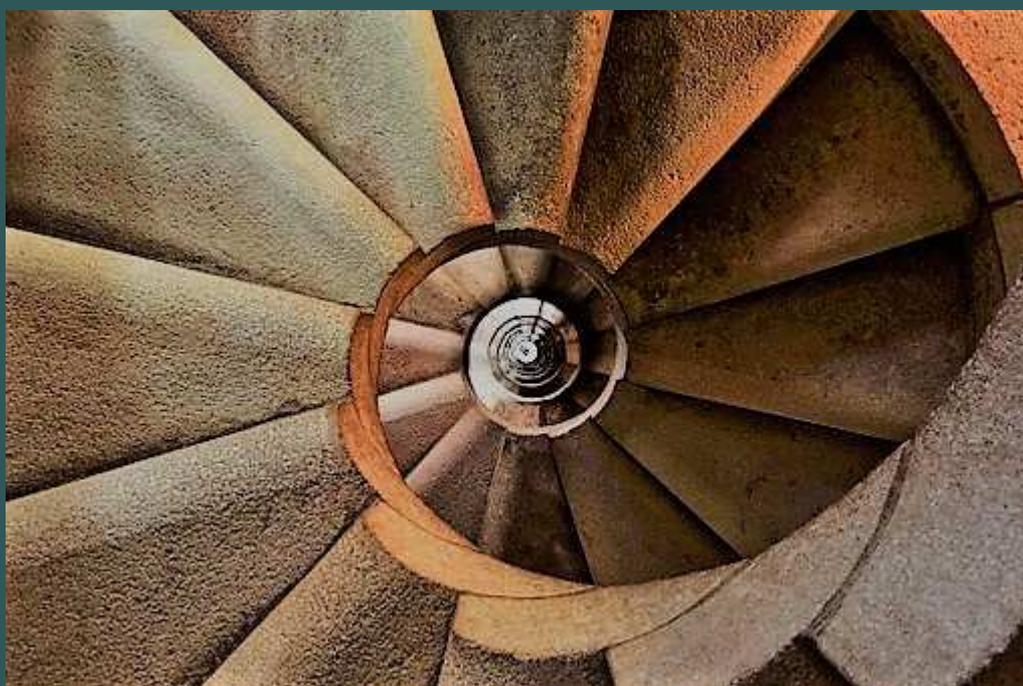


RiCOGNIZIONI

RIVISTA DI LINGUE, LETTERATURE
E CULTURE MODERNE

10 • 2018 (v)



UNIVERSITÀ
DI TORINO

DIPARTIMENTO DI
LINGUE E LETTERATURE STRANIERE E
CULTURE MODERNE

RiCOGNIZIONI

RIVISTA DI LINGUE, LETTERATURE
E CULTURE MODERNE

10 • 2018 (v)



UNIVERSITÀ
DI TORINO

DIPARTIMENTO DI
LINGUE E LETTERATURE STRANIERE E
CULTURE MODERNE

In copertina: *Scala Spirale*. Fonte: <https://pixabay.com/it/scala-spirale-architettura-interno-600468/>

COMITATO DI DIREZIONE

Direttore responsabile

Paolo BERTINETTI (Università di Torino)

Direttore editoriale

Carla MARELLO (Università di Torino)

COMITATO DI REDAZIONE

Pierangela ADINOLFI (Università di Torino), Alberto BARACCO (Università di Torino),
Elisabetta BENIGNI (Università di Torino), María Felisa BERMEJO CALLEJA (Università di Torino),
Silvano CALVETTO (Università di Torino), Gianluca COCI (Università di Torino),
Elisa CORINO (Università di Torino), Matteo GRASSANO (Università di Nizza),
Peggy KATELHOEN (Università di Torino), Massimo MAURIZIO (Università di Torino),
Patricia KOTTELAT (Università di Torino), Enrico LUSSO (Università di Torino),
Roberto MERLO (Università di Torino), Alessandra MOLINO (Università di Torino),
Daniela NELVA (Università di Torino), Matteo REI (Università di Torino)

SEGRETERIA DI REDAZIONE

Alberto BARACCO (Università di Torino), Gaia BERTONERI (Università di Torino),
Elisa CORINO (Università di Torino), Roberto MERLO (Università di Torino),
Daniela NELVA (Università di Torino), Barbara PAVETTO (Università di Torino),
Matteo REI (Università di Torino)

COMITATO SCIENTIFICO

Ioana BOTH (Universitatea «Babeş-Bolyai», Cluj-Napoca), Suranjan DAS (Università di Calcutta),
Salvador GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ (Universidad de León), Andrea CAROSSO (Università di Torino),
Emanuele CICCARELLA (Università di Torino), Elisa CORINO (Università di Torino),
Thierry FONTENELLE (Translation Center for the Bodies of the European Union, Luxembourg),
Natal'ja Ju. GRJAKALOVA («Puškinskij Dom», Accademia delle Scienze di San Pietroburgo),
Philip HORNE (University College, London), Krystyna JAWORSKA (Università di Torino),
Ada LONNI (Università di Torino), Maria Grazia MARGARITO (Università di Torino),
Fernando J.B. MARTINHO (Università di Lisbona), Francine MAZIÈRE (Université Paris 13),
Roberto MERLO (Università di Torino), Riccardo MORELLO (Università di Torino),
Francesco PANERO (Università di Torino), Virginia PULCINI (Università di Torino),
Giovanni RONCO (Università di Torino), Michael RUNDELL (Lexicography MasterClass),
Elmar SCHAFFROTH (Universität Düsseldorf),
Mikołaj SOKOŁOWSKI (Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, Warszawa),
Michelguglielmo TORRI (Università di Torino), Claudia Maria TRESSO (Università di Torino),
Jorge URRUTIA (Universidad «Carlos III», Madrid), Inuhiko YOMOTA (Kyoto University of Art & Design),
François ZABBAL (Institut du Monde Arabe, Paris)

EDITORE

Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne

Palazzo delle Facoltà Umanistiche

Via Sant'Ottavio, 20, Torino

<http://www.dipartimentolingue.unito.it/>

CONTATTI

SITO WEB: <http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/index>

E-MAIL: rivista.ricognizioni@unito.it

ISSN: 2420-7969

SOMMARIO

CrOCEVIA • Maestri di italiano per stranieri, ieri e oggi

A cura di Giuseppe POLIMENI e Cecilia ANDORNO

MAESTRI DI IERI • a c. di G. Polimeni

- x Giuseppe POLIMENI • *Giochi di sponda: maestri e dialoghi di lingue e di cultura*
- xx Anne-Kathrin GÄRTIG • *Il romano Francesco Valentini (1789-1862), maestro di lingua e lessicografo a Berlino*
- xx Claudio MARAZZINI • *La dura vita di un maestro di italiano L2 della prima metà dell'800: Angelo Cerutti e la grammatica filosofica*
- xx Paolo SILVESTRI • *Un maestro d'italiano nella Barcellona del primo Novecento: Benedetto Colarossi e il suo metodo*

MAESTRI DI OGGI • a c. di C. Andorno

- xx Cecilia ANDORNO • *Fra corpora e didattica: maestri di italiano oggi*
- xx Massimo VEDOVELLI • *Katerin Katerinov, Perugia (e Siena) e l'italiano: una prospettiva internazionale*
- xx Simone TORSANI • *Una tassonomia delle domande di argomento linguistico nei portali di domande e risposte*
- xx Stefania SPINA • *Lo sviluppo longitudinale della fraseologia in apprendenti cinesi di italiano L2: uno studio preliminare su alcune categorie di errori*
- xx Paolo MAIRANO, Marta MOIS, Valentina DE IACOVO, Antonio ROMANO • *Acquisizione di fenomeni temporali e ritmici dell'italiano: analisi di produzioni apprendenti anglofoni di italiano L2*

ItINERARI

- xx Livija EKMEČIĆ • *Intertextuality: Luigi Pirandello's Il fu mattia Pascal and Branislav Nušić's Pokojnik (The Deceased)*
- xx Pino MENZIO • *Apertura e trasformazione del mondo. Perché la letteratura può cambiare le cose, e il realismo filosofico no*

PaSSAGGI

- xx Elana OCHSE • *Topolino vs Mickey Mouse – An Uneven Match: Some Remarks on the Cross-Cultural Reception of Comics*

SeGNALI

- xx Giuseppina CORTESE • [recensione di] Monica CINI (a c. di), *Humanities e altre scienze. Superare la disciplinarietà*, Carocci, Roma, 2017
- xx Daniele ZUCCALÀ • [recensione di] *Diccionario de Colombianismos*, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, 2018

CrOCEVIA

MAESTRI DI ITALIANO PER STRANIERI,
IERI E OGGI

A cura di
Giuseppe POLIMENI e
Cecilia ANDORNO

MAESTRI DI IERI

A cura di Giuseppe POLIMENI

GIOCHI DI SPONDA: MAESTRI E DIALOGHI DI LINGUE E DI CULTURA

Giuseppe POLIMENI

Figura di confine tra due lingue, e forse tra due mondi, il maestro di italiano all'estero è stato per secoli un mediatore fondamentale della lingua e della cultura nazionali. Per un paradossale destino, condiviso dal traduttore, il maestro di italiano si è mosso nell'ombra, e poi nell'ombra degli studi è rimasto: profilo "silenzioso", come forse avrebbe detto Benvenuto (Aronne) Terracini, l'insegnante di lingua italiana viene oggi raggiunto in quella piega della storia, riportato sotto la luce dell'indagine dall'intuizione e dall'occhio critico di studiosi da sempre attenti ai temi, anche e soprattutto quelli aperti e non risolti, dell'insegnamento della L2.

I tre saggi che la sezione monografica di taglio storico propone, scegliendo figure esemplari di docenti di italiano fuori d'Italia, vogliono invitare a riflettere da e su questo nuovo punto di vista: non si tratta infatti della semplice ricerca di definizione per una professione e per il metodo adottato da ciascuno; la riflessione diventa significativo, e del tutto inedito, ragionamento sull'italiano, sulla lingua della madre-patria, in un *gioco di sponda* in cui l'immagine della lingua stessa si deduce nel suo essere riflessa e vista quindi da un'angolatura di tre quarti.

Il maestro di italiano si trova a confrontarsi, nel tempo e perciò in condizioni non sempre facili, sempre diverse però e certo non stabili, con alcuni nodi critici. Potrà e dovrà domandarsi con quale metodo avvicinare gli allievi, dopo averne naturalmente definite le competenze nella L1; sarà chiamato a scegliere la lingua da insegnare: e quest'ultimo gradino, che è poi la premessa a tutto il lavoro, in Italia non è certo di così immediata definizione né tanto meno acquisizione. In una nazione che esiste a lungo nella cultura (e nella letteratura), ma non nella dimensione unitaria della politica, priva, come avrebbe detto Manzoni, di una capitale linguistica, il maestro si domanda dove cercare l'italiano. La domanda è di portata molto ampia, e, direbbe il Manzoni, di almeno cinque (sei) secoli: quale modello si pone in Italia, e quindi quale modello proporre oltre confine?

Il docente di lingua italiana (toscana?) è così chiamato a rapportarsi, naturalmente, alla "questione" della lingua, se non altro per scegliere un "idioma" e farne la "lingua dell'uso" (vivente) per chi se ne servirà.

Più semplice, anche se non immediato, è forse il lavoro di chi si rivolge ai letterati, ai lettori d'italiano: avvicinare alla lingua di Dante (uno dei grandi maestri di italiano a Parigi, nei primi anni del XIX secolo, è il Biagioli, autore di un commento alla *Commedia*), di Boccaccio, di Petrarca, per risalire al Cinquecento e raggiungere – gli spiriti certo più esigenti e intraprendenti – le pagine dei lumi italiani (Beccaria *in primis*), ampliare l'orizzonte di chi voleva dedicarsi al *bel canto*, non era così difficile, sulla carta. Più complesso forse, vista la situazione linguistica della nostra penisola, era preparare chi doveva visitare l'Italia o viverci per un certo periodo: mancava infatti un lessico concreto condiviso, una definizione pratica particolare degli oggetti, dei mestieri, insomma un'"enciclopedia" che permettesse di ottenere,

senza margine di dubbio, quelle conoscenze lessicali di base che avrebbero fatto da orientamento per il viaggiatore.

Non è un caso che la prima figura che si presenta a noi in questa sezione storica sia quella del romano Francesco Valentini, attivo nella Berlino della prima metà dell'Ottocento. Dotato di una sottilissima sensibilità lessicale, il Valentini è in contatto con l'ambiente culturale milanese, con scrittori e studiosi scambia idee e punti di vista, in un aggiornamento continuo della sua ricerca intorno alla lingua che lo rende personaggio molto interessante anche per il dibattito. Anne-Kathrin Gärtig porta alla luce tutta la complessità di una vicenda umana e di ricerca, in cui certo spicca il *Gran dizionario grammatico-pratico tedesco-italiano e italiano-tedesco* (1831-1836), ma anche e soprattutto la novità e l'aggiornamento della ricerca intorno alla lingua italiana, al suo lessico, in rapporto alla Crusca, come anche la storia della lingua, strettamente connessa al Dizionario (*Dissertazione sul linguaggio italo volgare in Italia parlato nei secoli VII, VIII, IX, X, XI, e XII, con una appendice in cui si da nozione degli scrittori, e dei progressi dell'italiana favella ne' seguenti quattro secoli*).

Questo studioso della lingua e della sua storia, proprio dal punto di vista dell'esperienza di insegnamento in Germania, in anni in cui nei territori della cultura tedesca si muovono straordinarie figure di indagatori delle lingue, intuisce la portata rivoluzionaria del confronto tra sistemi, la possibilità di arrivare a una conoscenza (anche pratica ed effettiva) dei meccanismi della lingua attraverso la "comparazione". Il tentativo di mediare questo punto di vista verso l'Italia è precoce ed è portato da un punto di vista percepito forse come "marginale"; pochi anni più tardi sarà Bernardino Biondelli, proprio a Milano, a farsi acuto mediatore della stessa tipologia di inchiesta nelle pagine del "Politecnico" di Carlo Cattaneo.

Negli anni Trenta del diciannovesimo secolo, tra Francia e Italia, si muove Angelo Cerutti, pavese di origine, attivo a Parigi nella scuola di italiano del Biagioli. L'autobiografia del Cerutti è riscoperta e analizzata da un meritorio contributo di Claudio Marazzini, che ripercorre le tappe dell'esperienza di questo personaggio: nella sua esperienza di insegnante il Cerutti partecipa a eventi e osserva situazioni di grande interesse per lo studio dell'esperienza della lingua italiana all'estero: giocatore d'azzardo, deve scappare in Francia, passando clandestinamente dalla Svizzera; a Parigi l'insegnamento della L2 diventa così l'unica soluzione per sbarcare il lunario. Alle pagine della *Vita con Ragionamenti e digressioni morali e filosofiche da lui scritta e pubblicata da lui vivente* (Firenze, Tipografia di Mariano Cecchi, 1846) Cerutti affida pagine straordinarie per limpidezza di toni e di giudizio sulla scuola del Biagioli, sulla figura del maestro, sui modelli di lingua e sui metodi didattici. A questo punto emerge dalla sensibilità di questo personaggio la posizione, senz'altro condivisa da altri docenti di italiano all'estero, favorevole all'acquisizione e all'insegnamento di un idioma che non sia dell'uso vivente, ma sintonizzato sugli autori del Cinquecento, da Machiavelli al Caro.

