico ma soprattutto a cosa dare importanza tra una valutazione del prodotto o a una valutazione del processo: con la prima si verificano le competenze mediante delle prove standardizzate. Con la seconda tipologia di valutazione, invece, si analizzano i risultati alla luce della storia dell'allievo.

Nel delineare in breve la situazione valutativa del CLIL nel contesto italiano emergono perciò una serie di problematiche correlate alla dualità dell'apprendimento CLIL rispetto alla quale nel prossimo paragrafo si metteranno a fuoco alcune strategie in relazione alla modalità di valutazione e agli strumenti per rendere tale momento più specifico.

2. Le problematiche nella valutazione CLIL

La dualità dell'apprendimento CLIL pone delle questioni nuove: quale strada si debba scegliere per valutare i due tipi di apprendimenti: quello linguistico e quello della materia non linguistica e se debbano essere valutati insieme, l'uno attraverso l'altro, oppure separatamente.

Come punto di partenza la verifica deve essere formulata in modo tale che non ci siano dubbi se le carenze siano di tipo linguistico, oppure riguardino i contenuti o coinvolgano entrambi gli aspetti.

Nel caso di una valutazione dell'aspetto linguistico da parte del docente di lingua si dovrà supportare il messaggio verbale in modo da rendere il significato più chiaro e comprensibile; si potranno ridurre le richieste linguistiche e altresì usare diverse modalità di valutazione.

Se invece la valutazione CLIL è fatta solo dal docente di disciplina e si focalizza sui contenuti, allora assieme ad una verifica della coerenza e della coesione nell'esposizione di tali contenuti si andrà a testare l'efficacia comunicativa senza andare a controllare i singoli errori e senza proporre attività compensative linguistiche di rinforzo o recupero, compito e campo del docente di lingua straniera.

In ogni caso, una tale considerazione mette in gioco le competenze dei docenti nel saper costruire l'evento valutativo facendo uso di strumenti scelti a seconda degli obiettivi divisi per abilità verificate (Short, 1993):

- a. *problem solving*: gli studenti dimostrano di essere autonomi e di trovare delle soluzioni dinanzi ai problemi che vengono loro posti; ad esempio disegnare diagrammi, dividere o classificare;
- b. *conoscenza dei contenuti*: bilanciare una equazione chimica oppure identificare gli elementi di una cella sono esempi concreti con cui gli allievi dimostrano delle abilità legate ai dei contenuti disciplinari;
- c. *elaborazione di concetti*: questo aspetto riguarda non solo il contenuto compreso da parte dei discenti ma quando e dove essi potranno applicare questa conoscenza;
- d. *uso della lingua*: la verifica, in questo caso, prende in esame le loro abilità ad usare la lingua accademica, ossia quella dello studio che consiste, ad esempio, nell'usare il vocabolario specialistico o riconoscere i termini simili;
- e. *capacità di comunicazione*: gli studenti devono dimostrarsi abili nel fornire delle informazioni sul lavoro fatto e sull'argomento

- svolto; ad esempio dare delle spiegazioni esaustive circa il procedimento che occorre intraprendere per fare un esperimento; si potrà inoltre considerare la capacità del discente di condividere e saper negoziare le idee, di giustificare le proprie opinioni;
- f. *comportamento individuale*: con questo punto e il prossimo entriamo nella sfera legata all'auto efficacia personale con cui gli studenti sono in grado di condurre e portare avanti il loro lavoro; un task, una ricerca, una presentazione, un report;
 - g. *comportamento di gruppo*: si tratta di un'abilità che rientra, prima di tutto, tra gli obiettivi formativi e pedagogici. Questo porta il docente ad allenare gli allievi nel saper collaborare in maniera proficua durante l'esecuzione di compiti che prevedono modalità di lavoro di gruppo. In questa fase gli apprendenti devono dimostrare delle abilità comunicative e sociali e completare il lavoro fornendo alla fine una propria valutazione sul lavoro svolto dal gruppo a cui appartengono;
 - h. *atteggiamento/attitudine*: questo aspetto si riferisce all'atteggiamento/attitudine degli allievi verso la materia che è oggetto di verifica; ad esempio, viene chiesto loro se si trovano a proprio agio o quali difficoltà hanno incontrato durante l'esecuzione di determinate attività.

Il vantaggio principale che si ottiene dall'utilizzo del modello Short consiste nel poter separare gli aspetti prettamente linguistici dai concetti specifici della disciplina. Ciò chiama in causa due problematiche della valutazione CLIL legate alla competenza del docente di realizzare in maniera consapevole delle prove che riducano il più possibile la soggettività del docente e siano fedeli a stabilire il valore della prestazione del discente; la seconda difficoltà riguarda proprio il lato più tecnico delle griglie di valutazione poiché esse vanno costruite considerando le varie categorie di conoscenza assieme ai descrittori e a una scala di valori per ciascuna dimensione.

Una tale logica valutativa si realizza nel caso della valutazione della produzione orale e scritta con l'utilizzo di indicatori e di descrittori in grado di rilevare la capacità dell'allievo di gestire l'intervento comunicativo in modo sempre attivo e attento alle implicazioni scaturite dal codice verbale ed extralinguistico, nonché dalla profondità delle sue conoscenze nella disciplina.

Per la misurazione possiamo utilizzare alcuni strumenti quali la *checklist* mentre gli studenti lavorano, schede aneddotiche e schede di osserva-

zione in cui il docente riflette sul lavoro dei discenti e registra il loro progresso di apprendimento; per valutare la prestazione dello studente si utilizzano delle verifiche che richiedono una certa manualità; oppure *un test di abbinamento* e *un cloze test*. Si tratta di due tecniche che fanno parte delle verifiche oggettive in quanto prevedono una risposta chiusa. Queste modalità sono utili per poter separare le carenze linguistiche da quelle che riguardano l'acquisizione dei contenuti; inoltre trattandosi di test oggettivi c'è poco spazio per le varianti.

Ci sono poi alcuni strumenti finalizzati a conseguire uno degli obiettivi formativi del CLIL, vale a dire la promozione dell'autovalutazione da parte dello studente. È importante sottolineare però che in molte situazioni scolastiche CLIL, il percorso dell'insegnamento veicolare è svolto con una percezione differente da quella che in effetti sono i suoi presupposti pedagogici e didattici. Nello specifico di uno studio di caso svolto dall'autore (2006) è stato rilevato come la percezione degli studenti impegnati in esperienze CLIL non fosse concorde con il punto di vista dei loro docenti. Infatti più della maggior parte degli allievi coinvolti ha risposto di non conoscere le modalità di valutazione e che i loro problemi sono più di natura linguistica. Inoltre essi non hanno la percezione del loro miglioramento globale. Diversamente dagli allievi, i loro docenti hanno sostenuto di attuare in modo corretto tale metodologia, spingendo gli allievi a una maggiore autonomia e consapevolezza delle proprie capacità linguistiche e disciplinari. Una tale passi in realtà è ignorata dagli stessi studenti così come essi confermano che il momento della valutazione e la valutazione stessa non è stata condivisa dai docenti.

Come si può notare le problematiche che pone il CLIL riguardano l'intero processo didattico e valutativo. Qualunque strumento o formato si usi, sarà cruciale delineare un sistema di valutazione centrato sullo studente come individuo che apprende in modo attivo (Wiggins 1993) e non considera invece soltanto il prodotto; tale aspetto si declina a livello socio-didattico prevedendo dei momenti in classi di confronto tra il docente e gli studenti allo scopo di creare una sinergia che si riveli utile per la costruzione di piani personalizzati e finalizzati al miglioramento di ogni singolo allievo.

3. La ricerca: metodologia e strumento di raccolta

Dopo aver messo in evidenza alcune problematiche relative alla valutazione nel CLIL, in questo paragrafo si specificheranno le peculiarità della ricerca-azione messa in atto nel mese di settembre 2016, prima che l'attività scolastica riprendesse. Ciò ha permesso alle fonti informative di essere disponibili a sostenere la discussione intorno alla propria esperienza valutativa.

L'indagine su questa tematica si è servita dell'opinione di 12 insegnanti

(6 di disciplina e 6 di lingua straniera) delle scuole secondarie di primo e secondo grado del Veneto impegnati a scuola in percorsi CLIL. Tutti gli insegnanti coinvolti avevano frequentato dei corsi di formazione sulla metodologia CLIL. Per voler avere una ampia visione della problematica sulla valutazione si è scelto di coinvolgere anche docenti che svolgevano percorsi CLIL in modo spontaneo, ovvero sorto come sperimentazione nelle varie scuole e non istituzionalizzato con DD.PP.RR. attuativi della Riforma della Scuola Secondaria di secondo grado nn. 87/2010, 88/2010 e 89/2010 (Serragiotto 2014).

Le discipline coinvolte sono state: storia, filosofia, chimica, biologia, geografia, storia dell'arte.

Le lingue utilizzate invece sono state inglese e tedesco.

L'obiettivo generale e immediato della ricerca consisteva nel ricavare dei dati che evidenziassero le concrete problematiche della valutazione nei contesti CLIL, perlopiù legate alle modalità di progettazione e di correzione della valutazione. I dati raccolti sarebbero successivamente serviti per proporre delle indicazioni metodologiche per migliorare l'atto valutativo secondo la prospettiva degli *informant*.

Per quanto riguarda lo strumento di raccolta dati si è deciso di utilizzare la tecnica qualitativa del focus group. Questa tipologia di indagine sociale, dunque, si è articolata mediante una discussione di gruppo mirata a far emergere le esigenze formative dei docenti partecipanti e a mettere a fuoco, come già ribadito poc'anzi, le criticità che caratterizzano la valutazione nel CLIL. Svolto in maniera organizzata, come fra poco si dirà, il focus group ha caratteristiche di qualità poiché tende a cogliere di ogni intervento sia informazioni su aspetti concreti dell'insegnamento CLIL dei docenti intervenuti che le loro opinioni. In tal senso questa tecnica si presta meglio a rilevare le motivazioni e le difficoltà dei docenti riguardo all'utilizzo della metodologia veicolare nelle loro classi.

La struttura delle domande che sono state rivolte oralmente è stata predisposta prima dell'incontro con le fonti informative allo scopo di:

- a. pervenire a una maggiore profondità di analisi su specifici aspetti dell'esperienza CLIL;
- b. facilitare una più agile classificazione dei dati.

A questo proposito, i soggetti partecipanti sono stati posti nelle medesime condizioni ambientali, rispondendo alle stesse domande. Ciò ha permesso di comparare le singole risposte e avere una dimensione più ampia e approfondita dell'argomento. Si è inoltre osservato che i primi soggetti che hanno risposto ha stimolato l'apporto di idee e di critiche di tutti gli altri partecipanti.

Un altro aspetto da considerare è il luogo di svolgimento del gruppo di focalizzazione; in accordo con gli studi di Bayley (1982), il luogo e l'atmosfera della discussione incidono sulla disponibilità degli *informant* di raccontare in maniera rilassata la propria opinione rispetto alle domande che sono state loro poste. Pertanto, si è cercato di strutturare un ambiente che, seppur non naturale (non essendosi svolto nel luogo dell'osservazione né tantomeno nel posto della loro vita professionale, ma artificiale) fosse a sua volta sereno e cordiale. Per il tipo di struttura dell'ambiente e della tecnica utilizzata, ci si è avvalsi della registrazione audio, unitamente accettata da tutti i partecipanti. In linea generale si può affermare che quest'atmosfera cordiale e di confronto è stata determinata da diversi fattori collegati all'assetto logistico. Esso è stato costituito da una sala predisposta per la riunione, risultando accogliente e riservata. Il *setting*, inoltre, era organizzato da un grande tavolo in cui le sedie erano disposte a cerchio: questa situazione, evitando livelli di dispersione o marcatori della gerarchia, ha favorito benessere e una maggiore inclinazione a raccontarsi. Inoltre, il tavolo ha permesso loro di appoggiarsi e prendere appunti, di evidenziare il livello di interazione extralinguistica fra gli *informant*, di svolgere la discussione in condizioni di maggiore libertà. A tale aspetto si lega il fatto che il conduttore non ha imposto restrizioni in ordine di tempo all'esposizione di ciascuno; ciò ha contribuito a mettere a proprio agio chi parlava.

In linea di massima è possibile affermare che l'ambiente artificiale e strutturato (Baldry 2005), ha avuto le caratteristiche che il conduttore voleva ricreare.

Tenuto conto della validità ecologica dell'ambiente, il focus group ha consentito ai 12 intervistati di intervenire regolarmente, rispondendo a ciascuna delle domande del conduttore; in alcuni casi, i docenti hanno voluto integrare o completare l'affermazione di qualche collega, ribadendo come la propria posizione fosse simile.

In sintesi, il focus group si è svolto secondo le seguenti variabili:

- a. *il tempo*: il focus group si è svolto nell'arco di un'intera giornata ed è durata quasi tre ore;
- b. *lo spazio fisico*: la scelta dell'ambiente dove è avvenuto il focus group è ricaduto nell'ufficio dell'ateneo dell'autore, ossia nell'ambito dello spazio organizzativo promotore e responsabile della ricerca. La posizione defilata dello studio rispetto ai passaggi obbligati del personale, ha ridotto la possibilità di essere interrotti e disturbati;
- c. *il setting*: era organizzato da un grande tavolo in cui le sedie era-

no disposte a cerchio dando modo ai partecipanti di entrare in contatto visivo;

- d. *la durata*: il focus group ha rispettato la tempistica concordata con i partecipanti;
- e. *l'intervistatore*: il comportamento del conduttore del focus group è stato attentamente controllato al fine di favorire sia la piena espressione dell'opinione dei docenti in merito ai quesiti posti, sia le dinamiche relazionali fra gli *intervistati*. Presupposto per questo risultato è stato un atteggiamento fondato sull'ascolto degli insegnanti, sull'evitare di influenzare il partecipante con segnali verbali e non; di interrompere o sovrapporsi con quanti si esprimevano; sulla sintesi degli elementi chiave che via via sono emersi;
- f. *registrazione del focus group*: si è deciso di utilizzare il registratore per raccogliere in modo preciso il contributo dei partecipanti, poter descrivere rimandi verbali, avere conferme, confrontare sinergie i punti di vista dei docenti e rilevare giudizi differenti. Il vantaggio di utilizzare la registrazione sonora è la facilità d'uso di questo strumento; dal momento in cui viene attivato a una eventuale fase di fruizione immediata; infine al controllo e alla verifica della produzione. Ciò è avvenuto senza dispersione rispetto ai suoni originali. Infine, occorre sottolineare che l'utilizzo del registratore è stato accolto positivamente dagli *informant* e non ha arrecato in loro disturbo nel corso dell'intervista.

La gestione del focus group è avvenuta secondo modalità a giro di tavolo; si sono poste esclusivamente delle domande rese con un linguaggio comprensibile e specificamente appropriato ai docenti. Si è ascoltato con attenzione le risposte e gli aneddoti degli intervistati che hanno manifestato interesse per la tematica della ricerca, argomentando il loro pensiero in maniera puntuale, facendo spesso degli esempi relazionati alla loro esperienza di insegnamento presso uno specifico istituto (Perniola, Serragiotto 2014).

Un ultimo aspetto è legato alla struttura delle domande dell'intervista. Il focus group è stato organizzato in cinque blocchi di domande come segue:

- a. Che cosa si valuta?
- b. Chi valuta?
- c. Quando si valuta?
- d. Come si valuta?

e. Perché si valuta?

Per quanto riguarda il “che cosa si valuta” l’attenzione è stata posta rispetto al contenuto e alla lingua e in che percentuale l’uno poteva influenzare l’altra; inoltre si è messo in luce se da parte dei docenti fosse esplicitato che cosa si valutava e se gli studenti fossero consapevoli dell’attribuzione del punteggio dato alle singole parti.

Rispetto a “chi valuta” era interessante osservare se fosse solo l’insegnante di disciplina che valutava oppure se ci fosse anche l’apporto dell’insegnante di lingua ed eventualmente con quali modalità; inoltre si è indagato se ci fosse un’autovalutazione da parte degli studenti ed una valutazione tra pari.