Un profilo di grande interesse è quello di Benedetto Colarossi, che nella Spagna dei primi decenni del Novecento si fa maestro di italiano e formula un metodo didattico di assoluta novità nel panorama europeo. Sull'attività e sull'opera di questo maestro di italiano in Spagna porta l'attenzione Paolo Silvestri, che sottolinea l'importanza di un'idea di formazione attenta all'aspetto concreto della lingua, al suo essere strumento di comunicazione effettivo nella realtà quotidiana. Ed ecco allora nascere *Lezioni di cose per le classi inferiori delle scuole italiane all'estero. Ad uso degli stranieri e delle Scuole di quelle regioni d'Italia in cui il dialetto differisce molto dalla lingua madre* (Milano, Giacomo Agnelli, 1911), volume che non per caso vede la luce per una prestigiosa casa editrice attenta alla didattica: il libro di italiano avvicina le istanze dell'insegnamento della lingua agli stranieri a quelle dell'insegnamento della lingua nazionale agli italiani (dialettofoni).

La lezione di italiano, in patria o all'estero, non può che essere una "lezione di cose", un'occasione per dare o trovare nel vocabolario il nome per gli oggetti e per le operazioni

pratiche, una sorta di enciclopedia che nel concreto permette di visualizzare la vita e la sua dimensione propria. Non è un caso che il lavoro di Colarossi passi poi, naturalmente, a dimostrare la dimensione traslata di certi usi propri, a evidenziare la presenza di modi di dire, di proverbi, che, come sanno traduttori, interpreti e maestri d'italiano offrono il pieno possesso di una lingua.

In questo nuovo punto di vista, quello di chi osserva dalla sponda, è anche scritta la prospettiva di un'indagine che, finalmente, vede i rapporti tra le *lingue* e la *cultura* come un *dialogo* sostanziale tra nazioni e tra modelli.

IL ROMANO FRANCESCO VALENTINI (1789-1862)

Maestro di lingua e lessicografo a Berlino

Anne-Kathrin GÄRTIG

ABSTRACT • *Francesco Valentini (1789-1862), language teacher and lexicographer in Berlin.*

The paper deals with Francesco Valentini (1789-1862), a linguistic and cultural mediator originally from Rome and active in early 19th century's Berlin. After retracing his biography, it presents his activities as a language teacher, his contribution to the Italian *Questione della Lingua* as an external observer and his reflections on the emerging history of the Italian and German language. The most important part of his oeuvre lies in the field of lexicography: the *Gran Dizionario grammatico-pratico italiano-tedesco, tedesco-italiano* (1831-1836, 4 vols.) can be considered a precursor of modern German-Italian dictionaries.

KEYWORDS • Bilingual Dictionaries Italian-German; History of Linguistics; Italian as a Foreign Language; *Questione della Lingua*; 19th Century

Dite pur quel che volete, ma la celerità, anzi rattezza, e 'l comodo di viaggiare per mare, e per terra, dei nostri giorni, fa molto onore ai trovati del secolo. Quello scorrere con più sicurezza, e in brevissimo tempo immensi tratti di mare co' vascelli a vapore; quel fare in un' ora un tratto di strada, che prima ce sene mettevano otto o dieci; quel facilitar di tanto la comunicazione, il commercio; quel poter vedere, e scorrere a volo il mondo, e.... per così dire, compendiarlo, oh! dica chi vuol dire, è pur la bella cosa! [...] Il secolo XIX vedrà alla fine quella meravigliosa catena, che riunendo tutte le nazioni Europee, ne formerà una sola, omogenea

Francesco Valentini, *Dialoghi e Colloquj italiani e tedeschi*, 1839: 256-257

1. Introduzione

Queste righe, tratte da una raccolta di dialoghi modello per apprendenti dell'italiano, ci fanno capire l'entusiasmo e la prospettiva europea di un cosmopolita del primo Ottocento, che raccoglie le invenzioni dell'epoca a braccia aperte e come promessa per l'Europa. Eppure per l'autore, Francesco Valentini, come per molti maestri di lingua – ieri e oggi – questa vita tra più nazioni in realtà non era la realizzazione di un sogno, ma la conseguenza di una situazione tragica, non progettata: molti maestri dei secoli scorsi, infatti, erano profughi religiosi, costretti a vivere all'estero per motivi di fede, oppure, come nel caso di Valentini, erano partiti a causa della guerra mentre, ai nostri tempi, molti giovani maestri partono, ad esempio, per una crisi economica. L'insegnamento dell'italiano nasce dall'esigenza di guadagnarsi da vivere in un paese straniero, di cui si conosce vagamente la lingua, dove quindi il proprio idioma diventa l'unico capitale valido sul mercato del lavoro.

La figura di Francesco Valentini, nato a Roma nel 1789 e stabilitosi a Berlino nel 1814, ci fa capire quanto l'accettare la nuova situazione in un paese sconosciuto, l'affrontare la sua tradizione culturale, letteraria e scientifica e il paragonare la situazione linguistica, letteraria e scientifica del proprio paese attraverso nuovi "occhiali" possano essere fruttuose non solo per l'individuo, ma anche per l'innovazione culturale, didattica, scientifica.

Il presente contributo¹ presenta l'attività di Valentini come maestro di italiano, come voce nella Questione della Lingua, che osserva le discussioni italiane dalla Germania, con una prospettiva esterna, come autore di un importante dizionario bilingue italo-tedesco, che riesce a unire le due tradizioni lessicografiche nazionali per soddisfare al meglio i bisogni pratici dell'utente contemporaneo, e come studioso di lingue, che a Berlino segue da vicino la nascita della filologia moderna.

2. Francesco Valentini (1789-1862)

Per ricostruire la vita del nostro maestro di lingua disponiamo di una biografia ottocentesca di De Botazzi (1895), del catalogo di una mostra sulla sua attività filologica, organizzata negli anni ottanta a Berlino (Boerner 1988), di materiale d'archivio e anche di certe note nelle sue opere, il tutto accolto e approfondito in Gärtig (2016a: 74-95)².

Francesco Valentini nasce a Roma nel 1789. A circa ventanni inizia a studiare medicina, ma poco dopo è costretto a interrompere gli studi per partecipare alla campagna napoleonica di Russia come *chirurgien d'armée* (De Botazzi 1895: 39). Ma Valentini fugge dall'esercito e, dopo una fuga descritta come molto avventurosa dal suo biografo (cf. ib.), nel 1813 arriva a Berlino. Per guadagnarsi da vivere, comincia a insegnare l'italiano e nell'arco di poco tempo riesce a crearsi una cerchia fissa di allievi, molti dei quali appartenenti agli strati più alti della società prussiana: annovera tra i suoi studenti l'imperatrice Augusta e sua sorella, i principi prussiani Albrecht e Friedrich e anche Wilhelm, il futuro imperatore. Nel 1825, gli viene concesso il titolo di regio professore di lingua e letteratura italiana (cf. De Botazzi 1895: 42 e Boerner 1988: 8).

Dall'insegnamento dell'italiano nacquero, tra il 1818 e il 1843, diverse opere didattiche e di divulgazione della cultura italiana, come una grammatica, un libro di testo completo, un lavoro sulla pronuncia e un trattato sulla Commedia dell'Arte, che saranno presentate nel paragrafo 3.1. Allo stesso periodo di produzione risale l'opera principale del romano, il voluminoso dizionario bilingue *Gran Dizionario grammatico-pratico italiano-tedesco, tedesco-italiano*, pubblicato a Lipsia in 4 volumi tra il 1831 e il 1836 (cf. paragrafo 5).

L'impegno dell'autore nella diffusione della cultura e della letteratura italiane trova il suo culmine nello stesso 1836, quando fonda la *Società italiana*, la prima associazione culturale italo-tedesca della capitale prussiana. La *Società* organizzava conferenze e concerti; un quarto dei suoi membri furono italiani, gli altri, tra i quali molti rappresentanti dell'amministrazione pubblica, artisti, musicisti, scienziati, nonché vari membri della loggia massonica alla quale il Valentini stesso apparteneva, dovevano disporre di conoscenze almeno di base dell'italiano: "Nelle adunanze, essendo d'obbligo di parlare italiano, egli [Valentini] ne guidava la

¹ Il testo si basa su Gärtig 2016a, uno studio più ampio sull'opera di Francesco Valentini e sulla storia della lessicografia bilingue italo-tedesca; cf. anche Gärtig 2013 e Gärtig 2016b.

² Le indicazioni di De Botazzi vanno considerate con una certa cautela in quanto basate su informazioni fornite dalla *Società Italiana* a Berlino, fondata da Valentini e presieduta al momento della stesura della biografia da suo figlio. Il catalogo di Boerner è molto prezioso per la ricchezza di documenti che raccoglie, ma manca un po' di un filo rosso e di alcune informazioni sugli ultimi anni di vita di Valentini.

conversazione e co' suoi sforzi ottenne che anche a tavola non si parlasse altra lingua. Notisi infine che nelle cartoline d'invito d'allora stava stampato: L'itala lingua solo si favella" (De Botazzi 1895: 44).

Pur non riuscendo ad entrare come docente nell'Università di Berlino – nel 1843 Valentini aveva proposto al ministro prussiano Eichhorn di stabilire una cattedra di lingua e letteratura italiana, che lui stesso avrebbe voluto occupare, proposta che fu respinta dopo le valutazioni di alcuni membri della facoltà³– era in contatto con molti membri dell'ateneo, dove in quei decenni stava nascendo la filologia delle lingue moderne come disciplina accademica. Sono attestati contatti con filologi come Karl Lachmann, Jakob Grimm o Friedrich August Wolf (cf. Gärtig 2016a: 79, 86). In più Valentini cercò di stabilire contatti con illustri colleghi italiani, come sappiamo da lettere conservate che scrisse ad Alessandro Manzoni e Francesco Cherubini (ib.: 87-89). Le speranze di essere chiamato professore all'università si basavano soprattutto su un trattato anteposto al *Gran Dizionario*, la "Dissertazione sul linguaggio italo volgare" (cf. *Gran Dizionario*: I, VII-LXVIII), in cui Valentini, studiando le opere di François Raynouard, di August Wilhelm Schlegel e di Jacob Grimm e mettendole in relazione con quelle italiane di Ludovico Antonio Muratori e di Giuliano Perticari, rintraccia gli inizi e la prima documentazione della lingua italiana, e prende posizione sulla Questione della lingua del primo Ottocento attraverso lo scritto *Raccolta di mille e più vocaboli italiani* (1832).

L'attività scientifica di Valentini finì con il fallito tentativo di diventare professore universitario, e nel 1849 si ritirò a Bad Freienwalde, un posto di villeggiatura a circa 50 km da Berlino, dove, lo menzioniamo come nota di curiosità, si dedicò a progetti di salvaguardia del paesaggio e diventò una specie di celebrità locale. Nel 1862 Valentini morì a Berlino, dove a tutt'oggi è possibile visitare la tomba di famiglia.

Dalle singole tappe della sua biografia e dalle opere di Francesco Valentini si possono individuare quattro chiavi di lettura della sua attività. È possibile guardare il romano

- 1) come insegnante di lingua, come autore di grammatiche e seguire le sue attività di mediatore linguistico e culturale;
- 2) come partecipante alla Questione della lingua e all'appendice di questa, la "questione del dizionario" (Cordin/Lo Duca 2000: 54);
- 3) come lessicografo, autore di un dizionario bilingue voluminoso e significativo per la storia della lessicografia italo-tedesca;
- 4) come osservatore da vicino degli inizi dello studio delle lingue moderne come disciplina universitaria.

Tutte e quattro le chiavi di lettura saranno delineate nei seguenti paragrafi.

3. Valentini maestro di lingua e civiltà italiana

Le fonti a disposizione – le già citate fonti biografiche, nonché le prefazioni alle opere didattiche – ci fanno capire che l'attività di insegnamento di Valentini si svolse soprattutto in un contesto privato, con singoli allievi o piccoli gruppi, per la maggior parte rappresentanti dei cerchi alti e istruiti della capitale prussiana e della corte. In parallelo, nella Berlino dell'epoca, le lingue moderne si insegnavano anche all'università, fondata nel 1810, dove pian piano occupavano sempre più spazio accanto a quelle classiche, e in alcuni tipi di scuola pubblica, dove però, in reazione all'epoca napoleonica e in seguito alla riforma humboldtiana di stampo

³ Cf. Boerner 1988: 56-58 e Risop 1910/1988: 65-68, che potevano ricorrere ad una documentazione quasi completa della faccenda, conservata nell'archivio della Humboldt-Universität di Berlino.

umanistico degli anni 1812 – 1826, prevaleva l'insegnamento del greco, del latino e del tedesco, mentre le lingue straniere moderne si studiavano solo come materie facoltative (cf. Gärtig 2016a: 20-22; Gorini 1997: 39-40; Christ/Rang 1985; Boerner 1988: 16-17, 51; Wetzel 1907: 341).

3.1. Le opere

La spinta per la compilazione di proprie opere didattiche a Valentini venne “dal desiderio de' miei allievi, e dilettranti, i quali non [erano] soddisfatti d'una quantità di mal' espresse regole, che trovansi ripetute nelle Grammatiche” (*Lettere*: XI).

La prima opera di cui si sono conservate diverse copie sono le *Lettere sulle regole della lingua italiana* (1819), con spiegazioni, in forma di lettere, su problemi particolari della grammatica italiana per studenti avanzati. Nel 1824 seguì la *Neue theoretisch-praktische Italienische Grammatik für Deutsche*, una grammatica completa e sistematica con spiegazioni ed esercizi. La ampia *Der Italienische Lehrer, oder theoretisch-praktischer Lehrgang des italienischen Sprachunterrichts*, un libro di testo uscito in due volumi dal 1827 – 1828, che aggiunge anche ulteriori esercizi e letture di testi. La *Gründliche Lehre der Italienischen Aussprache* (1834) si dedica alla corretta pronuncia, nonché alla lingua poetica. Con i *Dialoghi e Colloquj italiani e tedeschi [...]; il tutto disposto a modo di Dizionario sistematico* del 1839, Valentini propone un'opera che in realtà unisce vari tipi di testo: si tratta, da un lato, di una raccolta di dialoghi modello, che dovevano offrire allo studente un esempio di lingua parlata e delle convenzioni della conversazione italiana, e, dall'altro lato, di una raccolta sistematica del lessico, divisa per argomenti, settori e campi semantici⁴. L'attività di Valentini come mediatore linguistico finisce con la *Strenna italiana pei tedeschi. Lettura piacevole ed istruttiva*, uscita in due annate (1842 e 1843), che, come suggerisce il titolo, contiene una raccolta di testi in lingua italiana, con traduzioni e note in tedesco, per gli apprendenti di madrelingua tedesca. Si tratta per la maggior parte dei classici della letteratura italiana, ma anche di testi tedeschi con un certo successo all'epoca (innanzitutto dello scrittore Heinrich Zschokke), tradotti in italiano dallo stesso Valentini.

Fra le opere di natura didattica spicca il *Trattato su la Commedia dell'Arte* (1826), un bel volume con incisioni su rame colorate, nel quale vengono presentate le singole maschere della Commedia dell'Arte, ognuna con una breve descrizione del suo carattere, una scena in cui appare e un ritratto; nella seconda parte del volume troviamo una descrizione vivace del carnevale romano, che in alcuni tratti indubbiamente prende spunto dall'omologa descrizione di singole scene nell'*Italienische Reise* di Goethe. Serve a mo' di esempio il passo sull'usanza di portare i *moccoli*, piccole candele, l'ultimo giorno di carnevale, e di spegnere quelli degli altri festeggianti gridando “Sia ammazzato chi non porta moccolo!”. Sia Goethe che Valentini parlano di una scena in cui viene preso in giro un prete („Sia ammazzato il signor Abbate che fa l'amore”, *Trattato*: ted., 36; «Sia ammazzato il Signore Abbate che fa l'amore», *Goethe Werke*: I, 32, 267), anche se la scena in Valentini viene descritta in maniera molto più animata, mentre Goethe prende le distanze di un osservatore disinvolto.