Il terzo blocco di domande riguarda “quando si valuta” e attraverso questa domanda si voleva vedere il tipo di valutazione fatta se a breve, medio o lungo termine e se interessasse solo il prodotto o anche il processo.

Rispetto al quesito “come si valuta” si voleva indagare il tipo di prove che venivano somministrate allo scritto e all’orale; per esempio, se allo scritto si richiedessero di più risposte chiuse o aperte, quali fossero le tecniche e le modalità più usate. Per l’orale si è indagato quale fosse la tipologia più usata per la verifica, per esempio, domanda-risposta, discussione, presentazione, ecc. Inoltre è stato analizzato il problema degli errori: quali fossero gli errori più gravi e quali venissero segnalati agli studenti, se i contenuti della verifica fossero presentati utilizzando altri linguaggi, se ci fosse un uso di griglie e scale di livello per valutare ed eventualmente come fossero organizzate e se poi ci fosse un feedback da parte degli insegnanti e degli studenti.

Per quanto riguarda l’ultimo blocco “perché si valuta” l’attenzione era rivolta alle motivazioni per cui si valutava: feedback rispetto al percorso, alle modalità, una forma di autovalutazione per gli studenti, ecc.

A conclusione, si osserva che sono state scelte dei quesiti che stimolassero i partecipanti a mettere a fuoco gli aspetti positivi e più complessi dei percorsi CLIL in cui erano impegnati; dopo aver aiutato i docenti a contestualizzare la propria esperienza di insegnamento veicolare, le domande miravano a far emergere le problematiche che essi riscontravano nella valutazione del CLIL, comprendere quale aspetto continua a creare loro difficoltà, con quale intensità o frequenza si verifica. Gli ultimi quesiti, invece, erano finalizzati a pervenire a una sintesi delle posizioni espresse dagli *informant* e a dare loro la possibilità di suggerire degli interventi migliorativi.

Segue una tabella dove per ogni blocco sono messe in evidenza le domande specifiche poste agli *informant*:

Quesiti	
Che così si valuta	Viene di solito valutato lingua e contenuto? In che percentuale l'uno influenza l'altra? Gli studenti sono consapevoli di che cosa viene valutato? È evidenziato il punteggio delle singole parti?
Chi valuta	Valuta solo l'insegnante di disciplina o anche l'insegnante di lingua? In questo caso quali sono le modalità? C'è stata anche un'autovalutazione? C'è stata una valutazione tra pari?
Quando si valuta	La valutazione viene fatta a breve, medio, termine? Vengono fatte sia verifiche formative sia sommative? Viene considerato il processo oltre al prodotto?
Come si valuta	Che tipo di prove vengono somministrate agli studenti? Chi le prepara? Può riferirci di qualche esempio per lo scritto e per l'orale? C'è un uso di altri codici per aiutare la comprensione delle prove? Nel caso di errori quali considerate più gravi? Che tipo di griglie e scale di livello vengono utilizzate? C'è un feedback da parte dei docenti e degli studenti?
Perché si valuta	A cosa serve la valutazione? È uno strumento per promuovere l'autoformazione? Ci sono delle problematiche rispetto alla valutazione in CLIL che non sono state risolte?

4. Sintesi dei risultati ottenuti dal focus group

Il lavoro di analisi delle informazioni ottenute attraverso il focus group e la dinamica comunicativa degli *informant* hanno consentito di esaminare il punto di vista dei docenti riguardo alla valutazione in percorsi CLIL.

Gli *informant* hanno espresso grande soddisfazione nell'aver partecipato al focus group perché ha dato loro la possibilità di riflettere sulle loro esperienze e di metabolizzare quei comportamenti che a volte sono automatici e non sempre portano il docente ad una meta riflessione. Inoltre è stato interessante mettere insieme l'opinione di vari docenti che lavorano in contesti diversi; essi infatti hanno mostrato scenari e modalità diverse in ambito valutativo offrendo quindi nuovi spunti a tutti.

Per quanto riguarda *il primo blocco (che cosa si valuta)*, le domande poste dal ricercatore durante il focus group hanno messo in evidenza come tutti gli *informant* fossero convinti della necessità di valutare sia il conte-

nuto sia la lingua; nello stesso tempo essi hanno ribadito che il contenuto sia prioritario e che la lingua si debba piegare ai bisogni del contenuto. Ciò è stato giustificato dai docenti sostenendo che non si valuta la lingua per sé stessa ma la lingua che è necessaria per lavorare con i contenuti.

In alcuni casi è stato sottolineato che l'usare più o meno la lingua dipendeva dal tipo di disciplina e dal tipo di task richiesto: in alcuni casi la disciplina poteva utilizzare altri codici non linguistici per poter veicolare o richiedere informazioni; inoltre alcuni task di tipo performativo non richiedevano lingua in produzione ma veniva comunque valutata la lingua della comprensione.

Nella maggior parte dei casi i docenti hanno detto che gli studenti erano a conoscenza di come sarebbero stati valutati; conoscevano il peso dei singoli esercizi della verifica o in alcuni casi non era esplicitato perché in caso di domande tutte avevano lo stesso peso.

Comunque il peso era dato più per l'organizzazione della risposta e la rielaborazione del contenuto, gli errori sulla forma linguistica valevano poco e la grammatica era solo un parametro tra i tanti. Per esempio, per storia venivano valutate le conoscenze storiche, l'applicazione linguistica e la forma, l'utilizzo del lessico, l'articolazione del discorso, l'originalità, l'argomentazione delle scelte e quindi la lingua in funzione del contenuto.

Inoltre la maggior parte dei docenti ha ribadito che l'importante è che passi il contenuto nonostante gli errori; il lessico risulta secondo la loro opinione più importante della correttezza formale: i termini specifici sono fondamentali.

In relazione al *secondo blocco (chi valuta)*, i docenti si sono espressi sostenendo che in tutti i casi la verifica veniva valutata dai docenti di disciplina e nella maggior parte dei casi, visto il buon rapporto di collaborazione con i colleghi di lingua straniera, anche dagli stessi docenti di lingua. In alcune situazioni, la valutazione veniva fatta, per le prove scritte, in modo separato, poi c'era un confronto tra gli stessi docenti. Sarebbe stato opportuno all'inizio correggere alcuni compiti insieme in modo da potersi confrontare tra docenti.

In molti casi poi le valutazioni sono rimaste separate; non sono state presentate come unica valutazione con un unico voto. In tal modo ogni docente (disciplina e lingua) ha riportato il voto nei propri registri.

Molti docenti hanno utilizzato l'autovalutazione con i loro studenti come strumento per renderli consapevoli delle loro competenze, anche attraverso l'autosservazione per analizzare i propri atteggiamenti.

In quasi nessun caso è stata utilizzata la valutazione tra pari se non in una situazione di lavoro di gruppo.

Il *terzo blocco (quando si valuta)* era focalizzato sulla tempistica di

somministrazione della valutazione: i docenti intervistati hanno messo in evidenza che, per la brevità dei moduli CLIL, in molti casi le valutazioni sono state fatte a medio e lungo termine.

Si sono organizzate sia prove formative sia prove sommative e quindi veniva considerato sia il processo sia il prodotto degli studenti.

Il *quarto blocco (come si valuta)* aveva come oggetto la modalità di valutazione: per quanto riguarda la costruzione delle prove di verifica, nella maggior parte dei casi sono stati i docenti di disciplina a prepararle mentre i docenti di lingua hanno fatto una supervisione linguistica; rare le volte in cui la costruzione delle prove è stata fatta insieme.

La tipologia delle prove in molti casi era già stata decisa all'inizio del modulo CLIL durante la fase della progettazione e la costruzione delle stesse teneva in considerazione gli esercizi e le modalità utilizzate durante il percorso CLIL. Una delle cose messe in evidenza dal focus group è che l'attenzione nell'organizzare la verifica è data dal tipo di attività ed esercizi proposti e al tipo di lingua necessario per poter svolgerli: all'inizio attività ed esercizi che richiedono poca lingua straniera e cioè poca produzione linguistica per aumentare poi a seconda delle competenze degli studenti.

Per quanto riguarda le prove scritte queste erano strutturate secondo le caratteristiche epistemologiche della disciplina e il tipo di esercizio e attività rifletteva i bisogni della disciplina considerando anche il problema linguistico che eventualmente poteva esserci. Esempi di esercizi proposti sono stati: vero o falso, completamento di tabelle, fornire informazioni, rielaborazione con domande, domande aperte con numero di righe, completamento di cartine mute, letture di grafici, abbinamento, problem solving, ecc.

Per quanto riguarda le prove orali i docenti hanno messo in evidenza che in alcuni casi, per difficoltà dovute alla lingua straniera e per paura che risultasse troppo ansiogeno per gli studenti, hanno preferito fare dei lavori di gruppo dove potevano avere qualche idea indicativa sulla produzione orale più che avere una vera e propria prova orale strutturata. In altri casi i docenti hanno preferito utilizzare presentazioni con power point, descrizioni, per esempio di carte anche tematiche.

Un altro aspetto interessante riguarda la correzione degli errori; per gli *informant* gli errori erano gravi se impedivano la comunicazione o se c'era ambiguità di comprensione. La maggior parte dei docenti ha ribadito che nessuno degli studenti era stato danneggiato per la lingua: chi è andato male continuava su questa linea ugualmente anche quando non si facevano percorsi CLIL.

Al quesito se nel caso ci fossero errori i docenti riuscissero a capire se dipendesse da lingua, contenuto o entrambi, la maggior parte di loro ha risposto che riusciva a individuare il perché dell'errore perché venivano fatti

degli esercizi incrociati per poter vedere quali fossero le problematiche. Altri hanno risposto che era a volte difficile capire il problema, soprattutto nelle classi di scuola secondaria di primo grado perché in alcuni casi ci potevano essere problemi legati alla lingua madre.

Una caratteristica che è emersa è stata la modalità di correzione: alcuni usavano colori diversi per correggere a seconda che si trattasse di insegnante di disciplina o di lingua per mettere in evidenza la tipologia di errori; altri fotocopiavano la prova e correggevano su fogli diversi, altri mettevano un simbolo accanto all'errore a seconda di una nomenclatura nota agli studenti. In alcuni casi venivano solo segnati gli errori e veniva chiesto agli studenti di correggerli utilizzando libri, quaderni o altri mezzi.

Alcuni docenti hanno utilizzato codici diversi da quello linguistico per aiutare nella comprensione nella verifica, in alcuni casi non veniva utilizzata la lingua per rispondere ai quesiti proposti. Una attenzione particolare veniva posta nelle consegne ed istruzioni: dovevano essere comprensibili e non creare problemi.

Tutti i docenti coinvolti nel focus group hanno ribadito di aver dato un feedback agli studenti rispetto alle prove svolte, gli studenti hanno dato un loro feedback ma non sempre in modo puntuale. Sarebbe stato opportuno che ci fossero state all'interno della verifica alcune domande per vedere l'opinione e lo stato d'animo degli studenti rispetto e durante la prova.

In merito alle abilità cognitive e le abilità di studio sviluppate e valutate durante i percorsi CLIL sono quelle specifiche e necessarie alle singole discipline, per esempio, trasferire una informazione in codici diversi, inferire da testi, schematizzare, relazionare, prendere appunti, ecc.

Nella maggior parte delle situazioni valutative, i docenti hanno dichiarato di utilizzare un'unica griglia elaborata in alcuni casi con l'insegnante di lingua con indicatori e descrittori legati sia al contenuto sia alla lingua, anche se gli obiettivi potevano essere estrapolati ed analizzati separatamente a seconda dei bisogni. Nel caso di obiettivi trasversali, se si valutava insieme, venivano considerati da entrambi. In alcuni casi la griglia era la somma di due griglie: quella di disciplina e di lingua che poi diventava unica.

Il *quinto blocco (perché si valuta)* metteva a fuoco il motivo per cui si valuta. I docenti interpellati sul perché della valutazione hanno risposto che serviva loro per avere un feedback rispetto al proprio insegnamento, per avere dei dati rispetto ai progressi degli studenti e per fare in modo che gli stessi studenti si rendessero conto dei progressi fatti attraverso l'autovalutazione.

Rispetto alle problematiche aperte qualcuno ha messo in evidenza che se il testo proposto è complesso non sempre è facile discriminare se, in caso di errore, questo sia dovuto a problemi di lingua o contenuto; in molti casi

la non comprensione o la mancanza di lessico ha creato grossi problemi soprattutto nelle discipline più prettamente linguistiche.

Alcuni hanno messo in evidenza che la struttura delle verifiche non è stata modificata rispetto a quelle fatte nella lingua madre degli studenti; altri docenti hanno ammesso di aver cambiato la tipologia di alcuni esercizi considerando il problema linguistico e quindi il format risultava essere diverso.

È stato messo in evidenza che, a volte, la valutazione viene fatta troppo in fretta perché è l'ultimo atto del processo educativo: ci vorrebbe una maggiore attenzione alla stesura delle prove alla creazione di griglie adeguate con indicatori e descrittori pertinenti.

Inoltre il peso dei contenuti a volte, soprattutto in richieste complesse, rispetto alla lingua non sempre è facile; spesso i docenti pensano ad un modello di risposta che possa aiutarli poi a stilare dei criteri omogenei ed adeguati.

5. Buone pratiche nella valutazione di percorsi CLIL

Grazie al focus group organizzato con i docenti di disciplina e lingua straniera della scuola secondaria di primo e secondo grado è stato possibile analizzare alcuni aspetti dei percorsi CLIL e ricostruire determinate pratiche ed esperienze. Ciò ha consentito di porre l'accento su aspetti metodologici tesi a migliorare la valutazione CLIL per la cui progettazione si presuppone:

- a. una modalità più incisiva per incrementare il livello linguistico degli stessi docenti CLIL, in accordo alle indicazioni metodologiche di Aiello et al. (2017);
- b. sia una specifica preparazione glottodidattica dei docenti CLIL, così come indicato dagli studi di Hillyard (2011).

Un primo aspetto importante riguarda il momento della valutazione: occorre una riclassificazione del campo per cui la valutazione deve essere organizzata e ben strutturata già nella fase della progettazione, per cui non deve essere pensata solo alla fine del modulo come conclusione necessaria. In tal modo, la situazione valutativa avrebbe una dimensione di continuità facilitando l'interazione costante fra lingua e contenuti sviluppati lungo il processo di apprendimento. In questa direzione si otterrà un cambiamento dei risultati, sia in termini motivazionali che di performance dell'allievo. Un approccio di questo tipo sostiene una dimensione valutativa del CLIL come attività di costruzione sociale delle competenze dell'allievo, avendo un carattere pluridimensionale che investe le abilità cognitive, sociale e comportamentali di ogni apprendente.

Un secondo aspetto rilevato è che vi è la necessità di valutare sia il con-

tenuto che la lingua anche se quest'ultimo aspetto fa riferimento alla lingua che serve ai contenuti; in questo caso il fattore linguistico si piega ai bisogni della disciplina e non viceversa. In tale prospettiva, la continuità della valutazione interverrebbe a sostegno delle competenze necessarie per qualificare il contributo di ogni soggetto apprendente; il suo focus sarebbe spostato, come già sottolineato, sull'accertamento di ciò che il discente sa esprimere mediante la lingua straniera e della quale egli si serve per determinati scopi e obiettivi comunicativi e disciplinari. In questa direzione, la valutazione del CLIL va in direzione dell'apprendente, valorizzandone le competenze apprese in un contesto nel quale essere valutato è parte integrante di una cultura che lega competenze e performance, saperi e responsabilità.

Il format della verifica deve tenere in considerazione le peculiarità della disciplina; tale aspetto si declina verso la progettazione della verifica in sé la quale deve avere costruita attorno ai seguenti parametri:

- a. contestualizza a un periodo determinato;
- b. riferita a contenuti disciplinari e materiali specifici;
- c. obiettivi chiari e coerenti con i saperi e le competenze sviluppate dagli studenti;
- d. prestazione misurabile;
- e. attività realizzabili.

Si tratta di aspetti essenziali per gestire il processo valutativo. A tal riguardo, un altro elemento caratteristico è rappresentato dalle tecniche didattiche utilizzate per costruire la verifica. Queste dovrebbero essere varie e conosciute dagli studenti essendo da loro utilizzate durante le lezioni. Tuttavia quello che è importante è considerare la lingua necessaria per poter svolgere gli esercizi o le attività; alcune tecniche richiedono zero produzione linguistica, alcune un po', altre massima e quindi la scelta nell'usare una o l'altra dipende dalla competenza linguistica degli studenti; il peso dato ai singoli esercizi ed attività deve essere conosciuto da parte degli studenti a meno che esse non abbiano più o meno lo stesso peso.

Il docente di disciplina dovrebbe valutare la prova e quindi potrebbe valutare la correttezza dei contenuti, se il contenuto espresso è coeso e coerente, se c'è una certa efficacia comunicativa e una correttezza linguistica generale che permetta la comprensione dei contenuti. Se c'è l'aiuto del docente di lingua può esserci una correzione più puntuale degli aspetti linguistici ed inoltre sarebbe bene prevedere delle forme di rinforzo o recupero rispetto ad aspetti linguistici allo scopo di far migliorare la prestazione lin-

guistica degli studenti che possono essere previste durante le lezioni tradizionali di lingua straniera.

L'autovalutazione da parte degli studenti è da promuovere perché aiuta gli stessi studenti a valutare le proprie competenze, a riflettere sui propri atteggiamenti e a pensare a come migliorare i punti deboli: utili in questo caso possono essere le verifiche formative che mettono in evidenza il processo di acquisizione.

Per quanto riguarda gli errori, sono considerati gravi quelli che impediscono o rendono ambigua la comprensione dei contenuti; il peso degli errori va calibrato anche a seconda dei contesti e dalla tipologia di studenti. Quello che è importante è che in caso di errori sia chiaro se questi dipendono dal contenuto, dalla lingua o da entrambi: per fare questo o docenti potrebbero costruire degli esercizi incrociati per analizzare quali siano le problematiche.

Un altro aspetto fondamentale è il feedback, non solo da parte dei docenti che deve essere comunque puntuale e preciso per gli studenti, ma da parte degli studenti rispetto al momento valutativo. Sarebbe bene prevedere nella prova scritta alcune domande a cui gli studenti possono rispondere velocemente nella lingua madre degli studenti che riguardano il formato di verifica, il tipo di esercizi e le attività proposte, le difficoltà incontrate, ecc. Se, per esempio, alcuni studenti mettessero in evidenza che non hanno capito una consegna durante la prova scritta, probabilmente tale consegna non è stata strutturata bene. Questo aspetto diventa importante dal momento che il docente dovrebbero saperlo prima di affrontare la correzione in modo da decidere il peso da dare o meno a quell'esercizio.

È importante avere un'unica griglia di valutazione con indicatori e descrittori legati sia al contenuto sia alla lingua, anche se gli obiettivi possono essere estrapolati ed analizzati separatamente; comunque la valutazione dovrebbe essere unica e non disgiunta tra lingua e contenuto.

Bibliografia

- AIELLO J., DI MARTINO E., DI SABATO B., 2017, "Preparing teachers in Italy for CLIL: reflections on assessment, language proficiency and willingness to communicate", in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, n. 1.
- BAILEY K.D., 1982, *Metodi della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino.
- BALBONI P.E., 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.
- BALDRY A., 2005, *Il focus group in azione*, Roma, Carocci.

- BRUTON A., 2011, "Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research", in *System*, n. 2.
- COONAN C.M., 2002, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Università.
- DEL PUERTO F.G., LACABEX E. G., LECUMBERRI M. L. G., 2009, "Testing the Effectiveness of Content and Language Integrated Learning in Foreign Language Contexts: The Assessment of English Pronunciation", in RUIZ DE ZARROBE Y., CATALAN R. M. J. (a cura di), *Content and Language Integrated Learning Evidence from Research in Europe*, Bristol, Multilingual Matters.
- DI MARTINO E., DI SABATO B., 2012, "CLIL in Italian Schools: The Issue of Content Teachers' Competence in the Foreign Language", in http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/25-01-2016/di_martino_and_di_sabato_clil_in_italian_schools.pdf (accesso 27.01.2017).
- HILLYARD S., 2011, "First steps in CLIL: Training the teachers", in *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, n. 2.
- HÖNIG I., 2009, *Assessment in CLIL. A Case Study. Vienna: University of Vienna*, in http://othes.univie.ac.at/7976/1/2009-11-21_0107764.pdf (accesso: 23.01.2017).
- KIELY R., 2011, "The Role of L1 in the CLIL Classroom", in IOANNOU-GEORGIUS S., PAVLOU P., Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-Primary Education, in http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Anglika/teaching_material/clil/guidelinesforclilimplementation1.pdf (accesso: 22.01.2017).
- IOANNOU-GEORGIU S., PAVLOU P., 2003, *Assessing Young Learners*, Oxford, Oxford University Press.
- MARSH D. et al., 1997, *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and Field Notes*, Jyväskylä, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä.
- PERNIOLA O., SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2014, *Esperienze CLIL Molise*, Termoli, B&C Advertising.
- SERRAGIOTTO G., 2006, "Monitoraggio di percorsi CLIL sul tema della valutazione", in SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*, Vicenza, La Serenissima.
- SERRAGIOTTO G., 2014, *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, Torino, UTET Università.
- SERRAGIOTTO G., 2016, *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Torino, Bonacci-Loescher.
- SHORT D.J., 1993, "Assessing Integrated Language and Content Instruction", in *TESOL Quarterly*, n. 4.
- WIGGINS G., 1993, *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, Jossey-Bass.
- WILLIAMS M., 2003, "Assessment of Portfolios in Professional Education", in *Nursing Standard*, n. 8.

WOLFF D., 1997, "Content-based Bilingual education or Using Foreign Languages as Working Languages in the Classroom", in MARSH D. et al, *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and Field Notes*, Jyvaskyla, Continuing Education Centre, University of Jyvaskyla.

LETTERATURA SCIENTIFICA

PAOLO BALBONI
Università Ca' Foscari, Venezia

BIBLIOTECA ITALIANA
DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA – BELI
AGGIORNAMENTO 2016

Gli studi che vengono inclusi sono quelli che rientrano nei parametri epistemologici (relativi cioè all'educazione linguistica, non la descrizione linguistica o pedagogica ecc.) e quantitativi (numero di pagine, considerato il formato della rivista). Questi parametri sono discussi nelle versioni complete della BELI in www.reducazionelinguistica.it/crdl e in www.dille.it.

Dal 2015 inseriamo anche i numeri di pagina, laddove è possibile rilevarli; come ogni anno, questo aggiornamento è un work in progress: molte pubblicazioni dell'annata 2016 verranno infatti pubblicate solo nel 2017 (e in alcuni casi anche oltre), per cui la presente bibliografia verrà aggiornata continuamente nei due siti cui si è fatto riferimento.

Monografie

- BORGHETTI, C., 2016, *Educazione linguistica interculturale: origini, modelli, sviluppi recenti*, Cesena/Bologna, Caissa Italia.
- CARLONI G, 2016, *Corpus Linguistics and English Teaching Materials*, Milano, FrancoAngeli.
- CAVAGNOLI S., PASSARELLA M. 2016, *C'è molto di più. A scuola di plurilinguismo. Le voci dei protagonisti*, Merano, Alpha Beta.
- CAVALIERE S., 2016, *Tra lingue e culture. La comunicazione interculturale tra italiani e popoli slavi meridionali*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, <http://doi.org/10.14277/978-88-6969-120-2>
<http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-121-9/>
- FIRPO E., SANFELICI L. (2016), *La visione eteroglossica del bilinguismo: spagnolo lingua di origine e Italstudio. Modelli e prospettive tra gli Stati Uniti e l'Italia*, Milano, LCM.

- MAZZOTTA P., 2016, *La scrittura in lingua straniera. Riflessioni teoriche e didattiche*, Lecce, Pensa Multimedia.
- MEZZADRI M., 2016, *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*, Torino, Bonacci-Loescher.
- NUZZO E., GRASSI R., 2016, *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Torino, Bonacci-Loescher.
- PEDRAZZINI P., 2016, *Il lessico dell'inglese: strumenti per l'apprendimento*, Roma, Carocci.
- SERRAGIOTTO G., 2016, *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Torino, Bonacci-Loescher.
- SISINNI B., 2016, *Fonetica e fonologia della seconda lingua. Teorie, metodi e prospettive per la didattica*, Roma, Carocci.
- TORSANI S., 2016, *CALL Teacher Education. Language Teachers and Technology Integration*, Rotterdam, Sense.
- DE MARCO A., PAONE E., 2016, *Dalle emozioni alla voce. Nuovi orizzonti della comunicazione in italiano L2*, Roma, Carocci.

Curatele

- ABBATICCHIO R., MAZZOTTA P. (a cura di), 2016, *L'insegnamento dell'italiano dentro e fuori d'Italia*, Firenze, Cesati. Include:
- ABBATICCHIO R., "Portare l'italiano fuori d'Italia, dentro l'Italia. Reading ability, "nuove letture" e educazione linguistica", pp. 11-26.
- BENUCCI A., "Corsi d'italiano per interazioni professionali", pp. 27-36.
- BIASINI R., "Per una rivalutazione del ruolo della traduzione nella didattica dell'italiano LS", pp. 37-50.
- CALABRÒ L. *et al.* "Le danze tradizionali nella didattica dell'italiano L2 ad apprendenti brasiliani: un'esperienza di *project work*", pp. 51-62.
- CIADAMIDARO A., "La didattica della letteratura italiana in classi multiculturali e plurilingui. Proposte operative in metodologia CLIL", pp. 63-86.
- MAZZOTTA P., "Negoziazione della forma e sviluppo dell'abilità di scrittura nella seconda lingua", pp. 87-98.
- RAPONI G., "Fra tradizione e traduzione: gli avantesti di alcuni scrittori di oggi", pp. 99-108.
- RICCI D., "Il sessismo nel linguaggio e il potere discriminatorio delle parole: per una didattica in un'ottica di genere", pp. 109-118.
- SANTIPOLO M., BELLUSCI F., "L'insegnamento dell'italiano in Sudafrica: un profilo dello stato dell'arte e il caso dell'Università del Kwazulu Natal di Durban", pp. 119-134.
- A.D.I. (a cura di), 2016, *Stati Generali della lingua italiana in Germania*, numero monografico di *AggiornaMenti*, n. 10, Bamberg, Sprachenzentrum der Uni-

- versität Bamberg. Include:
- BENTIVOGLIO A., “L’italiano nelle scuole tedesche”, pp. 6 -11.
- BERCHIO G., “La promozione dell’italiano in Germania”, pp. 28-50.
- CAPILUPI M. C., “Iniziative scolastiche e insegnamento dell’italiano in Germania”, pp. 12-19.
- CESARONI P., “L’italiano presso i centri linguistici interfacoltà”, pp. 20-27.
- ANDORNO C.M., GRASSI R. (a cura di), 2016, *Le dinamiche dell’interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*. open access www.aitla.it. Include:
- ANASTASIO S., GIULIANO P., RUSSO R. “Fenomeni di riformulazione nell’interazione: apprendenti immigrati”.
- AUER P., HÖRMEYER I., “La costruzione dell’intersoggettività nella comunicazione aumentata e alternativa (caa)”.
- BARALDI C., “La gestione nell’incontro mediato: riflessioni sulla formazione per interpreti e mediatori che lavorano nei servizi pubblici”.
- BIANCHI V., “Prospettive di studio nel linguaggio afasico: l’io nell’interazione”.
- BIANCHI F., CIARDULLO M.A., FRONTERA M., ROMITO L., “Analisi conversazionale e (a)simmetria dei ruoli nel parlato intercettato”.
- CALARESU E., “Dialogicità e grammatica”.
- CARUSO V., DE MEIO A., PELLEGRINO E., “L’interazione verbale tra sordi e udenti: analisi di alcuni meccanismi conversazionali”.
- DAL NEGRO S., “Il dialogo nella riflessione grammaticale esplicita”.
- FIorentini I., SANSÒ A. “Interagire in contesto multilingue e cose così. il caso dei general extenders”.
- HÖHMANN D., “Supporti di mediazione linguistico-culturale bi- e plurilingui a carattere dialogico per migliorare la qualità della comunicazione in ambito medico/ospedaliero”.
- LA FORGIA F., “Conversazioni sulla lingua: il forum italiano-inglese di wordreference”.
- LA RUSSA F., NUZZO E., “L’interazione tra pari nell’elaborazione del feedback correttivo”.
- NIEMANTS N., CIRILLO L., “Il role-play nella didattica dell’interpretazione dialogica: focus sull’apprendente”.
- PUGLIESE R., “Interazioni narrate di una literacy in l2: mandorle amare, tra letteratura e case study”.
- RASULO M., “L’interazione dialogica nelle classi CLIL: analisi e rivisitazione”.
- SATURNO J., “Morfosintassi e situazione comunicativa in varietà di apprendimento iniziali: un confronto tra interazione semi-spontanea e test strutturati”.
- SIDRASCHI D., “Sintassi dialogica del complimento”.
- SORDELLA S., “‘Con parole mie’: la lingua per lo studio in una classe multilingue”.
- TOSI A., “Tradurre da una lingua franca”.
- WALSH S., “Sviluppare la competenza interazionale di classe”.

- ZANONI G., "L'interazione tra parlanti di italiano L1 e L2 nel forum linguistico di LIRA".
- ARDUINI S., DAMIANI M. (a cura di), 2016, *Linguistica Applicata*, Padova, Libreria Universitaria.it. Include:
- BALBONI P. E., "Glottodidattica: apprendimento e insegnamento di L1, L2, LS e LC", pp. 21-40.
- CARLONI G., "La linguistica dei corpora", pp. 151-192.
- DALOISO M., "I disturbi della lettura: un inquadramento linguistico-glottodidattico", pp. 41-64.
- DAMIANI M., "Linguistica e traduzione", pp. 215-253.
- DONADIO P., "Le lingue per scopi speciali: definizioni e prospettive di studio", pp. 193-214.
- EHRHARDT C., "Pragmatica applicata", pp. 65-120.
- MAZZOTTA P., "Il rapporto tra oralità e scrittura", pp. 121-150.
- BALBONI P. E. (a cura di), 2016, *I 'territori' dei Centri Linguistici Universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro*, Torino, UTET Università. <http://www.readmelibri.com/book/9788860087065/i-territori-dei-centri-linguistici-universitari> Include:
- AMONO M., MARCELLA V., MARTANO D., "Fostering Autonomous Learning in a University Context: self-study activities and the language tutor's role in Language Centres".
- ARGONDISSO C., MALIZIA S.G., SASSO M. I., "Utilizzo del Portfolio Europeo delle Lingue presso un Centro Linguistico di Ateneo: case studies".
- BAGNA C., SALVATI L., "I corsi di italiano L2 come strumenti per la Terza Missione".
- BALBONI P. E., "I Centri Linguistici d'Ateneo tra servizio e ricerca"; "Le competenze e la formazione del CEL dei Centri Linguistici e nei Corsi di Laurea".
- BALDISSERA F., PILLON M., "Inglese B1-B2: dalla progettazione alla somministrazione n. 36.000. Evoluzione e proposte operative".
- BALLARIN E., "Quando l'università parla italiano: italiano accademico come L1 e L2".
- BALLARIN E., BEGOTTI P., TOSCANO A., "L'italiano al CLA: nuove proposte per nuove esigenze".
- BEGOTTI P., "Corsi speciali di italiano al CLA: proposte culturali".
- BENUCCI A., GROSSO G., "Produzioni scritte e orali nel contesto plurilinguistico penitenziario italiano".
- BERTELLI A., "L'intercomprensione nei CLA: un contributo a una nuova 'società cognitiva'".
- BIANCHI E., GATTO N., "Il programma ICoNLingua – Ciência sem fronteiras: l'italiano in e-learning per l'Università italiana e i Centri Linguistici".
- BORILLE K., "Il Laboratorio di autoapprendimento Self-Access1 del CLA dell'Università Ca' Foscari. Una realtà veneziana".