⁴ Questo tipo di opera ha i suoi inizi negli *Sprachbücher* del Quattrocento, i primi testi conservati per l'insegnamento delle lingue moderne. Uniscono raccolte sistematiche del lessico, spiegazioni sintetizzate di grammatica e dialoghi modelli. Per la coppia di lingue italiano-tedesco sono da ricordare Georg von Nürnberg (1424) e Adam von Rottweil (1477), editi e studiati tra gli altri da Rossebastiano Bart (1971; 1983; 1984; 2002) e Giustiniani (1987). Per lo studio di opere paragonabili di epoche successive, innanzitutto il Sei- e Settecento, rimando a Radtke 1994, Franceschini 2002 e 2003 e Waentig 2006.

D'altra parte disponiamo anche di testimonianze che Goethe era in possesso del *Trattato* di Valentini, che in famiglia usava come ispirazione per il mascheramento di carnevale⁵.

Tornando alle opere per l'insegnamento dell'italiano, sembra opportuno soffermarci su due domande: quali sono i metodi usati da un maestro di lingua nella prima metà dell'Ottocento, e qual è il modello di italiano proposto?

3.2. I metodi

Per trovare indicazioni sui metodi e le strategie usati per spiegare le regole della lingua, è utile guardare le *Lettere* (1819), la *Neue theoretisch-praktische Italienische Grammatik* (1824), *Der Italienische Lehrer* (1827-1828) e anche l'*Aussprachelehre* (1834). Spesso vengono usate analogie con il francese o diretti confronti con il tedesco. Citiamo come esempio la spiegazione sulla pronuncia corretta del nesso <gn> in italiano: "die Silben gna, gne, gni, gno, gnu lauten wie das deutsche nnja, nnje, nnji, nnjo, nnju, oder wie das französische gn in *mignon*, *montagne*, *seigneur* etc. (Man hüte sich, diese Laute wie das deutsche gn in Gnade, begegnen etc. auszusprechen)" (*Aussprachelehre*: 17). Le regole di solito vengono spiegate seguendo il metodo deduttivo. Spesso troviamo anche spiegazioni in forma di dialoghi, non privi di un bel senso di ironia, come nel seguente esempio.

Si parla dell'uso di dar del LEI, e del VOI, in vece del TU.

V*. Ben trovata signora Ninetta; come ve la passate?

N. Benissimo, signor Maestro.

V*. Che avete, che mi parete rammaricata?

N. Ah! questo benedetto italiano è tanto difficile. Guardate qui, p. 460, e 461 Eugenia dice a Fulgenzio: La riverisco. Che fa? Sta bene? e poi: Che dice ella di queste belle giornate; e lui: Con questo ELLA, con questo ELLA mi ha un pochino sturbato; e lei: Questa mattina sono stata in complimenti, e mi è restato il LEI fra le labbra. – Che cosa significa questo ELLA ad un uomo; questo LEI fra le labbra? Io per me non la capisco.

V*. Via, via; non v'inquietate perciò, vi schiarirò tutto. Sappiate dunque, che in Italia la gente civile non parla nella terza persona plurale come in Germania; ma bensì con la terza del singolare.

N. Con la terza del singolare?

V*. Sì, mia cara. Supponghiamo, ch'io vi voglia dimandare: was machen Sie? io dirò in italiano was macht sie? che fa ella?

N. Come, ella a me?

V*. Sì, a voi; quando anche foste un giovanetto.

N. Come, direte ad un uomo, cosa fa ella?

V*. Sicuramente.

N. Oh lo strano modo di parlare!

V*. Così è: noi parliamo mai alla persona a cui dirigiamo la parola, sia cavaliere o dama.

N. Ma a chi parlate voi?

V*. Alla signoria di lui o di lei.

N. Non la posso capire. [...] (*Neue Grammatik*: 525)

⁵ In una lettera all'amica Marianne von Willemer del 19 aprile 1830, infatti Goethe scrive: "Sollten Sie aber ein gewisses Werk nicht kennen: «Abhandlung über die Comödie aus dem Stegreif [...]», so sende solches zu heiterer Unterhaltung. Gern sollte es Ihnen gänzlich als Erb- und Eigenthum überlassen seyn, wenn es meine Familie nicht als Hausschatz ansähe, der jederzeit im Anfange des Jahrs seine Zinsen tragen müsse. Auch dießmal wurde das Werkchen so lebhaft benutzt daß es dem Buchbinder zu übergeben war um solches zu retten und wieder herzustellen; und in solcher neuer Kleidung steht es zu Diensten" (*Goethe Werke*: IV, 47, 23-25); cf. anche Boerner 1988: 43.

L'insieme dei modi di spiegazione sottolinea che Valentini rappresenta un maestro di lingua a cavallo tra il metodo degli *Sprachmeister* e il metodo grammaticale-traduttivo (cf. Gorini 1997: 164-165; 204-206). A questo punto è interessante anche guardare i vari tipi di esercizi contenuti nelle opere didattiche; troviamo

- esercizi di lettura (ad es. *Strenna italiana pei tedeschi* 1843: VII);
- esercizi di lettura ad alta voce (ad es. *Aussprachelehre*: 4-26; *Dialoghi*: 2);
- frequenti esercizi di traduzione dalla e verso la lingua straniera (ad es. *Lettere*, 44-45; vari passi nella *Neue Grammatik* e in *Der Italienische Lehrer*);
- il confronto di traduzioni (ad es. *Der Italienische Lehrer*: II, 249);
- raramente l'esercizio di completare frasi con singole parole (ad es. *Der Italienische Lehrer*: I, 22);
- l'istruzione di imparare a memoria (ad es. *Dialoghi*: 390);
- l'istruzione di copiare dei brani di testo (ad es. *Dialoghi*: 55);
- lo studio di combinazioni fisse per l'apprendimento del lessico (ad es. *Lettere*: 45; *Strenna italiana pei tedeschi* 1842: IX).

Oltre la scelta della presentazione del materiale e la selezione di esercizi adatti, oltre le decisioni didattiche, che pure un insegnante di lingua dei giorni nostri deve affrontare, un maestro dell'Ottocento doveva anche decidere quale fosse il modello di italiano da insegnare.

3.3. Il modello di italiano

Senza approfondire la situazione linguistica italiana del primo Ottocento e senza entrare nei dibattiti linguistici dell'epoca, ci soffermiamo su due aspetti: qual è, nelle idee di Valentini, la pronuncia italiana degna di servire da modello, e quanto è innovativo il nostro maestro nelle questioni di grammatica?

Le sue considerazioni sulla pronuncia si basano chiaramente sul concetto della "lingua toscana in bocca romana", attestato a partire dal Seicento, soprattutto in grammatiche di italiano scritte per stranieri⁶. Già in *Der Italienische Lehrer* leggiamo "ascolta i Romani, maestri di pronuncia" (1828: II, 3, n. 1), e troviamo espresso come regola una caratteristica della pronuncia di <ce> e <ci> nelle varietà di Roma e della Toscana, ovvero che dovrebbero essere pronunciate "mit noch größerer Weichheit" (ib.: I, 2), ancora più dolci. Valentini aggiunge che sarebbe stato il primo a formulare questa regola (nella *Neue Grammatik*: 2; 500-502), e possiamo constatare che non si trova, ad esempio, nelle edizioni precedenti di una grammatica italiana di grande successo, la *Sprachlehre* del maestro viennese di italiano Domenico Antonio Filippi, mentre è stata aggiunta in quella successiva alla pubblicazione della *Neue Grammatik* (Filippi ¹¹1829)⁷. L'*Aussprachelehre* del 1834 consiglia "nur die, als die beste anerkannte [Aussprache], der gebildeten Römer und Toskaner" (III, n.).

Per rispondere alla seconda domanda, che riguarda la preferenza di un modello di grammatica più innovativo o conservativo, è utile guardare alcune forme, soprattutto morfologiche, ancora in oscillazione all'inizio dell'Ottocento: l'accettabilità delle forme

⁶ Cf. Schweickard 2010: 104-105; 115, n. 9; Radtke 1986: 109; Serianni 2002: 97-98, e Galli de' Paratesi 1984, che, per il periodo a partire dalla seconda metà del Novecento, contrappone il concetto di "lingua toscana in bocca ambrosiana".

⁷ La pronuncia romana come modello di per se, comunque, come descritto nella nota precedente, si trova nelle grammatiche per stranieri già a partire dal Seicento. Tra i diretti predecessori di Valentini che si esprimono a favore di quel modello, citiamo solo Fernow (1804: 10) e Filippi (1813: 2).

innovative in *-o* invece di *-a* per la I pers. sg. dell'imperfetto, di *lui* e *lei* in funzione di soggetto, di *gli* al posto di *le* e *loro* in funzione di oggetto indiretto, e di *cosa* come pronome interrogativo invece di *che cosa*, e anche la presentazione di alcune forme pronominali in declino (*eglino*, *elle*, *elleno* come forme plurali di *egli* e *ella*; *ei* invece di *egli*; la serie *gli*, *la*, *le* al posto di *egli*, *ella*, *elle*). Infine si è verificato se, guardando gli articoli, si trova la regola dell'uso di *lo* e *gli* davanti a *s + cons*⁸. La tabella sottostante (Tab. 1) indica se i singoli parametri sono presenti nelle tre opere di grammatica di Valentini:

FENOMENO	Lettere	Neue Grammatik	Der Italienische Lehrer
Verbi			
1a Pers. Imp. <i>-a/-o</i>	<i>-a</i>	<i>-a</i>	<i>-a</i>
Articoli			
<i>lo/gli</i> davanti a <i>s+Kons.</i>	sì	sì	sì
Pronomi			
<i>lui/lei</i> Soggetto	–	–	–
<i>gli/la/le</i> Soggetto	–	–	–
<i>eglino</i> , <i>elle</i> , <i>elleno</i> Plurale Soggetto	eglino, elleno	eglino, elleno	eglino, elleno
<i>ei</i> per <i>egli</i>	egli o ei	–	–
<i>gli</i> per <i>le</i> e <i>loro</i>	–	–	per <i>loro</i>
<i>cosa</i> per <i>che cosa</i>	–	–	–

Tab. 1 Norma grammaticale nelle opere di didattica

Come dimostrano l'esclusione della desinenza verbale *-o*, di *lui* e *lei* soggetto e dell'accettazione di *cosa* per *che cosa*, in campo di grammatica Valentini si rivela fautore di un modello di lingua piuttosto conservativo⁹. Cambiando invece focus di interesse e guardando la sua prospettiva del lessico, espressa attraverso i suoi dizionari e uno scritto teorico in merito, vediamo il romano molto più progressivo.

⁸ Sono i parametri sulla norma grammaticale tradizionalmente guardati dagli storici della lingua italiana; cf. ad es. Seriani 2003: 785; Migliorini 2004: 564-568, per la codificazione nelle grammatiche Fornara 2005: 564-568, per quella nelle grammatiche per apprendenti tedeschi Gorini 1997: 207-212.

⁹ Per un'analisi più approfondita rimando a Gärtig 2016a: 127-131.

4. Valentini e la Questione della lingua

L'attività di insegnante e soprattutto il lavoro sui propri dizionari italo-tedeschi, pubblicati a partire del 1821, sono accompagnati da un confronto intenso con gli scritti contemporanei sulla lingua, con i grandi vocabolari sia della tradizione italiana, sia di quella mitteleuropea, nonché con le discussioni in merito alla lessicografia italiana. A queste Valentini cerca di partecipare con la pubblicazione della *Raccolta di mille e più vocaboli italiani pretermessi ne' nuovissimi Dizionarii; preceduta da alcune osservazioni sul vocabolario degli Accademici della Crusca* del 1832. Si tratta di un'opera estremamente interessante che ci permette di osservare come un autore vivente all'estero affronta gli stessi argomenti degli autori attivi in Italia, guardandoli, però, dalla prospettiva di un osservatore esterno, che, nella lontana capitale prussiana, non è legato alla posizione di una singola scuola o di una regione. Valentini invece conosce benissimo un'altra tradizione lessicografica, può far valere la propria esperienza contrastiva e, come autore di un dizionario bilingue, è guidato da motivazioni prevalentemente pratiche.

Scritta in italiano e rivolta ad un pubblico di esperti italiani, la *Raccolta* viene pubblicata a Lipsia, il che spiega la sua scarsa diffusione¹⁰. Benché rappresenti un'opera a sé stante, è nata chiaramente dal lavoro sul *Gran Dizionario* e può anche servire come chiave di lettura dello stesso. È composta da due parti: un'introduzione teorica, nella quale Valentini discute le debolezze dei dizionari contemporanei italiani della tradizione della Crusca, e la *raccolta* vera e propria, ovvero un insieme di voci lessicografiche da aggiungere in un buon dizionario e di proposte per la revisione e la correzione di alcune voci nei dizionari già esistenti. Con questa struttura, la *Raccolta* assomiglia agli elenchi di voci in aggiunta al Vocabolario della Crusca che conosciamo per l'Italia dell'Ottocento, innanzitutto quelli di Monti oppure di Gherardini (cf. ad es. Della Valle 1993: 70-71; Marazzini 2009: 257-259; 270-272), ai quali la *Raccolta* è paragonabile anche nello stile.

Le posizioni di Valentini si trovano espresse sia nella parte teorica, sia nelle singole voci. Guardandole più da vicino, si nota che vengono toccati tutti gli argomenti importanti della Questione della Lingua italiana del momento, che in seguito, ovviamente semplificando molto, saranno riassunti nei concetti di *primato del toscano*, *autorità degli autori vs. integrazione dell'uso*, *purismo vs. integrazione di forestierismi*, *lingua letteraria vs. integrazione di termini tecnici*. Quanto al primo concetto, Valentini scrive:

Dar la preferenza alle Toscane Voci quando esse generalmente intese sono, è saggio consiglio, che i nostri padri osservarono, e che noi seguitar possiamo; ma quando per la Toscana, non altrove intesa, trasandar si voglia la Voce commune Italiana, lodevole non sembra (*Raccolta*: s.v. *scopa*, *scopatura*).

Riconosce il primato storico del toscano, ma, da maestro di italiano all'estero, segue l'idea di diffondere un *italiano commune*, un modello di lingua che copra una gamma più larga di varietà e registri e corrisponda alle esigenze comunicative dell'epoca; il primato del toscano finisce lì dove un lessema toscano non raggiunge una diffusione sovraregionale, e dove invece esiste un altro lessema con maggiore diffusione, oppure là dove il toscano presenta delle lacune lessicali, sempre problematiche per il compilatore di un dizionario bilingue come Valentini. In

¹⁰ Oggi, infatti, disponiamo di pochissime copie, di cui due vengono conservate nella biblioteca dell'Accademia della Crusca.

quei casi sono accettati anche regionalismi con una certa diffusione, che il romano propone anche come tradurenti a voci tedesche nel *Gran Dizionario* (cf. ad esempio *dindarolo* ‘salvadanaio’ dell’uso romano, proposto per tradurre il tedesco *Sparbüchse*).