- BRICHESE A., "Apprendere la lingua attraverso il Digital Storytelling: una proposta per i CLA".
- BRICHESE A., TONIOLI V., "I CLA come ambienti per la certificazione COM-LINT (Comunicazione e mediazione interlinguistica ed interculturale)".
- CABURLOTTO F., SIMIONATO F., "e-Learning per il supporto all'apprendimento linguistico: esperienze e work in progress".
- CALABRÒ L., "Phone-TIC: esperienza pratica e tecnologie per sensibilizzare gli apprendenti stranieri alla riflessione sugli aspetti fonetico-fonologici dell'italiano L2".
- CANUTO L., "Blogghiamo in Italiano: The Unexpected Virtues of micro-blogs in the Intermediate Italian Language Class".
- CAON F., "Un progetto tra italiano, musica e intercultura: il progetto Dante-Musica di Ca' Foscari e Società Dante Alighieri", "Una mappa interculturale per i CLA".
- CAPUZZO C., FOLCATO E., "Lo studente in mobilità al CLA di Padova: riflessioni sui nuovi utenti di italiano L2 e sui loro bisogni".
- CARDILLO G., VECCHIO P., "Il Nuovo sillabo della certificazione PLIDA e il nuovo formato dell'esame B1".
- CARLONI G., "Corsi corpus-based di microlingua e di scrittura accademica: il docente come ricercatore e creatore di materiali".
- CARRARA E., "Due lingue al prezzo di una. Argomenti multiculturali. Un corso bilingue inglese e italiano al Centro Linguistico della Humboldt-Universität di Berlino".
- CELENTIN P., COTTICELLI P., "Il reclutamento dei CEL di L2 e LS nei CLA: procedure e parametri a confronto".
- CORINO E., "Indicazioni linguistiche per docenti CLIL: usare il référentiel nella didattica disciplinare in lingua francese".
- CORSINO E., SBRIZZAI M., "Matricole a confronto: italiani e stranieri, quale livello di competenza linguistica?"
- D'ESTE C., "Verso una buona pratica della valutazione linguistica nei Centri Linguistici Universitari: idoneità, attestazioni di livello e test di profitto presso il CLA di Venezia".
- DALOISO M., "La formazione linguistica all'università. Una ricerca sulle percezioni e le convinzioni degli studenti universitari".
- DALZIEL F., PESCHINA L., "Apprendimento linguistico e interculturale attraverso un laboratorio teatrale per studenti universitari in scambio internazionale".
- DAMASCELLI A., VITTOZ M.-B., "Università in rete e rete per la didattica del francese disciplinare secondo la metodologia CLIL".
- FAZIO A., "Nuove proposte didattiche indispensabili in tempi di crisi".
- GIUGNI S., "Programmazione didattica e piano curricolare. Un nuovo sillabo di riferimento: il Piano ADA".
- HARTLE S., "A Blended Learning Option for C2LM at the University of Verona Language Centre".

- KAISER M., "... con la testa, il cuore, le mani, i piedi e tutti i sensi Competenze linguistiche e cognitive attraverso il progetto *weltsicht.de*".
- KOTTELAT P., "Un nouveau territoire pour les CLA: la formation de formateurs en contexte CLIL/EMILE".
- LA GRASSA M., "Insegnare l'italiano con le nuove tecnologie: una proposta per apprendenti sordi".
- MAURICHI M.T., "Ways to develop CALP competence in university students".
- MENEGALE M., MULWIJK M. A., "Imparare ad essere multilingui".
- MESH L., ROCCHICCIOLI A., "Looking towards the future: from incoming and outgoing students to university personnel".
- MEZZADRI M., PELIZZA G., "Tra la lingua per scopi comunicativi di base e le microlingue: apprendere, insegnare e valutare l'italiano per fini di studio".
- NEWBOLD D., "Rethinking certification: responding to local needs in a global language test".
- ROBINSON I. M., "Uniting to improve. The OLA experience at UniCal".
- ROSSI E., "Da laboratorio linguistico a CLA: esperienze e competenze al servizio dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo".
- SERRANO M., "Writing Scientific Papers in English. An ongoing CLA /CEL project".
- SIMPANEN J. H., "La formazione in servizio degli ex lettori / collaboratori esperti linguistici nel processo di internazionalizzazione delle Università italiane".
- SISTI F., "Dall'E-learning al MOOC. Il master di Inglese e Didattica CLIL per bambini: una proposta per il MIUR".
- THONN J. A., "Formando e trasformando: l'offerta CLA UniFi per docenti e ricercatori".
- TONIOLI V., "La formazione linguistica dei mediatori interlinguistici ed interculturali nei CLA".
- TOSCANO A., "La città e la tecnologia nell'insegnamento dell'italiano: il CLA ponte tra tradizione e futuro".
- BARDEL C., DE MEO A. (a cura di), *Parler les langues romanes/Parlare le lingue romanze/Hablar las lenguas romances/Falando línguas românicas*, Università di Napoli L'Orientale, Il Torcoliere.
- http://opar.unior.it/1926/1/GSCP_2014.pdf Include saggi prevalentemente pragma- e sociolinguistici, che *passim* hanno interesse glottodidattico.
- BIANCHI F., LEONE P. (a cura di), 2016, *Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*, Bergamo, AITLA. Include, di interesse glottodidattico:
- BANDINI A., "Wiki-eTandem: un progetto di apprendimento collaborativo a distanza".
- CARUSO V., "Dizionari elettronici e apprendimento delle espressioni idiomatiche: monitoraggio dei bisogni e prospettive future".

- CORINO E., ““Scelto A perché frase B secondo me usa tanti verbi”. Attività riflessive corpus-based per elicitare competenze (meta)linguistiche”.
- DE MEO A., PELLEGRINO E., VITALE M., “Tecnologia della voce e miglioramento della pronuncia in una L2: imitazione e autoimitazione a confronto. Uno studio su sinofoni apprendenti di italiano L2”.
- FRASSI P., TREMBLAY O., “Il Réseau Lexical du Français: una banca dati per l’apprendimento del lessico francese”.
- NOBILI C., MELUZZI C., “Riformulazioni attraverso Twitter da parte di studenti italiano L1 e LS: proposta di una tassonomia testuale”.
- BONVINO E., JAMET M.-C. (a cura di), 2016, *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, Venezia, Edizioni Ca’ Foscari. Include:
- ASLANOV C., “Lingua Franca ieri e oggi”.
- BONVINO E., JAMET M.-C., “Storia, strategie e sfide di una disciplina in espansione”.
- CANÙ S., “Intercomprensione nella scuola primaria: cominciamo dall’oralità”.
- CAPUCHO F., “L’intercompréhension: d’une approche multilingue à une approche plurilingue”.
- CORTÉS VELASQUEZ D., “La trasparenza lessicale nella comprensione orale: analisi di un corpus di dati sull’ascolto dello spagnolo e il portoghese”.
- DE CARLO M., CARRASCO PEREA E., “Evaluer les compétences plurilingues: un exemple de référentiel en intercompréhension”.
- DI VITO S., “Efficacia di una comunicazione multilingue in una formazione internazionale in Scienze del Turismo”.
- ESCOUBAS BENVENISTE M.-P., “Formation à l’intercompréhension orale et apprentissage du FLE dans une faculté d’économie”.
- JAMET M.-C., “La reconnaissance de mots isolés à l’oral: expérience en miroir entre français et italien”.
- CAON F. (a cura di), 2016, *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate plurilingue: teorie di riferimento e quadro metodologico*, Torino, Bonacci-Loescher. Include:
- BORTOLON GUIDOLIN G., “Lingua dello studio e strategie metacognitive nella CAD”.
- BRICHESE A., “La valutazione degli studenti stranieri alla luce della normativa specifica”.
- CAON F., “Il quadro metodologico: valorizzare le differenze nella CAD”, “La CAD: Fondamenti teorici e dimensione operativa”, “La gestione degli studenti di italiano L2 nella CAD”.
- CELENTIN P., DALOISO M., “Gli alunni con Bisogni Linguistici Specifici nella CAD”.
- D’ANNUNZIO B., “Modelli operativi per l’educazione linguistica in CAD”.
- FERRARI S., “L’interlingua come origine della differenziazione”.
- MELERO C., “Le glottotecnologie: BiLS nella CAD”.
- MENEGHETTI C., “Stili cognitivi e pratiche didattiche nella CAD”.

- MEZZADRI M., “Il contributo neuroscientifico alla CAD: un approccio glottodidattico”.
- MINUZ F., “Adulti analfabeti e debolmente scolarizzati nelle CAD”.
- NOVELLO A., “Didattica per discenti plusdotati nella CAD”.
- PAGAN A., “Costruttivismo socio-culturale e CAD”.
- SPALIVIERO C., “La correzione dell’errore nella CAD”.
- TONIOLI V. “CAD e Mixed Abilities Classes: una rassegna internazionale”.
- CERVINI C. (a cura di), 2016, *Interdisciplinarietà e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L’apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*, numero monografico di *Quaderni del CeSLiC*, n. 4, open access <http://amsacta.unibo.it/5069>. Include, di interesse glottodidattico:
- ANQUETIL M., VECCHI S., “Piattaforme di interazione per la didattica dell’intercomprensione da GALANET e GALAPRO a MIRIADI: analisi di interazioni e *Référentiel de compétences en IC*”.
- CERVINI C., “Approcci integrati nel testing linguistico: esperienze di progettazione e validazione in prospettiva interlinguistica”.
- FERRARI S., NUZZO E., ZANONI G., “Sviluppare le competenze pragmatiche in L2 in rete: problemi teorici e soluzioni pratiche nella progettazione dell’ambiente multimediale LIRA”.
- HAMON Y., “Traduction didactique, didactique de la traduction et technologies: pratiques et perspectives”.
- KUSUMOTO S., RASO E., “Classroom assessment in Italian universities: continuous summative assessment and evaluation in English as a foreign language courses”.
- MINARDI S., “Apprendere e Insegnare le lingue nella scuola di oggi”.
- VITUCCI F., “La traduzione audiovisiva dei lungometraggi giapponesi come proposta didattica”.
- CERVINI C., VALDIVIEZO A. (a cura di), 2016, *Dispositivi formativi e modalità ibride per l’apprendimento linguistico*, Bologna, CLUEB. Include:
- CERVINI C., “Modalità ibride di apprendimento e glottodidattica odierna: osservazioni in contesto”.
- COPPOLA D., “Come l’acqua che passa...: metafore e metamorfosi dell’insegnamento mediato dalla tecnologia”.
- COTRONEO E., GIGLIO A., “Racconto L2.0 e LIPS: due strumenti “2.0” per l’italiano per stranieri”.
- DI CASTRI E., MAZZA S., MOSCHETTONI S., VISENTIN R., “I”-learning: “I” come “Insegnare italiano, dall’Italia all’Iraq, tramite Internet”.
- ELIA A., “La ‘gamification’ della glottodidattica in ambienti 3D”.
- FERRARI L., EMILI E. A., NICOTRA M., “Studenti D.S.A e apprendimento nella didattica universitaria. Dalla risposta ‘speciale’ alla risposta ‘competente’”.
- FIorentino G., CACCHIONE A., “Situating Mobile Learning: l’esperienza italiana in SIMOLA”.

HAMON Y., "Médias sociaux et apprentissage des langues-cultures étrangères: tendances actuelles de la recherche".

MASPERI M., QUINTIN J. J., "Enseigner à l'université en France, à l'ère du numérique: l'apport des dispositifs innovants dans la formation en langues".

MONROE J., PRETI V., "Integrating E-learning and Testing Objectives: the dynamic process of design and evaluation".

RÓZSAVÖLGYI E., "Analisi delle strategie motivazionali nell'ambito di una sperimentazione pilota e Tandem ungherese-italiano".

VALDIVIEZO A., "Desarrollo de proyectos eLearning en ámbito lingüístico".

ZANONI G., "Il repository multimediale LIRA: analisi della partecipazione della comunità di utenti".

DALOISO M. (a cura di), 2016, *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*, Trento, Centro Studi Erickson.

Include:

BAZZARELLO A., SPINELLO M., "Analisi dei bisogni, programmazione glotto-didattica e valutazione degli alunni con Bisogni Linguistici Specifici", pp. 227-244.

CELENTIN P. "Interventi per l'italiano L2: problematiche e riflessioni", pp. 291-305.

CUMMINGS L., "Il contributo della linguistica clinica", pp. 85-118.

DALOISO M., "La nozione di 'Bisogno Linguistico Specifico'", pp. 25-34; "L'educazione linguistica dell'alunno con bisogni specifici: recupero e potenziamento di competenze trasversali", pp. 205-226.

DEL LONGO S., *et al.* "Interventi specifici per la L1", pp. 245-260.

DERHEMI L. *et al.*, "La valutazione clinica nella L1", pp. 119-138.

EVERATT J., GRECH L., SADEGHI A., "Valutare le difficoltà di comprensione del testo scritto in apprendenti plurilingui in contesto educativo", pp. 167-183.

IANES D., CRAMEROTTI S., CATTONI A., "Il contributo della pedagogia speciale", pp. 35-68.

PALLADINO P., "Il contributo della psicologia clinica", pp. 69-84.

MAROTTA L., VALERI G., "Presenza in carico e intervento clinico nei disturbi di linguaggio e comunicazione in L1", pp. 139-166.

MELERO C. "Interventi specifici per le lingue straniere", pp. 261-272.

STEINBOCK N. R., "Integrare valutazione clinica e buone prassi di insegnamento in prospettiva cross-linguistica", pp. 183-204.

TRIOLO R., "Interventi specifici per le lingue classiche", pp. 273-290.

D'ACHILLE P. (a cura di), 2016, *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*, Firenze, Cesati. Include, di interesse glottodidattico:

BONOMI I., "Considerazioni per una didattica della punteggiatura, cenerentola dell'educazione linguistica".

CIMAGLIA R., "La didattica del testo poetico, tra grammatica e testualità: l'Ultimo canto di Saffo".

- DE FAZIO D., DI CANDIA A., "L'arricchimento del lessico attraverso i vocabolari dell'uso".
- DE PALMA A., "I pronomi relativi in un curriculum verticale".
- FANELLI V., "Il gioco del Taboo: un esperimento linguistico tra conoscenza e competenza".
- GUIDOTTI P., "Tipologia dei testi e pratica di scrittura. Una proposta didattica nella scuola secondaria di primo grado".
- FIRENZUOLI V., SAURA A. V., "Partiamo dal dizionario: suggerimenti e proposte per un uso ragionato in classe".
- GIULIANI A., SAURO F. R., "Appunti per una didattica del testo letterario tra scuola superiore e formazione iniziale degli insegnanti".
- LAVINIO C., "Citazione e testi".
- PALMA L., "Tra prima e terza prova scritta degli esami di Stato: quale italiano? Un'esperienza tra i banchi della scuola superiore".
- PIEMONTESE M. E., SPOSETTI P., "Un modello per la progettazione di percorsi di educazione linguistica all'università".
- VANNINI C., "La didattica della lingua italiana attraverso gli emoticon".
- VERNICE M. "L'input per l'acquisizione della L2 in età scolare: il ruolo dell'apprendimento della lettura".
- D'AGOSTINO M., SORCE G. (a cura di), 2016, *Nuovi migranti e nuova didattica. Esperienze al CPIA Palermo 1*, Palermo, Scuola di Lingua italiana per Stranieri. Open access: <http://www.masteritalianostranieri.com/libro-strumenti-e-ricerche-6/> Include:
- AMORUSO C., AMORUSO M., ARCURI A., D'AGOSTINO M., "Testo, parola, sillaba, andata e ritorno. Un modello di didattica per classi a nulla o bassa scolarizzazione".
- AMORUSO M., D'AGOSTINO M., "Migranti a nulla o bassa scolarizzazione fra didattica e ricerca".
- AMORUSO M., DI BENEDETTO L., SALVATO V., TIRANNO C., "Le classi".
- ARCURI A., "Il progetto: formazione degli insegnanti, sperimentazione didattica".
- BURGIO G., PRIMA O. "Dentro e fuori le aule. Un progetto lungo un anno".
- D'AGOSTINO M., SORCE G., "CPIA Palermo 1 e ItaStra: due scuole migranti".
- DI BENEDETTO L., TIRANNO C. "Fare emergere le lingue e le storie di chi arriva".
- DE MARCO A. (a cura di), 2016, *Lingua al Plurale: la formazione degli insegnanti*, Perugia, Guerra. Include:
- ABBATICCHIO R., "Reading ability e didattica delle lingue: un nuovo language skill al servizio dell'insegnante".
- ABEL A. *et al.*, "L'insegnamento dei fraseologismi nell'italiano come lingua seconda: proposta di un modello didattico misto".
- ARCURI A., MOCCIARO E., "Il profilo professionale del docente di italiano L2 per utenze fragili".

- BAGNA C., SALVATI L., COSENZA L., "La didattica dell'italiano L2 a pubblici analfabeti. Un'indagine sui bisogni formativi dei docenti".
- BENUCCI A., GROSSO G., "Comunicazione interculturale ed educazione linguistica nel contesto penitenziario italiano".
- BOSISIO C., "L'educazione linguistica plurale: quale formazione per gli insegnanti?".
- CANTARINI S., "Grammatica del tedesco: le espressioni del fine in prospettiva contrastiva con l'italiano".
- CARLONI G., "Corpus-based translation: learning how to translate with corpora".
- CARMIGNANI S., "Quali competenze per l'insegnamento / apprendimento in contesto di emarginazione? Una proposta di itinerario teorico e metodologico".
- CIGNETTI L., DEMARTINI S., GIULIVI S., "Come scrivono gli insegnanti in formazione? Analisi linguistico testuale delle tesi di abilitazione a docente di scuola".
- COONAN C., "CLIL and higher education in Italy: Desirable? Possible?".
- COPPOLA D., "La sfida dei corsi di abilitazione: un bilancio e alcune proposte".
- D'ANGELO M., "La traduzione didattica per la formazione degli insegnanti di lingua straniera nella Scuola Secondaria di II grado".
- DALOISO M., "Il ruolo dell'educazione (meta)fonologica nell'insegnamento linguistico: riflessioni e proposte alla luce della ricerca sui Bisogni Linguistici Specifici".
- DESIDERI P., "La didattica dell'italiano L2 per gli alunni 'invisibili'".
- DEŽELJIN V., "L'apprendimento dei verbi causativi (fattivi) e aspettuali (fraseologici) della lingua italiana da parte di apprendenti di madre lingua croata".
- FORNARA S., "La formazione in didattica dell'italiano dei docenti del Canton Ticino: il percorso dell'educazione linguistica nel Bachelor per docenti di scuola elementare tra riforme scolastiche, nuovi piani di studio e ricerca applicata".
- FRATTER I., "Insegnare grammatica in italiano L2: una mediazione tra linguistica acquisizionale e didattica delle lingue. Studio di caso sui «riflessivi» in italiano L2".
- FUSCO F., "Le «nuove minoranze» a Udine. Un osservatorio sugli studenti immigrati e sull'insegnamento dell'italiano L2".
- GIUNCHI P., ROCCAFORTE M., "La lingua dei segni e il suo insegnamento".
- GRIMALDI M., "Apprendere la fonetica e la fonologia della L2 in classe: problematiche e prospettive didattiche dal versante delle neuroscienze cognitive".
- IOVINO R., BELLIN P., "Ripensare la didattica del latino nella scuola dell'inclusività: un progetto sperimentale".
- LONGOBARDI F., "L'autobiografia linguistica da genere letterario a strumento metalinguistico".
- LOPRIORE L., "Varietà e lingua franca: approcci multipli alla formazione dei docenti di e in lingua inglese".
- MACHETTI S., "Strumenti e costrutti per la valutazione del profilo dell'insegnante di italiano come lingua straniera (LS). Il caso degli insegnanti

non nativi”.

MARASCO M.V., SANTEUSANIO N., “La consapevolezza metalinguistica dei docenti di italiano L2 negli esami di certificazione glottodidattica DILS-PG”.

MASILLO P., “Riflessioni sul ruolo del Quadro Comune Europeo nelle politiche d’integrazione linguistica dei cittadini adulti migranti”.

MELERO C., “Scegliere le tecnologie nell’Educazione Linguistica per studenti con BiLS. Il caso degli studenti con dislessia evolutiva”.

PRIVITERA A., “Il processing nell’insegnamento dell’italiano L2”.

SALERNO F., “Docente di disciplina e docente di lingua: convergenza necessaria nelle dinamiche E-CLIL”.

SANTIPOLO M., VECCHIO P., “Implementare ADA: dal sillabo alla formazione per la didattica dell’italiano L2/LS”.

SCAGLIONE S., “Pensare plurale. La classe come laboratorio per la sperimentazione di nuove politiche linguistiche in ambito educativo”.

SIEBETCHEU R., “Insegnare l’italiano ai calciatori stranieri”.

SISTI F., “L’esperienza del Tirocinio Formativo Attivo e dei Percorsi Abilitanti Speciali. Risultati del questionario sulla qualità percepita”.

TIENGO G., VEZZOLI M., “Nuove tecnologie a disposizione degli insegnanti di italiano L2/LS: le Web Tv”.

TRUBNIKOVA V., “La competenza metaforica nella didattica dell’italiano LS/L2”.

VETTOREL P., CORRIZZATO S., “World Englishes e ELF nei percorsi di formazione TFA e PAS: quali ricadute a livello glottodidattico?”.

DE MEO A. (a cura di), (2016), *L’italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza*, Università di Napoli L’Orientale, Il Torcoliere. http://italianol2codici.unior.it/files/De_Meo_italiano_per_i_nuovi_italiani_2016.pdf Include:

ACUNZO R., “Misura, errore e indeterminatezza. Formazione e apprendimento dell’italiano L2”.

CALISE M. L., “Il nuovo assetto organizzativo-didattico dell’istruzione degli adulti: la centralità dell’apprendimento dell’italiano in contesti migratori”.

CARUSO V., PELLEGRINO E., “Io, sorda, in Italia”.

DE MEO A., VITALE M., FICORILLI A., “Alcune riflessioni sull’apprendimento del sistema vocalico dell’italiano da parte di immigrati marocchini”.

DI PAOLA L., “I manuali di italiano L2 per i minori stranieri”.

DIODATO O., “Analisi degli errori negli apprendenti analfabeti di italiano L2”.

GALEANO R., “La rappresentazione dei generi nella manualistica di italiano L2 Parte 2. La Lingua”.

LIPARI S., “Insegnare italiano L2 in contesti migratori: una questione di motivazione”.

MACHETTI S., “Test e certificazioni linguistiche: tra eticità, equità e responsabilità”.

- MAFFIA M., “Apprendenti senegalesi di italiano L2: literacy, abilità orali e competenze “nascoste””.
- MATURI P., “L’immersione in una realtà linguistica complessa: gli immigrati tra i dialetti e l’italiano”.
- TAGLIALATELA R., “Il ruolo della riflessione linguistica nella didattica dell’italiano L2 per adulti stranieri”.
- GATTA F. (a cura di), 2016, *Parlare insieme. Studi per Daniela Zorzi*, Bologna, Bononia University Press. Include, di interesse glottodidattico:
- ANDERSON L., CIRILLO L., “Embodied argument: the role of co-expressive gesture in spoken academic discourse”, pp. 65-80.
- ASSUNÇÃO CECILIO L., “Portoghese o brasiliano? Appunti per una didattica consapevole”, pp. 119-132.
- BAVIERI L., “Esercizi di cittadinanza nella comunità-classe”, pp. 243-258.
- BAZZANELLA C., “Usare le stesse parole. Forme di ripetizione e co-costruzione nella lezione accademica”, pp. 29-48.
- FELLIN L., “I say risotto and you say *rizadah*: constructing Italian identities through language and food”, pp. 171-190.
- GALAZZI E., “Imparare le lingue per abbracciare il mondo”, pp. 81-90.
- LA FORGIA F., PAGANI N., “Tra argomentazione e interazione in italiano L2”, pp. 153-170.
- LEONE P., “Collaborare per capirsi nel contesto di apprendimento teletandem”, pp. 191-206.
- MARGUTTI P., “L’organizzazione tripartita delle attività didattiche: oltre la sequenza IRE”, pp. 133-152.
- POLSELLI P., “Formazione e partecipazione alla comunicazione istituzionale”, pp. 259-274.
- TOSI A., “*Cui prodest?* L’uso dell’inglese nell’insegnamento delle lauree magistrali in Italia”, pp. 91-104.
- ZANONI G., “Interazione tra parlanti nativi e non nativi in rete”, pp. 207-221.
- GRAZZI E., LOPRIORE L. (a cura di), *Intercultural communication. New perspectives from ELF*, Roma, TrE-Press, Print on demand: <http://ojs.romatrepress.uniroma3.it/index.php/elf/>. Include, di autori Italiani e di interesse glottodidattico:
- CALEFFI P., “ELF in the speaking and listening activities of recently published English-language coursebooks”.
- GRAZZI E., MARANZANA S., “ELF and Intercultural Telecollaboration: a Case Study”.
- LOPRIORE L. “ELF in teacher education: a way and ways”.
- VETTOREL P., “Young learners’ uses of ELF: moving beyond the classroom walls”.
- VETTOREL P., FRANCESCHI V., “English as a Lingua Franca, plurilingual repertoires and language choices in Computer-Mediated Communication”.
- JAFRANCESCO E. (a cura di), 2016, *Metodologia CLIL e competenze dei docenti*, Roma, Aracne. Include:

- CHERUBINI N., "Il CLIL come incentivo all'apprendimento socio emotivo", pp. 109-146.
- COONAN C. M., "Il potenziale del CLIL per l'innovazione nella scuola", pp. 63-86.
- DIADORI P. "La formazione CLIL per i docenti di materie non linguistiche: verso una nuova sinergia fra scuola e università", pp. 87-108.
- DICHIRICO C., "CLIL e Scienze motorie: opportunità per studenti e docenti", pp. 233-252.
- FRAGAI E., FRATTER I., JAFRANCESCO E., "CLIL e metodologia task-based per studenti universitari di Italiano L2", pp. 191-232.
- LUISE M. C., "Italiano per lo studio. Un CLIL dimenticato", pp. 171-190.
- MAGGINI M., "CLIL e Italiano L2", pp. 43-62.
- SERRAGIOTTO G., "Vale la pena di fare CLIL?", pp. 147-170.
- LA GRASSA M., TRONCARELLI D. (a cura di), 2016, *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Siena, Becarelli. Include:
- BALBONI P. E., "Didattica delle lingue in prospettiva interculturale", pp. 24-41.
- COTRONEO E., "I Social Network nella didattica dell'italiano L2", pp. 80-109.
- FRAGAI E., "Comunicare l'italiano sul web.2.0: il promo Piazza Italia", pp. 209-227.
- FRATTER I., "Il Mobile learning e le nuove frontiere per la didattica delle lingue", pp. 110-127.
- GIGLIO A., "La flipped classroom: caratteristiche ed esperienze", pp. 165-180.
- INCALCATERRA M., MCLOUGHLIN L., LERTOLA J., "Traduzione audiovisiva e consapevolezza pragmatica nella classe d'italiano avanzata", pp. 228-248.
- JAFRANCESCO E., "Lo sviluppo della scrittura accademica in italiano L2 in percorsi blended learning", pp. 124-164.
- LA GRASSA M., "Promuovere il dialogo e la consapevolezza interculturale in ambienti virtuali", pp. 181-208.
- LA GRASSA M., TRONCARELLI D., "Una bussola per orientare la didattica con le tecnologie digitali", pp. 6-22.
- TRONCARELLI D., "Nuovi e vecchi paradigmi nell'insegnamento delle lingue e culture straniere in Rete", pp. 42-79.
- VILLARINI A., "Il docente di lingua e cultura italiana online: nuove competenze, nuove prospettive, nuovi strumenti", pp. 61-79.
- MELERO RODRÍGUEZ C. (a cura di), 2016, *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, open access <http://edizionief.unive.it/col/exp/38/115/SAIL/7>. Include:
- BALBONI P. E., "Il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue alla definizione delle linee di politica linguistica in Europa", pp. 51-65.
- CAON F., "Dalla cultura e civiltà straniera alla comunicazione interculturale. Un quadro di riferimento in ambito glottodidattico", pp. 95-117.
- CAON F., TONIOLI V., "La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa", pp. 137-154.

- DALOISO M., MELERO RODRÍGUEZ C., “Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali”, pp. 119-136.
- FAVARO L., “Verso l’insegnamento precoce”, pp. 87-94.
- FREDDI E., “L’acquisizione dell’italiano in Bambini con Adozione Internazionale. Aspetti psicolinguistici e glottodidattici”, pp.155-164.
- JAMET M. C., “Approccio plurilingue dall’Europa per l’Europa. Focus sull’apporto dell’Italia”, pp. 67-86.
- MEZZADRI M., “Le politiche linguistiche europee: tra continuità e cambiamento”, pp. 11-20.
- SACCARDO D., “La politica linguistica nella scuola italiana”, pp. 21-30.
- SANTIPOLO M., “L’inglese nella scuola italiana. La questione negata della varietà-modello”.
- SERRAGIOTTO G., “Modelli di istruzione e formazione professionali dei docenti di lingua straniera”, pp. 31-50.
- TONIOLI V., “Una figura da ri-definire. Il mediatore linguistico e culturale”, pp. 165.
- TONELLI N. (a cura di), 2016, *Le competenze dell’italiano*, Torino, Loescher-La Ricerca. Include, di interesse glottodidattico:
- CORBUCCI P., “Una premessa necessaria: il progetto Compita per le competenze dell’italiano”, pp.15-24.
- CIGNETTI L., “Didattica della lettura e della scrittura ai tempi del web”, pp. 171-184.
- GIOVANNETTI P., “Competenze letterarie e competenze digitali: il continuum possibile”, pp. 159-170.
- MIRONE L., “La riscrittura parodica a scuola”, pp. 115-124.
- MIZZOTTI C., OLINI L., “Identità plurali e relazioni possibili nelle scritture della migrazione”, pp. 79-108.
- SANTORO E., VEDDER I. (a cura di), 2016, *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, Firenze, Franco Cesati. Include:
- CARVALHO DE OLIVEIRA V., “La pragmatica e l’insegnamento del lessico in italiano L2: un confronto tra approccio implicito e esplicito in classi di apprendenti brasiliani”, pp. 53-66.
- DE MARCO A., LEONE P., “L’uso dei segnali discorsivi in apprendenti di italiano L2”, pp. 117-132.
- GAUCI P., GHIA E., CARUANA S., “L’insegnamento della pragmatica e la formazione degli insegnanti di italiano a Malta”, pp. 67-78.
- GROSSO G., “Il fenomeno dell’etero-ripetizione: aspetti pragmatici dell’italiano lingua franca sul luogo di lavoro”, pp. 105-116.
- MATERASSI E., “Metafora e apprendimento della seconda lingua, di Elisabetta”, pp. 133-143.
- NUZZO E., “Fonti di input per l’insegnamento della pragmatica in italiano L2: riflessioni a partire dal confronto tra manuali didattici, serie televisive e parlato spontaneo”, pp. 15-28.