La lessicografia italiana, come sappiamo, nella prima metà dell’Ottocento è ancora fortemente caratterizzata dalla lessicografia della Crusca e dalla sua tecnica di portare a lemma soltanto lessemi attestati da certi autori. Anche la prassi lessicografica di Valentini ne risente fortemente, ma, allo stesso tempo, per lui è decisivo l’uso effettivo della lingua, una contrapposizione che si percepisce in voci come la seguente:

Lunediana, Lunigiana: Queste parole, che gli artigiani dal far tuttavia festa il lunedì formarono, sono usate fra loro. Noi le trovammo in una nota ad un’ autor fiorentino e sollecitamente ce le notammo, rendendo esse appunto il significato della Tedesca espressione *der blaue Montag*. Per nostra mala sorte smarrimmo il libriccino, e non possiamo citare l’autore. Essendo però queste voci in Italia usate, d’altra autorità non n’è d’uopo (*Raccolta*: s.v. *lunediana, lunigiana*).

Vediamo il lessicografo quasi a disagio dove non trova un’attestazione scritta per una voce che gli sembra degna di essere registrata. Qui usa la scusa, certo non priva di ironia, di aver trovato e poi perso una citazione, e anche qui la registrazione è motivata dall’esigenza di tradurre un’espressione tedesca, quindi dal confronto linguistico di una persona che vive in contatto con un’altra lingua.

Più chiara e di nuovo motivata da questioni pratiche, si presenta la posizione di Valentini per quanto riguarda l’integrazione di forestierismi. Non segue nessuna ideologia: se una parola viene usata frequentemente in italiano, se colma una lacuna lessicale ed è strutturalmente adattata alla lingua, dovrebbe essere considerata anche in un dizionario: “Eccoti una altra Voce francese! – Ma se tutta Italia se ne serve, se tuttodì si sente: fa la sua toletta; sta alla toletta, e così va discorrendo. Perchè mo non la dobbiamo registrare, essendo stata italianizzata, non che adottata” (*Raccolta*, s.v. *toletta*). Nonostante questo atteggiamento neutro verso l’influsso di altre lingue, Valentini conosce perfettamente le correnti puristiche, forti tanto in Italia che anche in Germania, e sa di esporsi a possibili attacchi con una posizione troppo aperta, soprattutto per quanto riguarda i prestiti dal francese; per questo l’argomento non viene affrontato in posizione più prominente nei suoi scritti, come nell’introduzione alla *Raccolta* o in quella al *Gran Dizionario*.

La quarta domanda menzionata, ovvero quella se integrare solo voci della lingua letteraria o anche termini delle scienze, delle arti, infine, non rappresenta nessuna contraddizione per il nostro maestro. Anzi, un dizionario, secondo lui, dovrebbe coprire una gamma più vasta possibile di varietà per corrispondere alle esigenze dell’utente contemporaneo – sia quello che legge i classici, sia quello che consulta un trattato di medicina dovrebbe trovare le parole che cerca – e così la *Raccolta* proclama un nuovo sistematico spoglio di autori letterari dagli inizi fino a quelli contemporanei, nonché l’integrazione altrettanto sistematica di termini specifici di tutti i settori (cf. *Raccolta*: XVIII-XXVII).

Si può riassumere che le teorie lessicografiche e linguistiche di Valentini sono guidate in maniera decisiva dal lavoro sul proprio dizionario bilingue e dalle esigenze pratiche dei suoi utenti. Come lavora in questa opera principale, come si manifestano in essa le considerazioni teoriche?

5. Valentini lessicografo: *Il Gran Dizionario Grammatico-Pratico italiano-tedesco, tedesco-italiano (1831-1836)*

Il *Gran dizionario grammatico-pratico tedesco-italiano e italiano-tedesco* fu pubblicato tra il 1831 e il 1836 a Lipsia, presso la stessa casa editrice Johann Ambrosius Barth. È composto di 4 volumi per un totale di oltre 2700 pagine ovvero 8180 colonne. Non si tratta del primo vocabolario del Valentini: Già nel 1821 a Berlino era uscito il *Nuovo Dizionario portatile Italiano-Tedesco e Tedesco-Italiano*, un tascabile molto più snello in due volumi, che fu ristampato in oltre 20 edizioni fino al 1906.

Nella prefazione al *Gran Dizionario*, Valentini riflette sui propri predecessori: nomina il dizionario bilingue di Christoph Joseph Jagemann (1790-1791), bibliotecario e maestro di italiano alla corte di Weimar ai tempi di Goethe, dove l'italiano godeva lo stato di lingua di cultura¹¹, e quello del già citato Domenico Antonio Filippi (1817), professore di italiano presso l'Università di Vienna, che rappresenta l'importanza della mediazione linguistica italo-tedesca nel contesto della monarchia asburgica del primo Ottocento. Il suo dizionario rispecchia l'esigenza di strumenti adatti all'amministrazione del Lombardo-Veneto e del porto di Trieste, aggiungendo a quello di Jagemann, che usa come punto di partenza, un gran numero di parole del lessico tecnico, soprattutto termini giuridici, amministrativi e della marineria. Valentini, che prende entrambi i dizionari come punto di partenza, conclude: "Né l'uno, né l'altro, di questi ultimi, può più servire all' uopo delle due colte Nazioni" (*Gran Dizionario*: I, LXXV).

Per corrispondere meglio ai bisogni dell'utente contemporaneo, integra materiale dei più moderni vocabolari monolingui dell'epoca. Per l'italiano si tratta soprattutto del *Dizionario della lingua italiana* di Paolo Costa e Francesco Cardinali (1819-1826), detto *Bologna* per il suo luogo di pubblicazione, dell'omonimo dizionario di Luigi Carrer e Fortunato Federici (1827-1830), chiamato *Minerva* per la casa editrice dove uscì, nonché del *Dizionario universale critico enciclopedico* di Francesco D'Alberti di Villanuova (²1825) e del suo bilingue italo-francese del 1826-1828; per il tedesco invece furono usati il *Versuch eines vollständigen grammatisch-kritischen Wörterbuchs der Hochdeutschen Mundart* (1774-1786) di Johann Christoph Adelung e il *Wörterbuch der Deutschen Sprache* (1807-1812) di Joachim Heinrich Campe.

In più, Valentini provvede a nuovi spogli di testi, sia di autori della tradizione letteraria, sia di autori moderni e di prosa scientifica. Nella prefazione si nominano Alfieri, Bentivoglio, Caro, Casti, Monti, Pindemonte e Spallanzani (cf. *Gran Dizionario*: I, LXXVIII-LXXIX). Lì, l'autore parla anche di un viaggio attraverso l'Italia e la Germania che avrebbe fatto nel 1829 per raccogliere equivalenti in una lingua adatti a tradurre termini tecnici trovati nell'altra lingua (cf. ib.: I, LXXVIII). Rimane il dubbio se nel sottolineare questo viaggio, impresa che nessun lessicografo italo-tedesco prima di lui aveva intrapreso, Valentini non abbia voluto stabilire un paragone tra il suo lavoro e quello del famoso D'Alberti, simbolo di un nuovo approccio alla lessicografia.

Il confronto di un campione di 2055 voci della parte italiano-tedesca nel *Gran Dizionario* con il lemmario delle sue opere di partenza ha rilevato che in realtà il 97% dei lemmi è già presente in quelle (cf. Gärtig 2016a: 317). Le aggiunte da parte di Valentini, come dimostrano gli esempi sottostanti, sono innanzitutto costituite da termini tecnici e specifici.

A'palo, *m. T. de' Nat. der Sanftkäfer.*

Autoruzzo (tso), *m. dispr. ein Dichterlein, ein einziger, unberühmter Schriftsteller.*

¹¹ Cf. Christmann 1992: 44-45. Su Jagemann cf. Dal Monte 1970, Albrecht 2006 e e Glaser 2008.

Cassále, *f. T. de' Med.* ein tödliches Fieber.
Coobligato, *m. T. de' For.* ein Mitverpflichteter, Mitbürge.
Economizzare (dsa), *v. n.* sparen, sparsam, haushälterisch leben.
Edíre, *v. a.* herausgeben (ein Werk).
Elaterômetro, Elatômetro, *m. T. fis.* der Elatometer (Dichtigkeitsmesser der Luft).
Eleusino, *agg.* Misterj eleusini, die eleusinischen Geheimnisse.
Estrattívo, *m. T. di Chim.* der Extraktivstoff.
Inconcludenza, *f.* die Bedeutungslosigkeit; Unbündigkeit.
Magnesiáco, *agg.* Terra magnesiaca, Bittererde, Magnesia.
Magnetizzare (dsa), *v.a.* magnetisieren.
Stenôgrafo, *m.* ein Geschwindschreiber.
Trinchettíno, *m. T. di Mar.* der Außenbord (einer Galeere).

Stupisce la voce *autoruzzo*, che attesta gli spogli letterari del lessicografo, trattandosi di una parola presa da un testo di Alfieri. Quanto ai termini tecnici, dall'analisi del corpus menzionata più un analogo corpus di 1901 voci della parte tedesco-italiana risulta che rappresentano il 12% di tutte le voci. Oltre la metà proviene da 4 categorie, ovvero dalla medicina (15%, ad es. *anfíbronchie, ambi*), dalla botanica (14%, es. *androsáce, tripetalo*), dalle scienze naturali (9%, es. *milvagino, boracite*) e dalla marineria (11%, es. *bompresso, bordare*)¹².

Una novità a livello di microstruttura sta nella marcatura diasistemica delle parole messe a lemma molto sistematica, che non troviamo in nessuno dei dizionari di riferimento precedenti. Come si può vedere dagli esempi soprastanti di *a palo, cassale* o *coobligato*, il *Gran Dizionario* usa un set di sigle fisse per indicare il settore a cui appartiene una voce, nonché marcatori per usi dispregiativi (s.v. *autoruzzo*) ecc. Inoltre fornisce segnalazioni della pronuncia giusta di *e* e *o* aperte (tramite l'accento circonflesso, ad es. in *elaterometro* e *stenografo*) o chiuse (tramite l'acuto) e della realizzazione sorda o sonora dell'affricata alveolare tramite le trascrizioni con "ts" (v. s.v. *autoruzzo*) o "ds" (*economizzare, magnetizzare*) postposte al lemma.

Notevoli miglioramenti rispetto ai predecessori si trovano anche in quello che rappresenta "il cuore della glossa del dizionario bilingue" (Marello 1989: 51), ovvero nei traducanti dei lemmi nella lingua d'arrivo e la loro discriminazione. Lì dove il dizionario di Filippi usa ancora delle definizioni, quello di Valentini offre all'utente dei traducanti concreti, lessemi usati veramente nella lingua d'arrivo. Poniamo a mo' di esempio il termine tecnico *passacorde*, che Filippi, in tedesco, definisce con "ein Werkzeug der Sattler, um die Riemen durchzuziehen" (1817: s.v.), mentre Valentini traduce con "die Schnürnadel", aggiungendo il marcatore "T. de' Vall.". Nel caso di voci polisemiche, i predecessori spesso presentano i traducanti delle singoli accezioni in maniera cumulativa, senza specificazioni su quale sarebbe da usare in quale contesto, mentre il *Gran Dizionario*, come farebbe un dizionario moderno, già cerca di individuare nettamente i singoli significati del lemma nella lingua di partenza e correlare loro i rispettivi traducanti nella lingua d'arrivo, come vediamo nelle voci *attore*, prese da Valentini e Filippi:

ATTORE, *s.m.* ein Wirkender; ein Schauspieler (Filippi 1817).

Attore, *m.* [Facitore], ein Handelnder, ein Bewirker, Wirkender: [...]. §. T. de' Giur. Ein Kläger (vor Gericht): [...]. §. Für Colui, che amministra i fatti altrui, ein Geschäftsführer, Verwalter, ein Sachwalter: [...] (*Gran Dizionario*).

¹² Cifra dei termini tecnici italiani, cf. Gärtig 2016a: 335-345; per una distribuzione simile del lessico specializzato nel Dizionario di D'Alberti cf. Mura Porcu 2000: 114; 129-138).

Facendo il confronto tra il *Gran Dizionario* e i dizionari italiani monolingui usati come opera di riferimento, si scopre che le glosse usate da Valentini per la distinzione dei significati di voci italiane derivano nella maggior parte da quelli, nell' esempio soprastante dal *Dizionario* di Bologna. Il riferimento alla tradizione lessicografica italiana si rispecchia anche nel largo uso di esempi di autore, tratti anch'essi dai dizionari monolingui e presentati senza traduzione. La prima parte della voce *attore* sopra riportata, infatti, citata per intero sarebbe

Attore, *m.* [Facitore], ein Handelnder, ein Bewirker, Wirkender: Ancora, siccome Iddio è *attore* della beatitudine così la da immediate, e senza alcuna disposizione [...]

e risulta molto simile a quella di Costa/Cardinali (1819-1826: s.v.),

ATTORE. *Add. Facitore.* [...] *Com. Purg.* 7. Ancora, siccome Iddio è attore della beatitudine, così la da immediate, e senza alcuna disposizione [...].

Il riferimento alla tradizione italiana da un lato e quello alla lessicografia illuminista tedesca dall'altro comporta notevoli differenze tra le due parti del dizionario. La parte tedesco-italiana, infatti, è priva di citazioni di autore; in compenso troviamo i riflessi della tradizione iniziata da Adelung, con una distinzione molto fine dei singoli significati, messi in ordine logico e contraddistinti da numeri e paragrafi, e esemplificazione tramite esempi e contesti concreti, tradotti anche nella lingua di arrivo.

Anteposto ai lemmari, nel *Gran Dizionario* troviamo il trattato sulla storia della lingua italiana con il quale Valentini ambiva ad installare una cattedra di lingua e letteratura italiana all'Università di Berlino, ma anche una "Dissertazione su la lingua e letteratura tedesca" e una grammatica del tedesco per apprendenti italiani, il che ci porta all'ultimo ramo dell'attività del nostro maestro di lingua.

6. Valentini storico della lingua

Nella "Dissertazione sul linguaggio italo volgare in Italia parlato nei secoli VII, VIII, IX, X, XI, e XII, con una appendice in cui si da nozione degli scrittori, e dei progressi dell' italiana favella ne' seguenti quattro secoli" (*Gran Dizionario*: I, VII-LXVIII), Valentini si occupa del passaggio dal latino al volgare, soffermandosi sulla questione di una differenziazione interna della lingua già presente nel latino, dell'esistenza di una *lingua romana* come passo intermedio tra latino e le lingue romanze, del ruolo del contatto linguistico con sub- e superstrati soprattutto durante le invasioni barbariche, e guardando in dettaglio la formazione di singole forme grammaticali o le conseguenze del contatto linguistico sul lessico e sul mutamento fonetico. Studia, quindi, gli argomenti principali della prima, ancora nascente, filologia romanza, dopo aver letto attentamente Raynouard e August Wilhelm Schlegel, Karl Lachmann e Jacob Grimm.

L'idea principale della *Dissertazione* è la domanda se non fosse possibile trovare altre opere scritte per il periodo dal VII fino al XII secolo, che potrebbero servire a delineare e documentare meglio il passaggio dal latino ad un volgare italiano. La motivazione è sicuramente nazionalista e mira a confutare la tesi raynouardina di una lingua comune romana, identificabile con il provenzale antico, però il trattato viene sviluppato attraverso uno studio approfondito delle fonti e con il tentativo di una dettagliata descrizione linguistica.