- SANTORO E., "Illocuzione e interazione nelle richieste in italiano: un confronto tra parlanti nativi e apprendenti brasiliani", pp. 41-52.
- SPADOTTO L., SANTORO E., "Modificatori e atti di supporto come strategie di mitigazione nelle richieste di parlanti nativi: un contributo per l'insegnamento dell'italiano L2", pp. 29-40.
- VEDDER I., "Il ruolo dell'adeguatezza funzionale nelle produzioni scritte in lingua seconda: proposta per una scala di valutazione", pp. 79-92.
- ZANONI G., "Composizione e ruolo della comunità virtuale in una piattaforma per l'apprendimento della pragmatica dell'italiano L2", pp. 93-104.
- VALENTINI A. (a cura di), 2016, *L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione*, Firenze, Cesati. Include, di interesse glottodidattico: AMIDONI Z., FALGARI I., "La lingua madre come risorsa per l'apprendimento della L2".
- BERTELLI A., "Testo complesso, compito possibile: la strutturazione dell'input plurilingue in Intercomprensione".
- DELLA PUTTA P., "I diversi effetti di una tecnica di input enhancement su due tratti tipici dell'interlingua italiana di ispanofoni: i risultati di uno studio di glottodidattica sperimentale".
- GHEZZI G., "Sagan om den lilla lilla gumman. Esperienze di (Inter)comprensione".
- GRASSI R., "Oltre l'input potenziato: il potenziamento del feedback".
- LA GRASSA M., TRONCARELLI D., VILLARINI A., "Analisi dell'input fornito dal docente per lo sviluppo della competenza lessicale di apprendenti adulti e iniziali di italiano L2".
- LERTOLA J., "La sottotitolazione per apprendenti di italiano L2".
- MARIOTTI C., "Strategie di presentazione dell'input in contesti CLIL".
- NUZZO E., WHITTLE A., "Che cosa rende una forma più facile da apprendere rispetto ad altre? Il caso della terza persona plurale dell'indicativo presente in un esperimento di Focus on Form rivolto a bambini sinofoni".
- SAMPIETRO A., "Il linguaggio figurato in un corpus virtuale. Dalla consapevolezza metalinguistica alla competenza metaforica".
- VALENTINI A., "La prospettiva psicolinguistica sull'input in L2".

Saggi

- AMENTA, L., 2016, "Quando la grammatica incontra il parlante", in GRUPPO DI RICERCA DELL'ATLANTE LINGUISTICO DELLA SICILIA (a cura di), *La linguistica in campo. Scritti per Mari D'Agostino*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 1-15.
- ARCURI, A., MOCCIARO, E., TURRISI, M. R., 2016, "Una marcia in più. Ricerca, didattica e documentazione per la formazione degli insegnanti di italiano L2", in GRUPPO DI RICERCA DELL'ATLANTE LINGUISTICO DELLA SICILIA, *La linguistica in campo. Scritti per Mari D'Agostino*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 41-50.

- BALBONI P. E., DALOISO M., 2016, "L'educazione linguistica e interculturale nella scuola inclusiva", in CRAMEROTTI S., IANES D., (a cura di), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*, Trento, Erickson.
- BARÍĆ K., 2016, "Vorstellung einer Lernplattform für den SDU als Mittel zur Unterstützung des SDU-Rahmencurriculums an Universitäten und Hochschulen", in DRUMBL H., et al. (a cura di), *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen*, Bozen-Bolzano, Bozen University Press, pp. 81-94.
- BARÍĆ K., SERENA S., 2016, "Wozu und wie kooperative Arbeitsformen im studienbegleitenden Deutschunterricht?", in *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht – Thema: Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international*, n. 1, pp. 7-39 <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/795>
- BARTOLI KUCHER S., 2016, "Un progetto di didattica della letteratura transculturale tra università e scuola", in RÜCKEL M. (a cura di), (2016). *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*, Münster, Waxmann.
- BARTOLI KUCHER S., 2016, "Heterogeneität als Lernimpuls", in SCHLAAK C., THIELE S. (a cura di). *Migration, Mehrsprachigkeit und Inklusion: Herausforderungen und Chancen für den Fremdsprachenunterricht*, Stuttgart, Waxmann.
- BONVINO E., CORTES VELASQUEZ D., 2016, "Du phénomène d'intercompréhension et des termes qui le définissent", in Escudé P., (a cura di) *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013. Unité et diversité des langues Théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension*, Parigi, Edition des Archives Contemporaines.
- BONVINO E., CORTÉS VELASQUEZ D., 2016, "La intercomprensión y la enseñanza de las lenguas romances", in BUCHIÉ., CHAUVEAU J-P., PIERREL J.-M. (a cura di), *Actes du XXVIIe Congrès international de linguistique et de philologie romanes de Nancy, 2013*, Strasburgo, Société de linguistique romane/ÉLiPhi. http://www.atilf.fr/cilpr2013/actes/section-12/CILPR-2013-12-Cortes_Velasquez_Bonvino.pdf
- BREZINA V., PALLOTTI G., 2016. "Morphological complexity in written L2 texts", in *Second Language Research*, July.
- CARLONI G., GRAMOLINI A., VANDINI S., 2016, "Italian language teaching", in CULLEN P., MONTIRONI M.E. (a cura di), *Teaching Business Culture in the Italian Context: Global and Intercultural Challenges*, Bern, Peter Lang.
- CERVINI C., BOUILLON P., RAYNER E., 2016, "Translation and technology: the case of translation games for language learning", in FARR F., MURRAY L. (a cura di), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*, Londra, Routledge, pp. 536-549.

- CERVINI C. *et al.*, 2016, “Mobile Assisted Language Learning of less commonly taught languages: learning in an incidental and situated way through an app”, in PAPANIMA-SOPHOCLEOUS S., BRADLEY L., THOUËSNY S. (a cura di), *CALL communities and culture*, Dublino, Research-publishing.net.
- CERVINI C. *et al.*, 2016, “Exploring the connections between language learning, personal motivations and digital letter games: the case of Magic Word”, in PAPANIMA-SOPHOCLEOUS S., BRADLEY L., THOUËSNY S. (a cura di), *CALL communities and culture*, Dublino, Research-publishing.net.
- CERVINI C. *et al.*, 2016, “The IlocalAPP project: a smart approach to language and culture acquisition”, in *The Future of Education 2016*, Firenze, Edizioni Libreria Universitaria.
- CERVINI C. *et al.*, 2016, “On the design of a word game to enhance Italian language learning”, in *International Conference on Computing, Networking and Communication (ICNC)*, Kauai (Hawaii), IEEE Computer Society, pp. 1-5.
- COGNIGNI E., 2016, “Raccontarsi in italiano L2: percorsi autonarrativi nella formazione delle donne migranti”, in *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, Milano, FrancoAngeli, pp. 116-138.
- COGNIGNI E., 2016, “Migrare al femminile: motivazioni, bisogni formativi e aspettative”, in SCANDELLA S. (a cura di), *Migrazioni e mobilità. Ieri, oggi e domani*, Clusone (BG), Edizioni DLDM, pp. 79-88.
- COGNIGNI E., SANTONI C., 2016, “Pratiche di genere e processi di soggettivazione nell’apprendimento dell’italiano L2 delle donne migranti”, in CORBISIERO F., MATURI P., *Le parole della parità*, Torre del Greco, Edizioni Scientifiche e Artistiche, pp. 77-89.
- COGNIGNI E., VITRONE F., 2016, “Lingue e culture in movimento: percezione e didattica del patrimonio linguistico-culturale a scuola”, in COLTRINARI F. (a cura di), *La percezione e comunicazione del patrimonio nel contesto multiculturale*, Macerata, EUM – Edizioni Università di Macerata, pp. 399-416.
- COPPOLA D., 2016, “Parlo cinese, sono toscano, studio l’inglese. Il diritto al plurilinguismo nella scuola multietnica”, in *Scienza e Pace – Research Papers*, pp. 1-16.
- DAL NEGRO S., CALARESU E., FAVILLA M.E., PROVENZANO C., ROSI F., 2016, “Riflettere sulla grammatica a scuola: Una ricerca sul soggetto”, in *Cuadernos de Filología Italiana* 23, pp. 83-117. <https://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/54005/49404>
- D’ANGELO M., 2016, “Considerazioni teorico-operative sulla traduzione didattica nell’insegnamento delle lingue straniere”, in SCOTTI JURIC R., POROPAT JELETIC N., MATTICCHIO I. (a cura di), *Studi filologici e interculturali tra traduzione e plurilinguismo*, Roma, Aracne, pp. 437-450.
- DE CARLO M., 2016, “La traduction dans une perspective sémiotique de l’activité langagière”, in MEDHAT-LECOCQ H., NEGGA D., SZENDE T. (a cura di), *Tra-*

duction et apprentissage des langues. Entre médiation et remédiation, Parigi, Editions des Archives Contemporaines, pp. 61-79.

- DE SANTO M., DE MEO A., 2016 “E-training for the CLIL teacher: e-tutoring and cooperation in a Moodle-based community of learning”, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, n. 3, pp. 41-49.
- DE MEO A., VITALE M., 2016 “Translating examples in linguistics texts”, in ILYNSKA L., PLATONOVA M. (a cura di), *Meaning in Translation: Illusion of Precision*, Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, pp. 111-124.
- DI SABATO B., DI MARTINO E., 2015, “Going Local and hybrid: future perspectives in translation and translating”, in ATTOLINO P., BARONE L., CORDISCO M., DE MEO M. (a cura di), *(Re)visiting Translation Linguistic and Cultural Issues across Genres*, Pieterlen, Peter Lang, pp. 29-50.
- GILARDONI S., 2016, “CLIL and Italian as a second language in German-speaking schools in South Tyrol. From teacher training to educational planning”, in RICCI GAROTTI F., ZANIN R. (a cura di), *Aufgaben – handlungs – und inhaltsorientiertes Lernen (CLIL)*, Bolzano, Bozen-Bolzano University Press, pp. 147-160. <http://pro.unibz.it/library/bupress/publications/fulltext/9788860460936.pdf>
- GILARDONI S., CORZUOL D., 2016, “Il modello della grammatica valenziale per l’italiano L2. Una sperimentazione in atto in contesto scolastico”, in *Nuova secondaria*, n. 2, pp. 81-89.
- ISHIHARA N., RICHIERI C., 2016, “A Teacher Development Program for Primary English Teachers in Italy: A Blended Approach to Learning English and Language Teaching Methodology”, in SASAJIMA S., SHIMURA A., EHARA Y. (a cura di), *Language Teacher Cognition Research Bulletin 2016*, Tokyo, JACET SIG on Language Teacher Cognition, pp. 109-126, <https://app.box.com/s/p5ri9f7gvmqbjfe75sru5a6268gzciz2>
- LA GRASSA M., 2016, “Analisi dell’input lessicale in contesti guidati di apprendimento dell’italiano L2”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, n. 2, pp. 370-385.
- LAVINIO C., 2016, “Il ruolo delle Dieci tesi nell’educazione linguistica trasversale”, in *Speciale Lingua italiana*, http://www.treccani.it/lingua_italiana/speciali/tesi/Lavinio.html
- LAVINIO C., 2016, “Idee per la formazione dei docenti nel raccordo tra scuola e università”, in AA.VV., *PON Educazione linguistica e letteraria in un’ottica plurilingue. Attuazione, risultati e prospettive*, Firenze, INDIRE, pp. 142-145. <http://mediarepository.indire.it/iko/uploads/allegati/O3EN8DD7.pdf>
- LEONE, P., TELLES, J. 2016. “The Teletandem Network”, in LEWIS T., O’DOWD R. (a cura di), *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*, Londra, Routledge, pp. 241-249.

- LÉVY-HILLERICH D., 2016, “Rahmencurricula für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen-Rückblick und Ausblick (1993-2013)”, in DRUMBL H., *et al.* (a cura di), *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen*, Bozen-Bolzano, Bozen University Press, pp. 28-62.
- MACHETTI S., 2016, “Test e certificazioni linguistiche; tra eticità, equità e responsabilità”, in DE MEO A. (a cura di), *Professione italiano. L'italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza*, Napoli, Il Torcoliere – IUO, pp. 139-149.
- MACHETTI S., 2016, “Verificare, misurare, valutare l'italiano di stranieri. Il caso della CILS”, in *Revista de Italianistica*, n. 32, pp. 94-114.
- MARIOTTI M., 2016, “Shakaiteki sekinin to shiminsei: gaikokugo gakushū o tōshita jiko ninshiki ni yotte ‘jiyū’ ni naru koto” (Social responsibility and citizenship: self-awareness through foreign language learning as freedom), in HOSOKAWA H., ŌTSUJI E., MARIOTTI M. (a cura di), *Shiminsei keisei to kotoba no kyōiku: bogo daini gengo gaikokugo o koete* (Language education and citizenship formation: behind native, second and foreign language), Tōkyō, Kuroshioshuppan, pp. 131-148.
- NIED CURCIO M., 2016, “Die Sprachmittlung im GeR und ihre Anwendung in Fremdsprachencurricula in Deutschland und Italien”, in DRUMBL H., GELMI D., LÉVY-HILLERICH D., NIED CURCIO M. (a cura di), *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen*, Bozen-Bolzano, Bolzano University Press, pp. 110-128.
- NORTH B., PICCARDO E., 2016, “Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR). A Council of Europe project”. In *Language Teaching*, n.3. pp. 1-5.
- PALLOTTI G., 2016, “A typology of statements about discourse”, in *Applied Linguistics*, n. 3, pp. 377-396.
- PICCARDO E., 2016, “Un parcours de recherche-développement vers l'approche actionnelle: un projet canadien”, in *Les Langues modernes, La perspective actionnelle: état des lieux*, n.3, pp. 31-41
- PICCARDO E., 2016, “La diversité culturelle et linguistique comme ressource à la créativité”. In *Voix plurielles*, n.1, pp.57-75.
- PUGLIESE R., 2016, “Interazioni narrate di una *literacy* in L2: *Mandorle amare*, tra letteratura e case study”, in ANDORNO C., GRASSI R. (a cura di) *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Milano, Aitla, pp.123-138 www.aitla.it.
- PUGLIESE R., 2016, “Traduzioni sussurrate nella classe plurilingue”, in *Sesamo. Didattica Interculturale*, <http://www.giuntiscuola.it/sesamo/cultura-e-societa/punti-di-vista/traduzioni-sussurrate-nella-classe-plurilingue/>
- RASULO M., DE MEO A., DE SANTO M., 2016, “Processing Science through Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Teacher's Practicum”, in

OLIVEIRA A., WEINBURGH M. (a cura di), *Science Teacher Preparation in Content-Based Second Language Acquisition*, Francoforte, Springer Verlag, pp. 305-322.

RICHERI C., 2016, “Imparare a osservare, riflettere, collaborare, ricercare. Progettazione e realizzazione di un modulo di formazione iniziale per docenti di inglese”, in RICHERI C., ZANCHIN M.R., VACCHELLI M. (a cura di), *Idee in form@zione 4 – Il valore delle emozioni nella relazione educativa*, Roma, Aracne.

SISTI F., 2016, “Narrative thinking and storytelling for primary and early FL/SL education”, in TATSUKI D. (a cura di), *Fictions. Studi sulla narrativa*, Pisa-Roma, Serra.

SISTI F., TORRISI G., 2016, “Il puzzle dell’innovazione didattica all’Università di Urbino: l’esperienza del CISDEL (Centro Integrato Servizi Didattici ed E-learning)”, in *Scuola Democratica*, n. 3.

SERENA A.S., 2016, “Vom GeR zum SDU: Vorstellung eines Lehrerhandbuchs auf CD-ROM zur Unterrichtsbegeleitung und zur Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Fremdsprachenlehrern”, in DRUMBL H. *et al.*, *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen*, Bozen-Bolzano, Bolzano University Press, pp. 63-79.

SERENA S., 2016, BARIĆ K., “Rahmencurricula in einem Hochschulprojekt für den Studienbegleitenden Deutschunterricht: Rückblick und Ausblick”, in SCHRAMM K., SEYFARTH M. (a cura di) *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Curriculumentwicklung im Fach Deutsch als Fremdsprache – Theoretische Modelle, praktische Erfahrungen und empirische Untersuchungen*, Göttingen, Iudicium.

VALENTINI A., GRASSI R., 2016, “Oltre la frequenza. L’impatto della trasparenza e dell’accento sull’apprendimento del lessico in L2”, in CORRÀ L. *et al.* (a cura di) *Sviluppo della competenza lessicale: Acquisizione, apprendimento, insegnamento*, Roma, Aracne.

Riviste

Italiano a Stranieri, 2016

<https://goo.gl/rHx5X6>

n. 20

AMORUSO M., “Dai barconi all’università. L’inclusione linguistica dei giovani migranti a bassa scolarizzazione”, pp. 20-25.

BALDACCIO S., PACE C., “Apprendimento linguistico e interculturalità: gli studenti della University of California e l’oltrarno fiorentino”, pp. 26-30.

LO DUCA M. G., “Riflessione sulla lingua e correzione degli errori nella classe L2”, pp. 3-7.

PONA A., "Verso un *fare grammatica* inclusivo. Il modello valenziale nella scuola plurilingue", pp. 15-19.

TRONCARELLI D., "La riflessione grammaticale nei recenti manuali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2", pp. 8-14.

n. 21

BONVINO E., FAONE S., "Valutare le abilità ricettive. Che cosa ci insegna la comprensione tra lingue affini", pp. 20-25.

CAÑADA PUJOLS M., "*C'est la vie*: didattizzazione di un corto pieno di francesismi", pp. 26-29.

DE CARLO M., GARBARINO S., "Integrare l'intercomprensione ai curricoli istituzionali: le risorse della piattaforma MIRIADI", pp. 13-19.

LA GRASSA M., "Insegnare il lessico: l'opinione dei docenti e le indicazioni dei syllabi", pp. 6-12.

PALERMO M., "Il neoplurilinguismo e i futuri assetti dell'italiano", pp. 3-5.

Educazione Linguistica - Language Education, EL.LE, 2016

<http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/>

n. 1 (n. 13 della serie) Numero monografico a cura di ZUCCHI S. M. sulla dimensione interculturale nell'insegnamento del tedesco:

BALBONI P. E., "Dieci anni di pubblicazioni italiane sulla dimensione interculturale nella didattica delle lingue".

CAON F., "Lingue e culture in contatto".

DALLA VECCHIA M., "Linguaggi verbali e non verbali".

PAGGIORO V., "La comunicazione interculturale tra italiani e tedescofoni".

ROSAN A., "L'esperienza Erasmus e la comunicazione interculturale".

SPEGGIORIN M., "La comunicazione interculturale tra italiani e tedescofoni".

ZUCCHI S. M., "Austria, Germania e Svizzera"; "La presenza Internet del *Goethe-Institut*"; "Siti per insegnanti di tedesco LS/L2".

n. 2

BERTELLI A., "La dimensione affettiva nell'approccio intercomprensivo".

CANUTO L., "Service learning: dai fondamenti teorici ai benefici per lo studente di lingua straniera".

DARGENIO M., "Analisi contrastiva degli errori più spesso commessi da studenti di italiano madre lingua".

KUITCHE G., "Rinforzare l'input linguistico nei contesti marginali".

PEZZOT E., "Il *digital storytelling* per un'educazione linguistica interculturale".

SERRAGIOTTO G., "Nuove frontiere nella valutazione linguistica".

ZANONI F., "Code-switching in CLIL classes: A case study".

n. 3

BIER A., "An inquiry into the methodological awareness of experienced and less-experienced Italian CLIL teachers".

- CANUTO L., "Integrare Service Learning nelle classi di lingua straniera: modelli operativi e tendenze recenti".
- COPPOLA D., "Apprendere le lingue nei mondi virtuali 3D".
- D'ANGELO M., "Risorse del web e sviluppo della sotto-competenza strumentale nella didattica della traduzione".
- GAROFOLIN B., MIOZZO M., "Analisi dell'errore nell'acquisizione dell'italiano in un contesto LS e in contesti L2".
- GOLFETTO M. A., "La didattica della microlingua araba nell'ottica del lifelong learning, con un étude de cas".
- SANTIPOLO M., "Variatio delectat, ossia della necessità della varietà di modelli sociolinguistici nella classe di lingua".

Insegno. Italiano L2 in classe, 2016

<https://goo.gl/HW9e79>

n.1

- BIGLIAZZI M.S., QUARTESAN M., "Competenze trasversali dello studente straniero nei percorsi di formazione universitaria: il ruolo dell'italiano L2", pp. 25-33.
- CHERUBINI N., "Social competence in azienda: insegnamento veicolare di Italiano L2 a migranti", pp. 43-47.
- DE ANGELIS S., DI LEGAMI H., FRAGAI E., "Italiano L2, alfabetizzazione, tecnologie: progettare percorsi formativi per adulti immigrati di livello Pre A1", pp. 35-41.
- MEZZADRI M., "L'italiano per fini di studio all'università", pp. 12-17.
- MOLLIKA A., "Parli italiano? Allora sei... poliglotta!", pp. 48-52.
- TRONCARELLI D., VILLARINI A., "La formazione linguistica degli studenti internazionali nelle università: l'impiego di MOOC per il miglioramento della competenza", pp. 18-24.

Italiano a Stranieri, 2016

<https://goo.gl/rHx5X6>

n. 20

- AMORUSO M., "Dai barconi all'università. L'inclusione linguistica dei giovani migranti a bassa scolarizzazione", pp. 20-25.
- BALDACCI S., PACE C., "Apprendimento linguistico e interculturalità: gli studenti della University of California e l'oltrarno fiorentino", pp. 26-30.
- LO DUCA M. G., "Riflessione sulla lingua e correzione degli errori nella classe L2", pp. 3-7.
- PONA A., "Verso un fare grammatica inclusivo. Il modello valenziale nella scuola plurilingue", pp. 15-19.
- TRONCARELLI D., "La riflessione grammaticale nei recenti manuali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2", pp. 8-14.

n. 21

- BONVINO E., FAONE S., “Valutare le abilità ricettive. Che cosa ci insegna la comprensione tra lingue affini”, pp. 20-25.
- CAÑADA PUJOLS M., “*C’est la vie*: didattizzazione di un corto pieno di francesismi”, pp. 26-29.
- DE CARLO M., GARBARINO S., “Integrare l’intercomprensione ai curricoli istituzionali: le risorse della piattaforma MIRIADI”, pp. 13-19.
- LA GRASSA M., “Insegnare il lessico: l’opinione dei docenti e le indicazioni dei syllabi”, pp. 6-12.
- PALERMO M., “Il neoplurilinguismo e i futuri assetti dell’italiano”, pp. 3-5.

Italiano LinguaDue, 2016

<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index/>

n. 1 include, di interesse glottodidattico:

- ABBATANGELO F., “Alcuni numeri sullo studio della letteratura italiana all’estero”, pp. 124-139.
- CUTRI A., “FAVARO G., “L’italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità”, pp. 1-12.
- FERRONI R., BIRELLO M., Meta-analisi e applicazione di una proposta didattica orientata all’azione per l’apprendimento dei segnali discorsivi in italiano LS”, pp. 30-53.
- HACHOUF A., “Problemi di decodificazione di espressioni idiomatiche italiane in apprendenti algerini”, pp. 54-64.
- LA GRASSA M., “Le varietà dell’italiano in alcuni manuali per stranieri diffusi all’estero”, pp. 84-102.
- LOMBARDI G., “L’utilizzo della realtà aumentata nella didattica dell’italiano L2”, pp. 103-123.
- LUONI G., “Linguistica acquisizionale e sillabo: alcune riflessioni preliminari”, pp. 13-29.

Lend, 2016

n. 1

- BIONDA S., “Flip your Classroom! Cambia le tue lezioni con il modello della classe capovolta”.
- MEYER O. *et al.*, “A Pluriliteracies Approach to Teaching for Learning”.
- MORREALE V., “Le tecnologie digitali: un canale comunicativo naturale degli studenti 2.0”.
- NARDI A., “Dalla ricezione alla sottotitolazione. Aspetti didattici dell’impiego di testi multimodali autentici nella lezione di tedesco come lingua straniera”.
- POZZO G., “Quando un compito è un compito autentico, di realtà. Trattati distintivi e strumenti di progettazione”.

n 2

AMIREAULT V. *et al.* "Le théâtre comme entrée dans la langue et la culture selon une perspective actionnelle. Pistes multimodales et ludiques pour la théâtralisation de contes et légendes du Québec en classe de FLE/FLS".

TUMMILLO F., "Gestualità e didattica L2: spunti teorici e piste di lavoro".

HINGLAIS S., POUYE H., "FLE par les techniques théâtrales: une didactique renouvelée qui génère son propre système d'évaluation. Point de vue de praticiens".

CAPRON-PUOZZO I., "Créativité, empathie et théâtre dans une perspective sociocognitive ou l'art de développer les capacités transversales".

DE SERRES L., "Processus de création du jeu Coup de théâtre pour l'apprentissage d'expressions en français et données qualitatives à l'issue d'une mise à l'épreuve interniveaux".

PRIVAS-BREAUTE V., "L'apprentissage de l'anglais par le jeu dramatique et les techniques dramatiques en IUT: pratiques de socialisation et de professionnalisation".

n. 3

PASQUARELLA V., "Per un apprendimento più attivo e consapevole: l'esperienza del diario introspettivo".

VITUCCI F., "L'utilizzo dei sottotitoli nella didattica della lingua giapponese."

n. 4

BONVINO E., CORTÉS VELÁSQUEZ D., "Il lettore plurilingue".

CAPRA U., "Il lettore di pixel".

DEL COL E., "Costruire un'esperienza di lettura".

MARIANI L., "Convinzioni, atteggiamenti, motivazioni: la dimensione nascosta del saper leggere".

MINARDI S., "Valutare la comprensione scritta".

POZZO G., "I nodi della comprensione e il lettore competente. Leggere: le righe, tra le righe, oltre le righe".

Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, RILA, 2016

Include, di interesse glottodidattico:

n. 1

BALBONI P. E., "Bibliografia dell'educazione Linguistica in Italia. Aggiornamento 2015", pp. 11-136.

DE MEO A., DE SANTO M., RASULO M. "The specific purpose of English for CLIL: The students' perspective", pp. 9-30.

IRSARA M., "Space in English learner-narratives: a comparative approach", pp. 31-52.

JIMENEZ J. M., "Using think-alouds to investigate L2 writing processes", pp. 53-74.

LA RUSSA F., NUZZO E., "Effetti del feedback diretto e indiretto sulla produzione scritta di apprendenti di italiano LS".

nn. 2-3

La comunicazione in contesti multilingue: prospettive interazioniste in azione, sezione monografica a cura di BIRELLO M. e FERRONI R.:

BERRETTINI L., “La correzione degli errori nella produzione orale di studenti di italiano come LS”, pp. 75-92.

BIRELLO M., FERRONI R., “Quando più lingue entrano in gioco: riflessione metalinguistica e approccio orientato all’azione”, pp. 115-130.

CILIBERTI A., “Pratiche discorsive e processi sociali in classi multilingue”, pp. 131-140.

GUIMARÃES SOARES N., ROMANELLI S., “(Ri)discutere la pratica dell’insegnamento/apprendimento di LS attraverso l’uso della traduzione”, pp. 59-74.

MONAMI E., “La rilevanza dell’uptake nell’interazione orale in classi di italiano per stranieri”.

PICCOLI V., “Comme s’appelle la ciliegia? Lavoro lessicale e apprendimento collaborativo fra parlanti di lingue romanze durante un salone enologico”, pp. 41-58.

VERONESI D., “Usare più lingue nella classe di materia: esperienze da un contesto universitario multilingue”, pp. 25-40.

Altri saggi

BALBONI P. E., “Linguistica, linguistica applicata, linguistica educativa, glottodattica, didattologia delle lingue/culture”, pp. 7-23.

BENUCCI A., “Italiano L2: linee per la definizione di un portfolio linguistico-professionale”, pp. 157-172.

MEZZADRI M., “Testare la lingua per fini di studio: spunti di riflessione”, pp. 189-208.

SERRAGIOTTO G., “La valutazione per l’apprendimento delle lingue straniere dal punto di vista degli studenti”, pp. 237-255.

RiCognizioni, 2016

n. 5

SPECCHIO A., “Problematiche traduttive ed editoriali nella traduzione letteraria: lingue vicine e lingue lontane a confronto”, pp. 155-161.

CORINO E., “Il Progetto Europeo PETALL. Buone pratiche per l’insegnamento delle lingue straniere”, pp. 167-169.

n.6

CIGNETTI L., DEMARTINI S., “Dal dato allo strumento. Questioni teoriche e applicative nell’allestimento del LISSICS (Lessico dell’Italiano Scritto della Svizzera Italiana in Contesto Scolastico)”, pp. 35-49.

Scuola e Lingue Moderne, SeLM, 2016

nn. 1-3

DI SCALA R., “A ciascuno il suo. Le basi teoriche e normative per lo spazio pedago-

gico dell'ELF nella didattica dell'inglese", pp. 4-9.

MAUGERI G., "Nuove modalità di formazione interdisciplinare: il Master FORDIL", pp. 10-15.

MAZZAGGIO G., "Uso dell'inglese L2 e correzione degli errori: corpus di due lezioni alla scuola secondaria di primo grado", pp. 16-33.

nn. 4-6

CELENTIN P. "Didattica della lingua straniera e intercultura: il valore dei modelli", pp. 20-25.

GUARDUCCI S., "La classe di italiano L2 o LS come laboratorio di ricerca permanente alla luce della Legge 107/15", pp. 12-19.

PORCELLI G., "Il linguaggio della tecnologia: riflessioni semiserie", pp. 4-11.

nn. 7-9

BAILEY N., "Flipped Teaching: What is it?", pp. 39-43.

CARLONI G., "Foreign language learning and digital skills: teacher training and the use of corpora", pp. 20-27.

GRECO S., "Le abilità linguistiche nelle certificazioni: un quadro d'insieme", pp. 4-11.

MAUGERI G., "Aspetti interculturali per l'utilizzo del fumetto nell'insegnamento della lingua italiana come lingua seconda e straniera", pp. 28-32.

SILVA C. M., GRASSO M., "Il pluralismo come risorsa per il successo scolastico dei figli dell'immigrazione: laboratori linguistici e strategie efficaci", pp. 44-51.

SISTI F., "La formazione del futuro: un flipped TFA?", pp. 12-19.

TAGLIALATELA A., TARDI G., "Apprendimento linguistico e 'Buona Scuola': scenari, politiche e prospettive didattiche. Un focus sull'itaL2", pp. 33-38.

VALENTINI A. (a cura di), 2016, *L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione*, Firenze, Cesati, pp. 212.

Recensione di Elisa Fiorenza

Cos'è l'input per l'acquisizione di lingue seconde (L2)? Come viene processato dagli apprendenti? In che misura è possibile intervenire a livello didattico per agevolarne la comprensione e l'elaborazione? È a queste e a numerose altre domande a esse "contigue" che cerca di dare risposta il volume *L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione*, a cura di Ada Valentini.

Nato da una selezione degli interventi presentati in un Convegno-Seminario sull'argomento, il volume rappresenta il primo numero della Nuova Serie della Collana del C.I.S. (Centro di Italiano per Stranieri – Ricerca, formazione, didattica) del Centro di Competenza Lingue dell'Università di Bergamo, ed è caratterizzato da un equilibrato apporto di contributi teorici e pratici, presentando – coerentemente con il titolo – studi sulla processazione dell'input e ricerche sulla strutturazione dello stesso.

Il primo contributo, di Ada Valentini, funge da introduzione all'argomento e, oltre a presentare – come è consuetudine – i singoli contributi che costituiscono il volume, illustra le varie e principali posizioni sul ruolo dell'input che si sono succedute nella teoria glottodidattica: questo capitolo permette al lettore di ripercorrere agilmente le caratteristiche dell'"input ideale" secondo quanto sostenuto dagli esperti del settore, dagli anni Ottanta del secolo scorso ai giorni nostri.

Il secondo capitolo, della stessa autrice, offre poi un *excursus* sulla questione dell'input in chiave psicolinguistica, mettendo in evidenza le questioni al centro del dibattito più recente in seno a quest'ultima prospettiva: in particolare, la questione della processazione del significato e della

forma e i loro reciproci rapporti nelle prime fase di esposizione a una lingua ignota e i singoli fattori degli elementi dell'input (ad es. frequenza, salienza percettiva, trasparenza del rapporto forma-funzione) che ne inibiscono o, viceversa, ne favoriscono l'acquisizione.

Questa ultima tematica è ripresa da Jacopo Saturno in un contributo che si situa all'interno di un progetto europeo sperimentale denominato VILLA (*Varieties of Initial Learners in Language Acquisition*) sul polacco lingua straniera – nel nostro caso di italofoeni –, progetto incentrato proprio sull'input rigidamente controllato; in questo lavoro Saturno mostra chiaramente la necessità di ridimensionare il peso di alcune caratteristiche dell'input solitamente considerate decisive per l'acquisizione, quali la frequenza o la complessità morfosintattica, a favore invece di parametri come quello, appunto, della biunivocità del rapporto forma-funzione.