Il trattato alla fine non rappresenta un contributo davvero originale, ma è interessante per la storia della disciplina in quanto testimonianza dell'epoca della prima romanistica, scritta da un osservatore da vicino che cerca di unire due tradizioni scientifiche: Valentini non solo conosce bene i principali studiosi tedeschi e francesi, ma cita anche le opere italiane

sull'argomento, innanzitutto i saggi 32 e 33 delle *Antiquitates Italicae Medii Aevi* (1739) di Antoni Muratori e *Degli scrittori del Trecento e de' loro imitatori* (1818) e *Dell'amor patrio di Dante e del suo libro intorno il volgare eloquio* (1820) del classicista milanese Giulio Perticari.

La parte tedesco-italiana del *Gran Dizionario* invece è preceduta da una "Dissertazione su la lingua e letteratura tedesca, da' più remoti secoli fino a' nostri tempi" (*Gran Dizionario*: II, VII-XXX), che però non ha le stesse pretese della *Dissertazione sul linguaggio italo volgare*. È considerevole invece il "Compendio della Grammatica tedesca", sempre anteposto alla parte tedesco-italiana del vocabolario (cf. ib.: XXXI-C) e lodato particolarmente dal suo recensore, il traduttore Karl Förster. In 70 pagine Valentini cerca di spiegare ai lettori italiani le regole della lingua tedesca, anche per snellire di informazioni morfologiche le singole voci lessicografiche. È uno dei primi che usa come base delle sue spiegazioni la *Deutsche Grammatik* di Jacob Grimm, grammatica uscita a partire del 1822, e cerca di adattarla per farla diventare una grammatica didattica del tedesco come lingua straniera.

Herr Val. ist bei J. Grimm in die Schule gegangen, und seine Leser werden ihn schon verstehen, wenn er in lichtvoller Darstellung von einer Declinatione potente und impotente und ,sic! mit Verwerfung der Ausdrücke «regelmässig» und «unregelmässig», von verbi pot. und impotenti spricht (Förster 1833: 257),

scrive Förster, e troviamo il riconoscimento dell'importanza di Grimm da parte di Valentini anche nella *Dissertazione* sul tedesco (*Gran Dizionario*: II, XXX).

Le sue riflessioni e adattamenti potrebbero essere presi in considerazione per studi più ampi sulla ricezione di Grimm, così come in generale le opere di figure secondarie come Valentini possono contribuire ad una visione più ampia della storia della linguistica sia tedesca, sia italiana, in quanto, guardando oltre gli scritti degli autori principali, permettono di rintracciare meglio le domande che si discutevano in certe epoche e consentono di esaminare la ricezione contemporanea delle opere dei protagonisti.

7. Conclusioni

Il nome di Francesco Valentini, come quello di molti altri maestri di lingua, oggi è pressoché dimenticato. Si è conservato nella storia dei dizionari bilingui (cf. Bruna 1983; Bruna, Bray, Hausmann 1991), ma anche lì è molto meno conosciuto rispetto ad un Jagemann o a Rigutini e Bulle, probabilmente per il motivo che il suo *Gran Dizionario* non ha visto riedizioni, tra l'altro perché in Italia ne uscì una copia pirata che tolse il nome del vero autore (v. *Ristampa milanese*, uscita presso la Tipografia di Commercio tra il 1837 e il 1839). L'opera di Valentini merita un posto in prima fila, perché riporta molte innovazioni lessicografiche in direzione dello standard odierno dei dizionari italo-tedeschi, innovazioni di solito attribuite solo a Rigutini e Bulle (1896-1900); in molti casi in essa troviamo l'attestazione di nuove parole e fraseologismi molto prima che vengano accolte nei vocabolari monolingui italiani contemporanei.

Come abbiamo visto, figure secondarie come Valentini possono anche contribuire ad un panorama più completo della storia esterna della lingua tedesca e di quella italiana, soprattutto per la Questione della Lingua, inserendo una concezione pratica che in altre prese di posizione manca.

Merita conservare la memoria dei maestri di lingua come Valentini: erano autodidatti che si sono impraticati del mestiere di mediatore linguistico, delle regole della lingua e che hanno contribuito a fondare la disciplina; erano e sono ancora dei *Lebenskünstler*, persone che sanno padroneggiare una situazione di vita nuova, spesso non progettata, e inserirsi in una nuova realtà

senza rassegnarsi e senza perdere le proprie radici; ed erano e sono dei cosmopoliti ed europei *ante litteram*, costruttori di ponti tra lingue e culture.

8. Postfazione

Poche settimane dopo la prima stesura di questo contributo mi giunse un'email degli Stati Uniti, scritta da due sorelle di cognome... Valentini. Avendo fatto ricerche genealogiche, avevano trovato le mie pubblicazioni sull'antenato europeo. Dai documenti di archivio e dal lavoro di Boerner (1988) sapevo che il terzo figlio del lessicografo romano, Philipp Johann Joseph Valentini, aveva seguito le tracce del padre, studiando le lingue degli indios in Costa Rica e compilandone dei dizionari (cf. Boerner 1988: 10). Non sapevo che si fosse trasferito stabilmente nel nuovo mondo, che aveva studiato la Pietra del Sol azteco e fondato un nuovo ramo della famiglia oltre oceano.

Nicky e Patty, la cui energia e il cui umorismo richiamano la descrizione che il biografo De Botazzi fornisce di Francesco Valentini, mi hanno messo a disposizione i ricordi della loro famiglia messi per iscritto dal nonno Evelyn Ernest Valentini, nipote di Francesco, che confermano le informazioni che avevo ricavato dai libri e dagli archivi, arricchendole con il tono personale tipico dei racconti tramandati di generazione in generazione.

La costruzione di ponti continua.

BIBLIOGRAFIA

A. Opere di Francesco Valentini

- Aussprachelehre = *Gründliche Lehre der Italienischen Aussprache, Skansion und Betonung der Italienischen Verse, nebst einer Sammlung der in den italienischen Dichtern am häufigsten vorkommenden poetischen Ausdrücke* (1834), Berlin/Leipzig, Johann Ambrosius Barth.
- Der italienische Lehrer = *Der italienische Lehrer, oder theoretisch-praktischer Lehrgang des italienischen Sprachunterrichts, worin nach einer einfachen und leicht faßlichen Methode, die ersten Anfangsgründe dargestellt und dann stufenweise die schwierigsten Punkte der Sprache erläutert werden. Zum Gebrauch beim Schul- und Privat-Unterricht* (1827-1828), 2 voll., pubblicato in due ed.: Berlin, Cosmar und Krause/ Leipzig, Johann Ambrosius Barth.
- Dialoghi = *Dialoghi e Colloquj italiani e tedeschi su d'ogni possibil soggetto e faccenda familiare; cadauno de'quali è fornito delle più occorrevoli espressioni, termini e locuzioni; il tutto disposto a modo di Dizionario sistematico, ad uso degli Studiosi e Dilettanti d'ambe gl'Idiomi, in ispezie delle Scuole e de' Viaggiatori. Italienische und deutsche Gespräche und Unterredungen über alle im gemeinen Leben vorkommende Gegenstände und Geschäfte; mit [...]* (1839), Berlin, Carl Friedrich Amelang.
- Gran Dizionario = *Gran Dizionario grammatico-pratico italiano-tedesco, tedesco-italiano, composto sui migliori e più recenti vocabolarii delle due lingue, ed arricchito di circa 40,000 mila voci, e termini proprii delle scienze ed arti, e di 60,000 nuovi articoli, (...). Vollständiges italienisch-deutsches und deutsch-italienisches grammatisch-praktisches Wörterbuch nach den neuesten und besten Quellen beider Sprachen bearbeitet und mit ungefähr 40,000 technischen und wissenschaftlichen Wörtern und Ausdrücken und beinahe 60,000 neuen Artikeln versehen. (...)* (1831-1836), 4 voll., Leipzig, Johann Ambrosius Barth.
- Lettere = *Lettere sulle regole della Lingua italiana* (1818), Berlin, a spese dell'autore.
- Neue Grammatik = *Neue theoretisch-praktische italienische Grammatik für Teutsche (...)* (1824), Berlin, Carl Friedrich Amelang.
- Nuovo portatile = *Nuovo Dizionario portatile Italiano-Tedesco e Tedesco-Italiano. Compendiato su i migliori e più recenti dizionari delle due lingue ed arricchito di tutti i termini proprii delle scienze e delle arti* (1821), 2 voll., Berlin, Carl Friedrich Amelang.

Raccolta = *Raccolta di mille e più Vocaboli italiani pretermessi ne' nuovissimi dizionarii; preceduta da alcune osservazioni sul Vocabolario degli accademici della Crusca* (1832), Leipzig, Johann Ambrosius Barth.

Ristampa milanese = *Grande Dizionario Italiano-Tedesco, Tedesco-Italiano. Compilato sui più accreditati Vocabolarii delle due lingue ed arricchito di molte migliaja di voci e di frasi. Vollstaendiges deutsch-italienisches und italienisch-deutsches Woerterbuch nach den neuesten und besten Quellen beider Sprachen bearbeitet, und mit vielen neuen Woertern und Redensarten vermehrt* (1837-1839), 2 voll., Milano, Tipografia di Commercio.

Strenna italiana pei tedeschi (1842 e 1843) = *Strenna italiana pei tedeschi. Lettura piacevole ed istruttiva, corredata di molte espressioni, frasi e locuzioni Tedesche. Italienisches Jahrgeschenk für Deutsche. Eine unterhaltende und durch beigefügte deutsche Anmerkungen zugleich belehrende Lektüre*, 2 annate, Berlin/Posen/Bromberg, Ernst Siegfried Mittler.

Trattato = *Trattato su la Commedia dell'Arte, ossia improvvisa. Maschere italiane, ed alcune Scene del Carnevale di Roma. Abhandlung über die Comödie aus dem Stegreif und die italienischen Masken; nebst einigen Scenen des Römischen Carnevals* (1826), Berlin, Ludwig Wilhelm Wittich.

B. Altri dizionari e grammatiche

Adelung, J. C. (1774-1786), *Versuch eines vollständigen grammatisch-kritischen Wörterbuchs der Hochdeutschen Mundart, mit beständiger Vergleichung der übrigen Mundarten, besonders aber der Oberdeutschen*, 5 voll., Leipzig, Breitkopf [2ª ed. ampliata e migliorata: Vienna, Pichler, 1793-1801].

Campe, J. H. (1807-1811), *Wörterbuch der deutschen Sprache*, 5 voll., Braunschweig, Schulbuchhandlung.

Carrer, L., Federici, F. (1827-1830), *Dizionario della lingua italiana*, 7 voll., Padova, Casa editrice della Minerva.

Costa, P., Cardinali, F. (1819-1816), *Dizionario della lingua italiana*, 7 voll., Bologna, Fratelli Masi.

D'Alberti di Villanuova, F. (21825), *Dizionario universale critico enciclopedico della lingua italiana*, 6 voll., Milano, L. Cairo.

D'Alberti di Villanuova, F. (21826-1828), *Grande dizionario italiano-francese e francese-italiano (...)*, 2 voll., Milano, Nervetti.

Fernow, C. L. (1804), *Italienische Sprachlehre für Deutsche*, Tübingen, Cotta.

Filippi, D. A. (1813), *Italienische Sprachlehre oder praktische und theoretische Anweisung zum gründlichen Unterrichte in der italienischen Sprache*, Wien, Heubner.

Filippi, D. A. (1817), *Dizionario italiano-tedesco e tedesco-italiano*, 4 voll., Wien, Heubner und Volke/Leipzig, Knobloch.

Filippi, D. A. (1829), *Neueste theoretisch-praktische Italienische Sprachlehre für Deutsche. Eilfte gänzlich umgearbeitete und bedeutend vermehrte Originalausgabe von Philipp Zeh*, Nürnberg, C.H. Zeh.

Jagemann, C. J. (1790-1791), *Dizionario italiano-tedesco e tedesco italiano*, 4 voll., Weissenfels/Leipzig, Friedrich Severin [2ª ed: Leipzig, Friedrich-Gotthold Jacob, 1803].

Rigutini, G., Bulle, O. (1896-1900), *Neues italienisch-deutsches und deutsch-italienisches Wörterbuch. Nuovo Dizionario Italiano-Tedesco e Tedesco-Italiano*, 2 voll., Milano, Hoepli/Leipzig, Tauchnitz.

C. Letteratura secondaria

Albrecht, J. (2006), *Christian Joseph Jagemann und die Anfänge der deutschen Italianistik*, in J. Albrecht, P. Kofler (Hrsg.), *Die Italianistik in der Weimarer Klassik. Das Leben und Werk von Christian Joseph Jagemann (1735-1804). Akten der Tagung im Deutsch-italienischen Zentrum Villa Vigoni vom 3.-7. Oktober 2004*, Tübingen, Narr: 9-25

Boerner, W. (1988), *Francesco Valentini (1789-1862). Aus der Frühgeschichte der Italianistik in Berlin. Ausstellung des Instituts für Romanische Philologie und der Universitätsbibliothek der Freien Universität Berlin vom 8. Oktober bis 12. November 1988*, Berlin, ZUD.

-
- Bruna, M. L. (1983), *La lessicografia italo-tedesca*, Tesi di laurea non pubblicata, Università degli Studi di Udine, anno accademico 1982/83.
- Bruna, M. L., Bray, L., Hausmann, F. J. (1991), *Die zweisprachige Lexikographie Deutsch-Italienisch, Italienisch-Deutsch*, in F. J. Hausmann et al. (Hrsg.), *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. An International Encyclopedia of Lexicography. Encyclopédie internationale de lexicographie*, vol. 3 (=HSK 5.3), Berlin/New York, De Gruyter: 3013-3019.
- Christ, H., Rang, H.-J. (1985), *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945. Eine Dokumentation amtlicher Richtlinien und Verordnungen*, vol. 2: *Allgemeine Anweisungen für den Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Narr.
- Christmann, H. H. (1992), *Italienische Sprache und Italianistik in Deutschland vom 15. Jahrhundert bis zur Goethezeit*, in K. Schröder (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht 1500-1800. Vorträge gehalten anlässlich eines Arbeitsgesprächs vom 16. bis 19. Oktober 1988 in der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel*, Wiesbaden, Harrassowitz: 43-55.
- Cordin, P., Lo Duca, M. G. (2000), *La grammatica nelle voci verbali di due grandi imprese lessicografiche dell'Ottocento*, in "Studi linguistici italiani", 26: 52-96.
- Dal Monte, M. T. (1970), *Christian Joseph Jagemann. Un Italianista del Settecento in Germania*, Imola, Galeati.
- Della Valle, V. (1993), *La lessicografia*, in: L. Serianni, P. Trifone (a c. di), *Storia della lingua italiana*, vol. 1: *I luoghi della codificazione*, Torino, Einaudi: 29-91.
- De Botazzi, G. (1895), *Italiani in Germania*, Torino, Roux Frassati.
- Fornara, S. (2005), *Breve storia della grammatica italiana*, Roma, Carocci.
- Förster, K. (1833), *Gran Dizionario grammatico-pratico italiano-tedesco, tedesco-italiano, composto sui migliori vocabolarj delle due lingue etc. Dal Dr. Franc. Valentini, prof. di lingua e lett. ital. a Berlino. Vol. I. Ital.-ted. A-L. Lips. 1831. (CIV u. 596 S. IV) – Vollst. deutsch.-ital. u. it.-t. gramm. prakt. Wörterbuvh u.s.w. Erster Band. Teutsch-Italienisch. A-L. Leipzig, 1832. (C u. 759 S. 4)*, in "Neues allgemeines Repertorium der neuesten in- und ausländischen Literatur für 1833", 2: 255-260.
- Franceschini, R. (2002), *Lo scritto che imita il parlato: i manuali di conversazione dal '400 al '700 e la loro importanza per la storia dell'italiano parlato*, in "Linguistica e Filologia", 14, in onore di Monica Berretta: 129-154.
- Franceschini, R. (2003), *Das Bild des Italienischen in früheren Jahrhunderten: Spuren in Dialogbüchern des 16.-18. Jahrhunderts*, in "Italienisch", 50: 70-83.
- Galli de' Paratesi, N. (1984), *Lingua toscana in bocca ambrosiana. Tendenze verso l'italiano standard: un'inchiesta sociolinguistica*, Bologna, il Mulino.
- Gärtig, A. (2013), *Nel laboratorio di un lessicografo ottocentesco. Francesco Valentini e la compilazione del Gran Dizionario Grammatico-Pratico italiano-tedesco, tedesco-italiano (1831-1836)*, in: "Studi di Lessicografia Italiana", 30: 173-206.
- Gärtig, A. (2016a), *Deutsch-italienische Lexikographie vor 1900. Die Arbeiten des Sprach- und Kulturmittlers Francesco Valentini (1789-1862)*, Berlin/New York, De Gruyter.
- Gärtig, A. (2016b), *Francesco Valentini (1789-1862), un precursore della moderna lessicografia italo-tedesca*, in: R. Coluccia, J. Brincat, F. Möhren (éd.), *Actes du XXVII^e Congrès international de linguistique et de philologie romanes (Nancy, 15-20 juillet 2013). Section 5 : Lexicologie, phraséologie, lexicographie*, Nancy, ATILF: 267-284 (<http://www.atilf.fr/cilpr2013/actes/section-5/CILPR-2013-5-Gartig.pdf>).
- Glaser, M. (2008), *«Die Quelle der italienischen Literatur» in Weimar. Sprachlehre und Sprachwissenschaft bei Christian Joseph Jagemann und Carl Ludwig Fernow*, München, Meidenbauer.
- Goethe Werke = J. W. von Goethe (1887-1919), *Werke*, Sophien-Ausgabe, Abtlg. I-IV, 133 Bde., Weimar, H. Böhlau.
- Gorini, U. (1997), *Storia di manuali per l'apprendimento dell'italiano in Germania (1500-1950)*, Frankfurt a.M. et al., Peter Lang.
- Giustiniani, V. R. (1987), *Adam von Rottweil. Deutsch-Italienischer Sprachführer. Maestro Adamo de Rodvila. Introito e Porta*, Tübingen, Narr.
-

-
- Marazzini, C. (2009), *L'ordine delle parole. Storia di vocabolari italiani*, Bologna, il Mulino.
- Marelo, C. (1989), *Dizionari bilingui con schede sui dizionari italiani per francese, inglese, spagnolo, tedesco*, Bologna, Zanichelli.
- Migliorini, B. (¹2004), *Storia della lingua italiana*, Milano, Bompiani.
- Mura Porcu, A. (²2000), *Il Dizionario universale della lingua italiana di F. D'Alberti di Villanuova*, Cagliari, AM&D.
- Radtke, E. (1986), *Substandard als ästhetische Wertung in der Sprachgeschichte*, in G. Holtus, E. Radtke (Hrsg.), *Sprachlicher Substandard*, vol. 1, Tübingen, Niemeyer: 105-123.
- Radtke, E. (1994), *Gesprochenes Französisch und Sprachgeschichte. Zur Rekonstruktion der Gesprächskonstitution in Dialogen französischer Sprachlehrbücher des 17. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung der italienischen Adaptionen*, Tübingen, Niemeyer.
- Risop, A. (1910/1988), *Die romanische Philologie an der Berliner Universität. 1810-1910*, Erlangen, *Fr Junge*, in J. Trabant (Hrsg.), *Beiträge zur Geschichte der Romanischen Philologie in Berlin*, Berlin, Colloquium-Verlag.
- Rossebastiano Bart, A. (a c. di) (1971), *Introito e porta. Vocabulario italiano-tedesco. Compiuto per Maestro Adamo di Roduila 1477 adi 12 Agosto*, Torino, Bottega d'Erasmus.
- Rossebastiano Bart, A. (1983), *Vocabolari veneto-tedeschi del secolo XV*, 3 voll., Savigliano, L'artistica.
- Rossebastiano Bart, A. (a c. di) (1984), *I "Dialoghi" di Giorgio da Norimberga. Redazione veneziana, versione toscana, adattamento padovano*, Savigliano, L'artistica.
- Rossebastiano, A. (2002), *Deutsch-italienische Vokabulare des 15. Jahrhunderts: Inhalte, Strukturen, Zielgruppen*, in: H. Glück (Hrsg.), *Die Volkssprachen als Lerngegenstand im Mittelalter und in der frühen Neuzeit*, Berlin/New York, De Gruyter: 1-20.
- Schweickard, W. (2010), *I glottonimi romano e romanesco nella storia dell'italiano*, in "Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata", 39: 103-120.
- Serianni, L. (2002), *L'immagine del romanesco negli ultimi due secoli* [¹1999], in L. Serianni, *Viaggiatori, musicisti, poeti. Saggi di storia della lingua italiana*, Milano, Garzanti: 89-109.
- Serianni, L. (2003), *Storia esterna delle lingue romanze: italiano. Externe Sprachgeschichte des Italienischen*, in G. Ernst et al. (Hrsg.), *Romanische Sprachgeschichte. Ein internationales Handbuch zur Geschichte der romanischen Sprachen*, vol. 1, Berlin/New York, De Gruyter: 774-791.
- Waentig, P. W. (2006), *Gesprächsbücher bi- e plurilingue nell' Europa occidentale tra il Trecento ed il Seicento: aspetti lessicologico-lessicografici della terminologia tessile*, in N. Minerva (a c. di), *Lessicologia e lessicografia nella storia degli apprendimenti linguistici, Atti della seconda giornata del CIRSIL, Bologna 14-15 novembre, 2003*, Bologna, CLUEB: 95-110.
- Wetzel, E. (1907), *Die Geschichte des königl. Joachimsthalischen Gymnasiums 1607-1907*. Mit Porträts, Vollbildern, Vignetten, Plänen und einer Karte, Halle, Buchhandlung des Waisenhauses.

LA DURA VITA DI UN MAESTRO DI ITALIANO L₂ DELLA PRIMA METÀ DELL'800

Angelo Cerutti e la grammatica filosofica

Claudio MARAZZINI

ABSTRACT • *The hard life of an Italian L2 teacher of the first half of the 19th century: Angelo Cerutti and philosophical grammar.* The article explores the figure of Angelo Cerutti, teacher of Italian L2 in the first half of the nineteenth century and author of several grammars. At first, Cerruti tried his luck abroad, teaching to teach in Paris and London. Then, he returned to Italy where, among a thousand difficulties, he continued his career in Milan, Florence, Rome and Naples. The pages of his life are not only an opportunity to discover the peregrinations and the particular profile of this character, but also shed light on the cultural and linguistic training, and on the unfortunate socio-economic condition of a teacher of Italian L2 in the first half of the nineteenth century. At the same time, the author's memoirs offer important information on the students to which the Italian masters, such as Cerutti, addressed themselves and on the preferences of foreign students in the Italian language.

KEYWORDS • Cerruti; Italian as L2; Grammar; Language Teaching

Angelo Cerutti si è meritato un piccolo ma sicuro spazio tra i grammatici dell'inizio dell'Ottocento, tanto è vero che è citato, seppur con un giudizio piuttosto riduttivo, nella *Storia della grammatica italiana* di Ciro Trabalza (1908: 456). In sostanza, risulta essere l'oscuro autore di una pretesa 'grammatica razionale', che ebbe una prima edizione nel 1831, e una seconda nel 1839¹: sarebbe insomma una figura priva di precisi contorni, se non esistesse un'altra sua opera capace di fare lume su quest'uomo, peraltro un'opera praticamente ignorata da tutti, o quasi (anche in questo caso fa eccezione Trabalza). Il medesimo Angelo Cerutti è autore di un'autobiografia in due volumi, pubblicata a Firenze nel 1846². Non si può dire che si tratti di un libro di successo, anzi la sua fortuna è persino minore rispetto alla grammatica. Eppure, questa autobiografia di un maestro di italiano della prima metà dell'Ottocento meriterebbe di essere riscoperta, forse ripubblicata e riletta con grande attenzione, perché offre

¹ Cfr. Cerutti 1831 e 1839. Quest'ultima (il frontespizio la dichiara "seconda edizione") sarà il testo utilizzato per le nostre citazioni. Ci sono poi diverse edizioni napoletane, realizzate autonomamente, una del 1831, "preceduta dalla Introduzione alla grammatica esposta dal Gheradini e seguita da un Trattato di poesia italiana di G. Biagioli, per cura di Nicola Comerci"), ristampata nel 1835, un'altra del 1836 che si fregia del titolo di III edizione "napolitana dopo quella dell'autore", e altre del 1849 e 1850. Le edizioni napoletane invogliarono poi il Cerutti a tentare la fortuna a Napoli.

² Cfr. Cerutti 1846; anche quest'opera è citata in nota dallo scrupoloso Trabalza (1908: 456-57 n.), che la giudica, a ragione, come "interessante".

un ritratto autentico delle condizioni in cui si trovava a operare un insegnante di italiano in quell'epoca. Non dico che questa biografia sia di per sé, o in ogni sua parte, un capolavoro letterario. Tuttavia, in molte pagine raggiunge un notevole livello di efficacia. Non è soltanto il ritratto di un singolo maestro e delle sue vicissitudini più o meno tragiche, ma è anche la descrizione di una categoria professionale dai contorni sfumati e non definiti una volta per tutte: vedremo che Cerutti insegnò italiano agli stranieri, ma poi anche latino e inglese agli italiani, tentando vari settori della didattica. Inoltre nel suo racconto entrano altri maestri di italiano, alcuni celebri, alcuni semiconosciuti o affatto sconosciuti. Naturalmente, come in tutte le biografie e autobiografie, sullo sfondo si delinea un'intera società, e in questo caso il punto di vista è quello di un insegnante: dunque la prospettiva di qualcuno che si occupa di didattica delle lingue, anche in maniera ambiziosa, introducendo qua e là riflessioni teoriche sui metodi e sulle debolezze della scuola del suo tempo.

Cominciamo con l'esaminare sinteticamente il profilo biografico di questo maestro italiano, nato il 16 aprile del 1797 in una tenuta presso la Certosa di Pavia, figlio di un allevatore, non proprietario ma affittuario, tuttavia apparentemente in buone condizioni economiche, visto che la fattoria contava un centinaio di vacche, sei paia di buoi e venti cavalli. Angelo Cerutti aveva quattro fratelli e tre sorelle: una famiglia discretamente numerosa, normale secondo gli *standard* dell'epoca. Il padre di Angelo si spostò presto dalla tenuta presso la Certosa di Pavia, trasferendosi a Quinto presso Milano. Siamo nella Lombardia austriaca. Poiché il padre di Angelo è in condizioni economiche discrete, può permettersi di fornire una certa educazione al figlio Angelo, che a 6 anni viene mandato in collegio a Erba perché impari a leggere e scrivere, conosca la grammatica e un po' di lingua latina. Successivamente Angelo verrà trasferito al collegio di Arona, dove frequenta due anni degli studi di "umanità". Le pagine dell'autobiografia dedicate alla fanciullezza offrono spunti interessanti di costume e di vita. Vi ricorre ad esempio l'episodio dell'assalto dei briganti alla fattoria gestita dal padre, un assalto a cui si resiste arrangiandosi da soli, sparando dal muro di cinta, in un assedio della durata di una notte. Ma lasciamo i fatti di cronaca e veniamo alle prime informazioni linguistiche interessanti, relative alla vita di collegio. Si parla ad esempio dell'uso del 'toscano' nel collegio di Arona:

È da notarsi uno istinto ch'io ebbi fin da quando stava in questo collegio ad Arona che, obbligando i superiori i discepoli a parlare, come essi dicono, il toscano; che altro non è che un milanese, non tronco alla francese, ma con tutte le terminazioni in *a*, in *e*, in *o*, ec. lasciando essi pronunciare ai loro scolari in quel loro bel toscano, e pronunciando essi medesimi, l'*u* alla francese, e non all'italiana; io solo, non so donde mi venisse, lo faceva sonare in questo modo. Io credo che alcuni dei viventi miei compagni sen ricorderanno; che, tra gli altri soprannomi ch'essi mi davano, era il *futurus*, pronunciato con li tre *u* alla maniera meridionale d'Italia; perché, avendo a recitare i participi futuri dei verbi latini in *urus*, cioè *futurus*, *futura*, *futurum*, io faceva spiccare tutti questi *u* col suono voluto dalla nostra lingua. (Cerutti 1846: vol. I, 24-25)

A parte la testimonianza sulla particolare pronuncia dell'italiano nella scuola (siamo attorno al 1804-1805), spicca (del resto ogni autobiografia è autocelebrazione) l'eccezionalità del personaggio, che coltiva interessatamente il culto di sé nel corso di tutta l'opera.

Sullo sfondo, scorrono vari altri eventi, e le vite di alcuni familiari: la crisi dell'azienda agricola del padre, presto ridotto in condizioni di grave bisogno; un fratello scapestrato, che dapprima spreca i soldi del padre, e poi, quando si trova privo di qualunque disponibilità, parte soldato, e infine muore in Spagna a quarant'anni, facendo il cantante di teatro; un altro fratello diventa prete; vi è ancora un altro fratello, dotato per gli studi: viene reclutato da Napoleone per la sua cavalleria, e morirà nella battaglia di Lipsia.

Angelo non viene avviato a studi superiori. Il padre cerca per lui un mestiere, proponendogli varie attività redditizie: il pizzicagnolo, il fornaio, il fabbricante di cocchi; ma

sono tutti mestieri che il giovane Cerutti non vorrà praticare. L'autobiografia, costruita, come tutte le autobiografie, con il senno di poi, spiega il rifiuto di questi mestieri con la vocazione nativa per l'insegnamento dell'italiano, a cui comunque il giovanotto sarebbe approdato più tardi, nelle circostanze che vedremo. Cerutti si presenta dunque come un uomo destinato per natura alla scuola, con una vocazione nel cuore: vorrebbe diventare insegnante, e il suo giudizio sull'educazione del tempo è molto severo. Risuona la condanna verso quello che chiama un falso e sciocco studio che in otto anni gli ha insegnato poco latino, quanto ne potrebbe imparare un giovane d'ingegno in sei mesi. Nulla aveva cavato dagli studi di lingua italiana "perché non me ne avevano insegnato niente" (ibid.). Si dedicherà poi a studiarla per conto proprio, con altri metodi. Il padre, ovviamente, è estraneo alla vocazione letteraria di Angelo, anche perché la cultura di questo imprenditore agricolo, necessariamente limitata, viene così descritta:

non avendo egli studiato più oltre che di saper scrivere una lettera mercantile e fare una moltiplicazione; non leggendo altro che la gazzetta di Milano, e lettere di avvocati che gli rendevano conto delle sue liti, egli non poteva sentire che cosa fosse per un giovane che già aveva gustato alquanto di Cicerone e di Virgilio, e udito citare qualche sentenza, o metafora, o similitudine di Dante, il mettersi poi ad uno dei sopradetti mestieri, e quale sforzo fosse richiesto (ibid., 51-52).