Ancora sulla processazione dell'input, Agnese Sampietro getta nuova luce sull'importanza della competenza metaforica, fornendo spunti operativi da mettere in pratica nella classe di italiano L2, con specifico riferimento a classi di studenti con L1 affini alla lingua *target*.

Il contributo di Anna Whittle ed Elena Nuzzo mostra dati interessanti sull'apprendimento di una specifica forma dell'italiano (l'accordo della terza persona plurale dell'indicativo presente) da parte di bambini sinofoni residenti in Italia. Grazie all'intervento su un gruppo sperimentale e un gruppo di controllo, le autrici hanno potuto rilevare l'efficacia di un trattamento didattico di tipo *focus on form (FonF)* su un tratto tipico dell'interlingua del loro campione; il trattamento ha “modificato” in parte la sequenza di acquisizione prevista in un contesto di apprendimento ibrido (ovvero non completamente spontaneo né guidato), come quello qui indagato. Dell'efficacia di una tecnica di *FonF* (il cosiddetto *Textual Input Enhancement*, ossia il potenziamento dell'input a livello grafico) tratta anche il lavoro di Paolo Della Putta, il quale evidenzia gli effetti della complessità linguistica e della distanza strutturale tra lingua madre e lingua *target* in un contesto di apprendimento dell'italiano da parte di ispanofoni. Lo studio si focalizza su due tratti tipici dell'interlingua di ispanofoni, quali la presenza dell'accusativo preposizionale in frasi SVO e l'assenza dell'articolo nei SN composti da aggettivo possessivo + Nome.

Cristina Mariotti approfondisce le strategie di presentazione dell'input in contesti CLIL, sulla base dell'osservazione empirica di alcune classi italiane dove il CLIL, l'insegnamento integrato di lingua e contenuto, è stato condotto in inglese. L'autrice mostra come tale contesto sia caratterizzato dalla frequente co-costruzione dell'input, attraverso sequenze di riparazione e negoziazione del significato; di queste viene analizzata la struttura interna e i maggiori o minori vantaggi per la presentazione dell'input.

Il contributo di Roberta Grassi affronta le caratteristiche del *feedback*, la sua relazione con l'input e la possibilità di potenziarlo, ovvero gli effetti positivi e negativi di varie strategie didattiche volte a gestire il *feedback* offerto agli studenti della classe di lingue. Dopo aver presentato le varie definizioni che sono state fornite della nozione di *feedback* da vari studiosi, il contributo esamina criticamente le varie tipologie esistenti, permettendo al lettore di orientarsi nella bibliografia relativa e di farsi una propria idea dell'importanza della correzione e, soprattutto, della complessità del fenomeno. Emerge, in particolare, che il trattamento dell'errore sembra risentire di alcune variabili, come l'età del soggetto, l'utilizzo della L2 o della LS, del contesto didattico, dell'obiettivo linguistico.

All'ambito neuro- e psicolinguistico è dedicato il contributo di Mirta Vernice che esplora ricerche relative all'organizzazione cerebrale del bilingue, osservando che su di essa l'età all'epoca del primo contatto con la L2 e il livello di competenza raggiunta hanno un impatto importante. Inoltre, l'autrice si focalizza sul ruolo dell'apprendimento della lettura in L2 in età scolare e sul suo impatto sulla competenza linguistica generale (anche in L1) del parlante bilingue.

Ancora sui rapporti tra L1 e L2 è incentrato il lavoro di Zelda Amidoni e Irma Falgari, che illustra l'efficacia di alcuni progetti a sostegno del plurilinguismo attivati da vari enti della provincia di Bergamo, atti a valorizzare l'utilizzo della lingua madre nelle scuole, per promuovere l'apprendimento della L2. Il contributo delle due autrici affronta i benefici del plurilinguismo, sia dal punto di vista cognitivo, sia in termini di impatto sociale e culturale. Nonostante le numerose iniziative dell'Europa in questo ambito, le autrici evidenziano quanto ci sia ancora da fare, in termini di accoglienza degli alunni stranieri e delle loro famiglie, di preparazione dei docenti e di scelta di materiali calibrati, affinché la L1 degli studenti stranieri possa rivestire il ruolo di risorsa da cui attingere.

Il contributo di Jennifer Lertola si caratterizza per l'originalità dell'argomento, ovvero l'uso della traduzione audiovisiva nell'apprendimento dell'italiano come L2. Dopo aver discusso nel dettaglio dell'uso pedagogico della traduzione e della sottotitolazione nella didattica delle lingue, riportando le teorie a sostegno dell'efficacia di tali pratiche in ambito didattico, l'autrice illustra le ampie potenzialità di 'ClipFlair', una piattaforma interattiva che permette, tra altre, l'applicazione della sottotitolazione per l'apprendimento delle lingue.

Interessante è lo studio congiunto di Matteo La Grassa, Donatella Troncarelli e Andrea Villarini che mira ad analizzare l'input fornito dal docente, in quanto materiale linguistico per lo sviluppo della competenza lessicale di apprendenti adulti e iniziali di italiano L2. Il contributo raggiunge

l'obiettivo principale dichiarato dagli autori, ovvero quello di gettare luce sulle modalità con cui il docente di lingua promuove la competenza lessicale dei propri studenti, osservando la sua produzione linguistica e le attività didattiche proposte. Grazie all'analisi di un ampio corpus di interazioni orali tra docenti e studenti, gli autori osservano criticamente quantità e varietà del lessico usato e delle attività volte a sviluppare la competenza lessicale riscontrate in aula, rilevando la prevalente attenzione verso la componente semantica delle unità lessicali e l'orientamento predominante verso lo sviluppo di abilità ricettive.

Concludono il volume due interventi dedicati all'input plurilingue in contesti di didattica dell'Intercomprensione (IC), uno degli approcci plurali all'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere. Il primo, di Anna Bertelli, offre al lettore una panoramica teorica dei principi alla base dell'approccio plurale dell'IC, seguita dalla descrizione puntuale delle caratteristiche dell'input così come si presenta nei materiali di "EuRom", una metodologia di successo per lo sviluppo dell'abilità di lettura plurilingue. Segue l'intervento di Chiara Ghezzi, che riporta esperienze pratiche di (Inter)comprensione e relative riflessioni scaturite in occasione di un *workshop* dedicato al tema. L'autrice riporta le attività svolte con i partecipanti e le osservazioni in merito alle strategie didattiche da adottare per promuovere una didattica che sfrutti l'input plurilingue.

Tra i punti di forza del volume notiamo la varietà dei *background* scientifici degli autori, che offre al lettore una panoramica a 360° sulla questione dell'input per la L2, sia che si tratti di approfondirne l'aspetto teorico e metodologico, sia che si tratti di discutere dei risvolti pratici, relativi alle pratiche didattiche nella classe di lingue.

Non da ultimo, segnaliamo una aggiornata sezione bibliografica a corredo di ogni singolo contributo: l'insegnante o lo studente che voglia adentrarsi nella comprensione di quello che Valentini definisce "la materia linguistica in una seconda lingua a cui l'apprendente è esposto" (p. 9) trova in questo volume un valido strumento sia per l'ampio spettro di esperienze pratiche descritte sia per le riflessioni fondate su dati significativi.

GUIDA PER GLI AUTORI DI RILA

RILA è uno strumento messo a disposizione dall'Editore Bulzoni per gli studiosi del settore. Nell'estate del 2012 è stata inserita nella "Classe A" dall'ANVUR. Perché essa continui ad essere disponibile occorre promuovere gli abbonamenti presso tutti gli interessati – privati, istituti, biblioteche, ecc., soprattutto quelle delle istituzioni dell'autore, che può anche sottoscrivere un abbonamento personale. Alcuni numeri monografici possono essere utili come testi per corsi universitari e quindi possono essere acquistati dagli studenti come normali volumi.

Per abbonamenti, pubblicità, ecc. ci si rivolga direttamente a <http://www.bulzoni.it/> (Web) oppure bulzoni@bulzoni.it (e-mail).

Temario

I confini della Linguistica Applicata sono abbastanza aperti, includono un'ampia area che non identifichiamo a priori con la sola Glottodidattica, la Linguistica computazionale, l'analisi dei *corpora*, i bisogni linguistici speciali ecc. L'importante è che gli autori che vogliono mandarci dei testi si chiedano due cose:

- a. riguarda le scienze del linguaggio da una prospettiva applicata?
- b. qual è il 'valore aggiunto' di questa proposta per un pubblico costituito da specialisti?

Per questo pubblico, sono più preziose poche pagine che illustrano i risultati di un'indagine o di una sperimentazione che molte pagine di premesse storico-metodologiche, di inquadramento del tema, e così via, che affrontano temi ben noti al lettore implicito.

Invio di saggi per la pubblicazione

Inviando un testo per la pubblicazione, l'Autore dichiara implicitamente che

- il lavoro è originale, non pubblicato altrove nemmeno in altra lingua, non messo in pre-print online;
- di essere titolare di ogni diritto di pubblicazione e riproduzione del testo e di tutto quanto in esso è contenuto – citazioni, immagini e/o altro materiale soggetto a copyright, sollevando l'editore da ogni responsabilità.

I saggi possono essere in francese, inglese, italiano, spagnolo o tedesco e avranno un *Abstract* di non oltre 120 parole, in italiano per i lavori in lingua straniera e viceversa. La correttezza linguistica è responsabilità dell'autore.

Un saggio dovrebbe essere tra i 30.000-35.000 caratteri, spazi inclusi, ivi comprese le note, la bibliografia ecc. se ci sono schemi e figure, ridurre i caratteri; va inviato solo in word a balboni@unive.it e a matteo.santipolo@unipd.it, con una versione pdf per verificare l'impaginazione.

Revisione scientifica

Ogni saggio passa tre valutazioni:

- la prima è della redazione. Nelle sezioni monografiche, il curatore funge da *guest editor* integrando la redazione per quello specifico numero.
- due valutazione esterne ed anonime; i saggi che necessitano di modifiche vengono ri-inviati agli autori prima di passare alla seconda fase di referato. Nel caso in cui una delle due valutazioni sia negativa (quindi non solo una richiesta di aggiustamenti), il saggio viene sottoposto a un terzo revisore esterno.

Solo i saggi con tre valutazioni positive vengono accettati.

Norme di stile

I saggi vengono presi in considerazione se seguono le seguenti indicazioni:

- a. Vanno composti in word;
- b. tabelle, rientri, elenchi puntati vanno realizzati usando gli appositi comandi di word e non la barra spaziatrice;
- c. immagini in toni di grigio devono essere di qualità adeguata ad una facile lettura, visto che la rivista non è a colori;
- d. tener conto del formato e della dimensione della pagina di RILA.

Per il layout:

- e. *sopra il titolo*: indirizzo postale completo e la posta elettronica, per i contatti;
- f. *sotto il titolo* riportare il nome completo dell'Autore, seguito dalla istituzione di appartenenza;
- g. sotto l'autore un Abstract di non oltre 120 parole, in corsivo;
- h. *paragrafatura*: evitare di titolare un paragrafo iniziale con 'pre-messa' o 'introduzione';
- i. paragrafi di primo livello hanno numero+punto e sono in corsivo nero: **2. La complessità...**;
- j. quelli di secondo livello non hanno punto dopo l'ultimo numero e sono in corsivo chiaro: *2.1 La complessità...*;
- k. quelli di terzo livello sono in tondo chiaro: 2.1.2 La complessità...

Quanto allo stile tipografico:

- a. parole straniere nel corpo del testo in corsivo;
- b. virgolette: nelle citazioni "..."; per le parole da evidenziare '...'; se ci sono virgolette, non c'è corsivo. Evitare « »; l'evidenziazione col neretto è esclusa;
- c. interlinea 1; verificare in Layout di pagina che come interlinea sia selezionato 0 in entrambe le caselle.
- d. *citazioni*: oltre le tre righe di testo, comporre un paragrafo a sé, col margine sinistro rientrato di almeno un centimetro e senza virgolette iniziali e finali, corpo 11;
- e. *maiuscolo*: sigle come SLI o CLIL, editori come ESI o UTET vanno scritti in maiuscoletto (ctrl+maiusc+K); il MAIUSCOLO PIENO, così come il **neretto**, è escluso dal saggio;
- f. *le note* si usano solo quando non si può usare un riferimento interno tra parentesi; le note vanno messe con l'apposito comando di word che le numera e le colloca a pie' di pagina;

Riferimenti bibliografici

Autore-data tra parentesi, senza virgola fra il nome dell'autore e la data:

- se ci sono le pagine, due punti dopo l'anno e poi uno spazio (**Rossi 1998: 134-135**);
- se si citano più opere, dello stesso autore o di autori diversi, separare ogni riferimento con un punto e virgola: es. (**Rossi 1993; 1994; Bianchi 1999; 2009**).

- due opere dello stesso autore pubblicate nello stesso anno vanno distinti con una lettera dell'alfabeto: **(Rossi 1998a)** e **(Rossi 1998b)**;
- citazione i opere con più di due autori: il primo autore seguito da *et al.* **(Rossi et al., 1999)** purché non si creino ambiguità. La *entry* completa sarà in bibliografia.

Bibliografia

Si sconsigliano bibliografie generali, facilmente reperibili on line; si richiedono invece i riferimenti completi alle opere citate nel saggio, collocate in ordine alfabetico, senza sezioni separate. Quanto allo stile:

Volume:

ROSSI M., 2014, *Titolo in corsivo*, Città, Editore.

- a. niente virgola tra cognome e nome; tutte virgole tra i vari elementi, punto finale;
- b. se ci sono più di 3 autori, segnare il primo seguito da *et al.*;
- c. curatela senza virgola antecedente: **BIANCHI G. (a cura di), 2015, *Titolo del libro*, Città, Editore.**
- d. l'anno *dell'edizione originale* non va tra parentesi ma tra virgole, dopo eventuale (a cura di); l'anno deve essere quello; eventuale traduzione va indicata di seguito, (tra parentesi),
- e. il titolo deve essere quello originale;
- f. città in italiano;
- g. nome editore, senza 'editore', 'edizioni, ecc.

Saggio:

ROSSI M., 2014, "Titolo in tondo", in BIANCHI G. (a cura di), *Titolo del libro in corsivo*, Città, Editore.

ROSSI M., BIANCHI G., 2014, "Titolo in tondo", in Nome della rivista in corsivo, n. 2 (oppure: nn. 1-2).

Non servono le pagine, ma se si desidera metterle, allora vanno in tutte le entries. Non serve il volume della rivista, ma se si mette in una entry, va in tutte.

On line

Volumi o saggi reperibili anche on line (in siti stabili, quali ad esempio le versioni on line delle riviste) possono indicare, dopo il punto che segue

l'editore o il numero della rivista, la url dove si può trovare il saggio.

Paolo E. Balboni, balboni@unive.it
Matteo Santipolo, matteo.santipolo@unipd.it

Rassegna Italiana di Linguistica Applicata

Quadrimestrale di ricerca linguistica e glottodidattica

Redazione Paolo Balboni, Matteo Santipolo

Amministrazione Bulzoni editore srl
Via dei Liburni, 14 - 00185 ROMA
☎ 06 4455207 - fax 06 4450355

Abbonamenti 2017

Italia	€ 50,00
Esteri	€ 85,00
Un fascicolo	€ 20,00
Fascicolo doppio	€ 35,00

Versamento su c.c.cp. n. 31054000 intestato a:
Bulzoni editore srl - via dei Liburni, 14 - 00185 Roma
I fascicoli non pervenuti all'abbonato devono essere reclamati esclusivamente entro 30 giorni dal ricevimento del fascicolo successivo.

Stampa: CSR Centro Stampa e Riproduzione srl
via di Salone 131 - 00131 Roma

Autorizzazione del Tribunale di Roma n. 290-93 dell'8 luglio 1993

Le opinioni espresse negli scritti qui pubblicati impegnano soltanto la responsabilità dei singoli autori

Referees

Ogni contributo destinato ai fascicoli della rivista Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, è sottoposto dal Comitato scientifico alla valutazione di due referees, rispettando il criterio dell'anonimato.