I "sopradetti mestieri" sono appunto quelli che abbiamo prima elencato, verso i quali il padre desiderava indirizzarlo. Inizialmente Angelo si piega all'ingiunzione del genitore e va a bottega come fabbricante di cocchi. Poi si impiegherà come garzone in un negozio di Milano e tenterà anche di diventare speziale, ma sempre senza successo. Ogni tanto, nelle pagine dell'autobiografia si fa strada un lampo di storia esterna, sfondo alle vicende del protagonista: per esempio c'è un'interessante descrizione dell'uccisione del ministro Prina³.

Angelo Cerutti, indeciso sulla propria vocazione, evidentemente ribelle all'indirizzo che gli vuole imporre il padre, si mette presto su di una cattiva strada. Si dedica al gioco d'azzardo, alla *roulette* francese, e falsifica il libro dei conti del negozio in cui lavora, sottraendo somme di denaro. Poiché il furto emerge, e perciò gli è preclusa qualunque possibilità di impiego a Milano, parte per Parigi, passando clandestinamente dalla Svizzera, per sfuggire al reclutamento degli austriaci, che non concedevano regolare passaporto ai giovani in età di leva⁴. Ecco dunque lo spostamento dalla grande città italiana, Milano, alla capitale francese. Angelo Cerutti arriva a Parigi senza conoscerne la lingua, completamente privo di mezzi, anzi privo di qualunque capacità e senz'arte. Il mercante che gli ha suggerito il passaggio dall'Italia a Parigi, e che gli ha fatto qualche promessa di sistemazione, fallisce. Le condizioni sono ora disperate, e a questo punto nasce l'idea di insegnare la lingua italiana come L2, come si direbbe oggi. Questo avvio alla professione può aprirci qualche prospettiva sulle motivazioni di un insegnante di italiano all'estero in quest'epoca: siamo nel 1819. L'insegnamento di italiano segue in successione cronologica un disperato tentativo di farsi soldato nell'esercito di Francia (tentativo fallito: viene subito allontanato dall'ufficio reclutamento). Il primo ingaggio come insegnante gli viene offerto da una giovane ostessa che paga il servizio in natura: in cambio delle lezioni, gli passa tre pasti settimanali nella propria osteria. La condizione precaria del maestro d'italiano non è soltanto sua. Cerutti accenna ai tanti italiani più o meno nelle stesse condizioni, che cercavano di vivere insegnando la loro lingua italiana. Su tutti, alegggiava a Parigi il nome del titolare di una grande e importante scuola: il celebre signor Biagioli. Anche Angelo spera di incontrarlo e

³ Cfr. Cerutti 1846: vol. I, 68.

⁴ Cfr. ibid., 112.

di mettersi al suo servizio. Tra i primi allievi del maestro Biagioli, di cui troviamo una descrizione, c'è una damigella, che ci permette di verificare alcune delle ragioni per le quali ci si interessava all'italiano. Infatti, questa signorina non si cura della grammatica, ma vuole leggere l'italiano per poter cantare bene: già allora il bel canto era uno dei più forti motivi di interesse per la nostra lingua. La situazione dei maestri di italiano è del resto molto difficile. Non è un mistero per nessuno: un conoscente di Angelo, di passaggio per Parigi, lo incontra e lo rimprovera per essersi allontanato dall'ombra protettrice della cupola del Duomo di Milano, per essere venuto a Parigi a impicciarsi "come il moscherino nella tela d'aragno" (ibid., 154). Cerutti risponde che intende farsi maestro di lingua italiana. Il giudizio del conoscente è raggelante:

Voi professore! non sapete che qui è tutto pieno di professori che si muoion di fame? Volete voi accrescere il numero di costoro? Andate, andate, tornatevene a casa, che farete meglio. Me ne tornerei molto volentieri, risposi io, se potessi; ma non potendo, convien che me ne stia; e salutatolo, tutto sconfortato me ne partii da lui. (ebd.)

Ecco finalmente la presentazione al Biagioli, il colloquio con questo celebre maestro. Biagioli non lo ammette a lavorare subito nella propria scuola, ma lo consola, gli fa qualche promessa, e gli dà da copiare un manoscritto del commento sopra le rime del Petrarca, una delle proprie opere⁵. Lo adopera insomma come copista. Siamo nel 1821, e Cerutti, all'età di 24 anni, vive a Parigi di espedienti, un po' insegnando l'italiano, un po' cercando di farsi benvolere da alcune signorine che incontra. Pian piano, però, trova spazio nella scuola di Biagioli, e ciò avviene intorno al 1825:

[...] avendomi il Biagioli lasciato intervenire le sue lezioni, ei mi cominciò a dare anche degli scolari; ma la prima lezione me la procurò un altro maestro di italiano vecchio, un certo Benedetti; e questa si fu di una inglese assai attempata che voleva le facessi leggere il Decameron del Boccaccio. Buon per me che, avendolo a tradurre in francese, m'aiutava ella assai; e di ciò che non poteva intendere né ella, né io, io me ne scusava col dire che non sapeva bene il francese, e non gliel poteva perciò spiegare. Il fatto vero però è che io non l'aveva mai letto; onde mi recai alla magnifica biblioteca detta del Re, che è nella Via Richelieu, che era allora vicinissima alla mia abitazione, e quivi domandato di questo Decamerone, il cominciai a leggere. Al primo lo stile non mi piacque per niente; e dissi quattro ingiurie fra me alla vecchia inglese che a quella età le fosse presa la fantasia di leggere quel libro, nel quale tanti vocaboli erano ch'io non conosceva, e la cui dicitura mi pareva barbara; ma pure, a poco a poco, tirato dalla curiosità a leggere per conoscere i fatti di quelle novelle, presto presto mel lessi tutto. Non fui però arrivato sino alla fine che mi cominciò a parere altro dello stile del Boccaccio che non mi era parso nel principio; e se allora io non poteva giudicare di stile, dico ciò perché mi avvenne cosa che non mi era mai avvenuta avanti, cioè di rileggere con piacere e subito un libro che appena aveva finito di leggere; onde ricominciato, mi vi posi con mente più intensa alla dicitura che ai fatti. Come poteva io al primo sentire la bellezza di quello stile, io, il quale non aveva ancor letto un solo libro classico? Niente altro che fecciosi romanzi? Come poteva io conoscere quali fossero questi classici, se, quando andava a trovare i miei compagni in Milano, non mi ragionavan mai d'alcuno di essi, non li trovava mai pur con un libro in mano, e io era ancora tenuto uno dei più studiosi, perché leggeva pure qualche cosa? Chi solo me ne aveva fatto menzione, chi me l'aveva raccomandato il Boccaccio, era stato quel mio studiosissimo fratello Demetrio, del quale raccontai come mi fosse tolto da immatura morte. (ibid., 162-163)

⁵ Cfr. ibid., 139-40.

Biagioli completerà la sua conversione ai modelli classici e gli farà prendere le distanze dai moderni:

All'essermi dunque accontato col Biagioli io veramente debbo la buona ventura di essermi ravveduto dallo errore nel quale io e tutti gli altri giovani eravamo rispetto alla nostra bella letteratura; perciò che qualunque altro professore d'italiano in cui io mi fossi abbattuto m'avria detto: Leggi le Notti romane, leggi un Iacopo Ortis, un Goldoni! Leggi il Metastasio, e per sommo l'Alfieri. O general follia! O misera Italia: a che eri tu ridotta! Ma che dico io eri! Sei ancora! (ibid., 169)

I modelli di lingua dunque sono raggiunti anche per venire incontro alle richieste di coloro che desiderano imparare l'italiano, e sono orientati verso il modello antico di lingua, Boccaccio, Petrarca. Cerutti riconosce al Biagioli il merito di averlo orientato verso questo indirizzo arcaicizzante. L'argomento ritorna nel secondo tomo delle memorie, dedicate a eventi lontani dalla sua iniziazione a maestro di italiano a Parigi:

Se il Biagioli non m'avesse in buon punto avvertito quali fossero gli autori ch'io doveva studiare, io mi sarei fermato all'Alfieri, al Metastasio, alle lettere di Jacopo Ortis; mi sarei dilettrato anche d'un Goldoni e di simili cose; e mi sarei forse sempre mai aggirato in quella sfera, se necessità non m'avesse spinto a studiare i grandi e veri autori. (ibid., vol. II, 91)

Pur essendosi sistemato abbastanza bene come maestro di italiano a Parigi, Cerutti, nel gennaio del 1825, decide tuttavia di tentare la fortuna altrove: si trasferirà a Londra. Ormai ha maturato una certa esperienza come insegnante, ha imparato il mestiere, e vorrebbe far fortuna. Forse ambisce al possesso di una scuola propria, come quella del Biagioli a Parigi.

Le pagine delle memorie ci permettono fra l'altro di affrontare un problema interessante, se cioè vi fosse o non vi fosse una preferenza, da parte degli allievi, per i maestri originari dell'Italia centrale, e quindi si profilasse un'eventuale discriminazione a danno dei maestri dell'Italia settentrionale, la cui pronuncia poteva essere giudicata difettosa. Nel 1824, durante la permanenza a Parigi, Cerutti era stato chiamato da una signora inglese, la quale prima volle sapere di quale parte d'Italia egli fosse:

il perché io ben conoscendo, né avendo però mai voluto rinnegare il mio paese, le dichiarai ch'io era da Pavia; cioè lombardo. Lasciommi ella di botto ciò udendo, e trapassata nella contigua stanza, il cui uscio era spalancato, disse in inglese a chi v'era come io era di Lombardia, dove si parla assai male. (ibid., vol. I, 199)

Cerutti aveva inteso le parole della signora perché stava appunto studiando l'inglese per trasferirsi in Inghilterra. Il soggiorno a Londra sarà tuttavia economicamente fallimentare, e Cerutti avrà motivo di pentirsene, anche se proprio in Inghilterra nacque l'idea della sua grammatica filosofica, l'opera citata dal Trabalza, ispirata a un libro inglese, *Hermes or Philosophical Inquiry Concerning Language and Universal Grammar* dell'Harris. Di lì nacque l'idea di scrivere una grammatica filosofica, un'opera che, secondo Cerutti, non era presente in Italia, e nemmeno in Francia o in Inghilterra, almeno per la lingua italiana. S'intende che non è facile, nonostante tutto, capire che cosa egli intenda per "grammatica filosofica", visto che si tratta di un libro di taglio classicista, anche se rifugge dagli eccessi del purismo trecentista, ma resta comunque distante da qualunque apertura moderna, alla maniera cesarottiana, per intenderci. L'autore dichiara di averla intitolata così "non perché io intenda di trattare solamente

le materie più astratte”, “ma perché, qualunque sia la parte che io tratto, procedo con la ragione”, e cita Locke (Cerutti 1839: XVI)⁶. Il realtà la grammatica si presenta come un’operazione diretta prima di tutto a convincere un pubblico nuovo, con promesse non da poco, visto che l’autore aveva dichiarato nel manifesto di sottoscrizione che tutte le altre opere del genere erano “insufficienti e difettose” (ibid., IX). Il modello è dunque la lingua del Trecento e fino al Cinquecento, con attenzione speciale ai trecentisti, ma liberati dell’eccesso di riboboli toscani. Quale sia il suo modello di grammatica, non è facile definire in base alle fonti, visto che dichiara di non aver voluto leggere “nessuna opera che trattasse della grammatica, non pure *Il Torto e il Diritto del Non si può* del Bartoli; perché io voleva dir le cose come la logica e il gusto mio solo mi dettavano” (ibid., XXI-XXII).

Il suo primo approccio alla stesura di un testo grammaticale, prima della *Grammatica filosofica*, era stato comunque un libro in inglese, pensato per gli stranieri; questo testo risulta di difficile reperimento, e non risulta presente nelle biblioteche italiane: la scheda della BNF lo descrive così: *An Italian Grammar or Method of studying the Italian language*, London, printed for the Autor, 1826. Più tardi a questa prima grammatica seguirà *A new Italian grammar or a course of lessons in the Italian language*⁷. Accanto alla produzione grammaticale, Cerutti svolge l’attività di commentatore di testi. In una data che non possiamo precisare (il catalogo della British Library indica il 1830, ma con punto interrogativo) pubblica, sempre a Londra, un’opera del Bartoli, il *De’ simboli trasportati al morale*. Nella prefazione, racconta di aver incontrato i libri del Bartoli casualmente, nella bottega di un libraio, e di averli apprezzati, seppure con occhio severo di grammatico, perché questo autore “sarebbe forse uno de’ più bei modelli di prosa”, “se non fosse che [...] vi si trovano parecchi errori di grammatica e vizii di costruzione, e anche alquanti gallicismi” (Bartoli s.d.: V). Ancora prima, in Francia, aveva pubblicato un *Decameron* di Boccaccio in più volumi, con una certa attenzione filologica per le edizioni a stampa del testo, da quella detta *Deo gratias* e da quella del Valdafer, fino alle cinquecentesche, secentesche e settecentesche, e poi fino a quella livornese di G. Poggiali (1789 e 1790), che adotta come base per la propria⁸. Stranamente, nella *Vita* non parla di tutte queste opere, né accenna alle questioni della filologia boccacciana, e solo parla di sfuggita della genesi inglese della grammatica filosofica, che, come abbiamo detto riprendendo i suoi argomenti, avrebbe tratto ispirazione dall’*Hermes* dell’Harris.

La serie di queste opere, comunque, invoglia a prendere più sul serio il Cerutti, che, non senza ragione, ad occhi stranieri, risulta personaggio di un certo innegabile rilievo. Così, ad esempio, ha scritto l’italianista inglese C. Peter Brand (1923-2016), tributandogli un riconoscimento singolare: “Browning read Dante in 1828 with Angelo Cerutti, one of the many

⁶ Cerutti, in un accenno (raro nei suoi scritti) alla questione storica della formazione dell’italiano, si dichiara favorevole alla teoria della lingua comune così come immaginata da Perticari, ma, in una nota che trovo nell’ed. napoletana del 1835, p. 80, ne attribuisce la propria conoscenza alle conversazioni con il Biagioli. La nota sembra autentica, ma non ha riscontro con l’ed. 1839, né con la postuma del 1860. Non sono tuttavia riuscito a consultare, per ora, la prima ed., la romana del 1831, che potrebbe, anzi dovrebbe, contenere il medesimo passo, abolito nella seconda ed.; Locke è citato a p. XII, per il rapporto tra la filosofia e le idee, e le idee sono appunto quelle che si chiariscono con la grammatica: “in questa mia opera – scrive Cerutti – io non faccio altro di continuo che definire e dichiarar le idee e i concetti che sono contenuti ne’ vocaboli e nelle locuzioni” (Cerutti 1839: XII). Questa ispirazione di tipo logicistico non esclude la sua antipatia per i gallicismi, che hanno reso “poverissima” la lingua (Cerutti 1839: XV).

⁷ Il catalogo della British Library registra un’ed. 1828, “Printed for di Author”, che dovrebbe essere la prima. La seconda ed. “augmented and improved” uscì a Londra, Sherwood, Gilbert and Piper, nel 1833. Il testo fu accompagnato da un ausilio didattico: *A key to the exercises contained in the New Italian Grammar*, London, Sherwood, Gilbert and Piper, 1833.

⁸ Cfr. Boccaccio 1823.

Italian teachers in England at that time, and paid his first visit to Italy in 1834” (Brand 1957: 131).

Peccato che nulla ci dica la *Vita* dell’incontro con il giovanissimo Robert Browning (che era nato nel 1812, e dunque leggeva Dante all’età di sedici anni, sotto la guida, a quanto pare, del Cerutti). Vale la pena comunque notare che Robert Browning è tra i sottoscrittori nella tavola stampata in appendice all’ed. del *De’ simboli trasportati al morale* del Bartoli: dunque avrà forse letto anche questo libro, in aggiunta al Dante.

Altra novità, a Londra (e questa volta la fonte è proprio la *Vita*), è l’interesse per il canto, di cui prende lezioni. Evidentemente insegnamento di italiano e canto hanno una relazione reciproca. Presto, comunque, Cerutti lascerà Londra, anche a causa di una malattia respiratoria. Londra è descritta, secondo la sua fama ben nota, come una città terribilmente inquinata a causa dell’uso massiccio del carbone per riscaldamento. Cerutti torna a Parigi, ma ormai ha rotto con il Biagioli; nel gennaio del 1827 è nuovamente in Inghilterra, in condizioni tanto disperate da non avere nemmeno i soldi per pagare il barcaiolo che lo fa approdare a Dover. Questa volta non va a Londra, ma in una località non lontana dalla capitale, Wandsworth, dove un prete anglicano dirige una scuola. Qui, altro incidente, di nuovo affiora la questione della provenienza dall’Italia settentrionale, dove si parla male l’italiano. Recatosi a Londra presso un libraio suo amico, in Berners Street, attende che gli sia presentato un nuovo cliente, un gentiluomo inglese. Il caso vuole che il potenziale allievo si imbatta nello stesso Angelo Cerutti senza ancora conoscerlo, e gli chieda notizie del maestro di italiano, e di quale parte d’Italia fosse tale maestro:

Adunque, conoscete voi il signor Angelo Cerutti? – Sì, signore, come me medesimo. – E di qual parte di Italia egli sia? – Egli è milanese. – Oh! mi rincresce assai l’udire ch’egli venga da quel paese; perché avendo letta la sua grammatica, che trovai in casa del signor Federigo Perkins, essa mi piacque; e desiderava prendere da lui alcune lezioni d’Italiano; ma, ora, udendo... Che importa a voi, scusatemi se vi contraddico, che gli sia più tosto milanese che fiorentino o romano, quando dal suo libro abbiate scorto che gli è un vero professore? – Oh! sì, ciò mi importa per la pronunzia ancora che si richiede; che io fui per otto mesi in Italia, e ben potei udire in qual parte di essa si pronunciasse bene la lingua italiana; e udii che i Milanesi ne fanno scempio, è che più sconciamente non la potrebbero pronunziare; io mi vergognerei di parlare l’italiano come i migliori di essi. – Questo io non posso impugnare né scusare, già che dite d’avere udito voi; forse v’è parso un po’ troppo male; ciò non toglie però che vi possano essere degli eccettuati da cotesto general difetto, e che fra gli eccettuati si trovi appunto il Cerutti, il quale, in Milano proprio, fu se non per pochi anni. Voi me ne vorreste dare ad intendere, scusatemi; siete forse milanese anche voi? – Di là intorno. – E non mi venne mai fatto di sentire un milanese pronunziare l’*u* all’italiana, e che sapesse far uso della negazione, senza frapparvi ad ogni istante quel loro *minga* che non trovo ne’ vocabolari, ma so che non significa niente. – Né anche cotesto io vi posso negare; ma pure, poiché voi dite di sapere sì ben distinguere l’italiano dal milanese, la pronunzia dico, io ardisco affermare che, se voi sentiste il Cerutti discorrere con romani e toscani, non lo riconoscereste perché gli sia lombardo. – Dunque voi me lo raccomandate anche per la pronunzia, tanto difendete la sua causa? – Io non dubito di potervelo raccomandare. – Quanto fa egli pagare per lezione? – Sette scellini la lezione di un’ora, signore. – Sta bene; orsù, io m’arrendo alle vostre persuasioni; e poiché suppongo che gli sia vostro amico, piacciavi di significargli che io l’aspetto domani mattina alle dieci in casa mia. (Cerutti 1846: vol. I, 299-301)

Quella volta il Cerutti ottenne l’incarico, nonostante l’origine milanese. Dopo aver narrato questo episodio, si sofferma proprio sul rapporto tra i milanesi e gli italiani:

Ma io voglio qui digredire alquanto per l’amor del mio paese, e per amor vostro, o Milanesi, e chiedervi, perché, alla leggiadria de’ vostri costumi, alla bellezza della vostra città, alla buona fede

con che solete trafficare, alla ubertà e perfetta coltivazione del vostro contado, non aggiungete ancora l'ornamento della lingua? Io aveva posta una simile digressione, una lunga nota, nella mia Grammatica Filosofica, del medesimo tenore che questa, a voi diretta; e poi non vi si stampò; perciò che il censor filologico, sotto la cui approvazione doveva passare il mio manoscritto, mi pregò e mi consigliò a levarnela; forse per essere anch'egli di là de' paesi sotto l'Alpi; quasi voi aveste ad aver per male il consiglio che io son per darvi; ma io che ho di voi altro concetto, ve lo voglio pur dare. Io dico, adunque, che monta che voi sappiate cinguettare il francese e l'inglese, le quali due lingue da molti di voi si studiano e da alcuni si parlan bene, quando non sappiate parlare la vostra? Quasi tutti quelli di voi che danno educazione alle loro figliuole, fanno loro imparare la lingua francese; non sarebbe egli assai meglio che vi prendeste un toscano o un romano, e faceste loro insegnare la vera lingua e la vera pronunzia italiana? E voi, signori milanesi, che in ogni altra cosa siete il lustro e l'onore di questa città, che in ogni altro leggiadro costume non siete vinti da nessuno degli altri signori italiani, che sarebbe a voi il tenere, ciascuno di voi, nella famiglia sua, uno aio toscano o romano che insegnasse correttamente parlare ai vostri figliuoli? [...] Voi mi rispondete che la lingua voi la sapete, e che sapete anche pronunziare alla toscana, quando vogliate. Io so bene qual toscano voi potete parlare; quel medesimo ch'io imparai con voi ne' vostri collegi e seminarj; se non che, come avete udito, io aveva preso, per un certo naturale istinto, a pronunziare l'*u* toscano fin da fanciullo, che voi non sapete fare, pochissimi eccettuati; e se ci provate, non sapete acconciarvi la bocca, non essendo stati usi da piccoli. Voi non sapreste fare senza il vostro *minga*; e quando vi proponete di parlar toscano, lo raccorciate in *mica*; ma se voi leggerete gli autori, troverete che rarissimo si usa questo *mica*, e si niega col solo *non*. Voi pronunziate *bellezza*, *gentilezza*, *saviezza*, *soffietto*, *sonetto*, *ricetto*, *perché*, *poiché*, *cenno*, *penna*, *rincesce*, *pesce*, con tutti quegli *e* larghi, dove debbono essere stretti; e, per contrario, dite *Abele*, *Rachele*, *parvenza*, *obbedienza*, *leggendo*, *scrivendo*, *reggente*, *studente*, *primiero*, *Gualtiero* e tante altre parole con la *e* delle finali stretta, nelle quali essa è larga; e so io qual fatica mi costasse in Parigi a correggermi di tutte queste cose. E questa sarebbe, con quella dell'*u*, la prima cosa che dovrete fare ai vostri figliuoli; perché ciò li dispone subito più che altro a ben pronunziare. Ci vorrebbero per ogni scuola de' libriccioli che dessero le regole della pronunzia delle *e* e dell'*o* stretta e larga. Ora che, forse anche voi, convenite meco che non sapete ben pronunziare, voi mi dite però che ben conoscete la lingua, che l'avete studiata; e che molti di voi la saprebbero insegnare a' Toscani. Sarà vero di alcuni; ma pure, se vi riguardate intorno nella vostra casa, se comandate alcuna cosa al servitore, in qualche caso non saprete apporre il vero nome alle cose, e direte forse *ante*, il luogo di *sportelli*, delle finestre, lo *scosso* invece del *parapetto*, un *chiaro* per un *lume*; direte *cavalcante* per *cocchiere*, una *resca* di pesce per una *resta*; *guccia*, *verza*, *pomo*, *cocomero*, *anguria*, *vascello*, *pelare* una mela in luogo di *ago*, *cavolo*, *mela*, *cetriolo*, *cocomero*, *botte*, *sbucciare* e simili; e quando bene non facciate di questi errori, voi pronunziate il vostro toscano con sì fatta inflession di voce, per non essere stati avezzi da giovanetti al vero suono, che siete distinti al primo aprir bocca; e questa sola menda basta per guastare e togliere al vostro discorso la dignità e la bellezza. (ibid., 302-305)

Insomma, il maestro era pronto a difendersi con le unghie e coi denti di fronte a chi lo accusava di essere di origine milanese, e quindi di non possedere l'italiano, ma, ovviamente fatta eccezione per se stesso, mostrava poi di condividere le critiche rivolte alla pronuncia settentrionale, che abbiamo visto mosse dagli allievi stranieri, del resto abbastanza diffuse nell'opinione comune, sia in Francia sia in Inghilterra. Sarà forse per questo che a un certo punto, giunto a innamorarsi e a sposarsi, il nostro Cerutti sceglie una moglie romana, e, impalmatala, ha anche occasione di portarla a conoscere al suo vecchio padre milanese, ormai di 82 anni:

Ancora viveva il povero vecchio di mio padre, di 82 anni, a un mezzo miglio fuori della città, il quale non si poteva saziare di udire la chiara e distinta favella della giovane nuora romana. Ancora mi pare di vederlo sedere, e, appoggiando il mento sopra il suo bastone, stare intento ad ascoltarla. (ibid., 423)

Per sapere come mai Cerutti avesse potuto trovare una moglie romana, dobbiamo nuovamente seguirlo nelle sue peregrinazioni. L'abbiamo visto nel 1819 a Parigi, nel 1825 a Londra. Nel 1826 ritorna da Londra a Parigi, nel 1827, già l'abbiamo detto, è in Inghilterra, a Hogwarts, non lontano da Londra; nel 1829, in Italia, a Milano; poi in Toscana, poi a Roma, dove troverà la moglie di cui abbiamo parlato, quella che suscitava l'ammirazione del vecchio padre lombardo. I movimenti del Cerutti negli anni seguenti sono frenetici. Li riassumeremo brevemente, anche se sono analiticamente descritti nelle sue memorie. Nel 1831 è di nuovo a Londra. La moglie sta male, e decide di riportarla a Parigi, lasciando i suoi due bambini in Inghilterra. Ma la donna gli muore appena giunta a Parigi, e i due figli sono destinati a morire anch'essi poco tempo dopo. Nel 1835, ormai solo, rientra in Italia, a Roma. Gli verrà poi l'idea di trasferirsi a Napoli. La scelta è molto interessante, perché fino ad allora il Cerutti era stato maestro di italiano Lingua 2, come diremmo oggi, con una didattica rivolta agli stranieri, all'estero. Ora si muove nelle città italiane frequentate dai turisti stranieri, cercando allievi tra coloro che compiono il *Grand Tour* in Italia, a Roma e a Napoli. Nel 1839 trova una seconda moglie a Roma, che gli darà un figlio che morirà di lì a poco, e un altro figlio, che invece sopravvivrà: lo si ricava dalle ristampe della grammatica, perché proprio questo figlio è curatore delle ristampe postume della grammatica del Cerutti. Nel 1843 è a Napoli. Nel 1844 è a Milano, Napoli, Firenze; poi di nuovo in Inghilterra. Il 1846 è l'anno delle memorie, concluse le quali non conosciamo quasi più nulla dei suoi movimenti. Sappiamo soltanto che le memorie sono stampate da un tipografo di Firenze, ovviamente a spese dell'autore, in veste più che dignitosa.

Come abbiamo detto, Cerutti ebbe una seconda moglie, e anche la scelta di costei è caratterizzata da una determinazione di natura linguistica. Cerutti sta cercando stabilità:

Ma prima di recarmi a porre qua mia ferma stanza, voleva prendermi una seconda moglie o in Toscana o in Roma, essendo per me una dote indispensabile ch'ella parlasse correttamente la sua lingua, o almeno la pronunziasse bene e con suono piacevole anche a un letterato, potendo io insegnarle il resto. A me non importava prenderla questa volta senza la dote del denaro, bastandomi quella che aveva a riscuotere della prima⁹; non però senza la dote della lingua. Milanese e paesane mie, io spero che voi mi perdonerete, tanto buoni siete gentili, se io dico questo, avendovi io già dimostro in quel modo da voi si parla. Io riconosco in voi essere bellezza, delicatezza, bontà, e cortesia; e se non dico più che nelle altre italiane, per non far loro torto, posso dire almeno che nessuna altra nazione della partita Italia vi superi in queste qualità; voi mi concederete però che il vostro discorso si potrebbe migliorare assai a vostro maggiore ornamento; e io vorrei che questa scortese verità che io vi dico fosse, in alcune di voi, se non è possibile in tutte, stimolo a far imparare alle vostre figliuole, ove siate già siate madri, o ad imparare voi medesime, se nubili siete ancora tenere e a piegarvi, la vostra lingua per la prima cosa e la più essenziale; senza la quale scienza non possono più fare le romane e le toscane se da più delle loro serve vogliono essere tenute. Questa è la musica che più diletta le mie orecchie; questa avendo a sentire ognora che io mi sto con la moglie, piacemi che sia soave e non discordante da quella che da tanto tempo io insegno. La mia sorte, come avete veduto, volle ad ogni modo che io fossi cotal precettore di questa vaga nostra favella; il continuo studio che ho fatto di essa da 25 anni in qua, l'amore che le ho preso, il delicato senso che me ne ho formato, fa ch'io anteponga la dote e la vaghezza della lingua a qualunque altra dote, vaghezza o leggiadria. (ibid., vol. II, 12-13)

Come abbiamo detto, il Cerutti, per far quadrare il magro bilancio familiare, non insegna soltanto italiano, ma anche inglese e latino¹⁰. Eppure le cose vanno male. Tutto congiura a

⁹ Cerutti aveva in corso una causa con il padre della prima moglie defunta, proprio per la questione della dote che doveva ancora riscuotere.

¹⁰ E infatti pubblicò anche una grammatica latina: Cerutti 1841.

rendere difficile la vita di un insegnante di italiano a Roma. Lo danneggia anche un nemico imprevedibile: il colera. Dapprima la malattia colpisce Milano, e poi si estende per l'Italia. Il risultato è che i turisti non scendono più nella Penisola; e se i turisti non scendono, non è possibile dare lezioni di italiano. Allora il Cerutti cerca di insegnare l'inglese agli italiani. È uno dei primi documenti dell'interesse per questa lingua che va crescendo in Italia. Non a caso, tra le sue opere c'è anche un manuale di inglese per italiani¹¹. Un'altra pagina delle memorie mostra invece un'altra causa di crisi, questa volta di natura politica: i moti Romani del 1831 nello stato del Papa allontanano i turisti timorosi di guai. È interessante verificare come la politica e la salute pubblica potessero pesare sulle scarse risorse di un maestro di lingua, tanto da fargli perdere il lavoro o indirizzare diversamente la sua didattica:

Da più anni in qua destosi [sic] in Italia il desiderio della lingua inglese, e gli è fatto tale ormai, quel forse non è al presente della francese; e non essendo in minor pregio la lingua italiana agli Inglesi e a' Francesi, che le lingue loro agli Italiani, e' pare che, così come in Francia e in Inghilterra già si costuma, si voglia in Italia altresì costituire, parte dell'educazione civile, il saperle parlare o almeno conoscere tutti e tre. Lo studio delle lingue forestiere, anziché nuocere alla cognizion della propria, dovrebbe corroborata; ma il contrario ne è avvenuto per lo metodo che si intende finora dagli Italiani in voler imparare la francese. (ibid., 34)

Alcune delle pagine più divertenti delle memorie descrivono, in un contesto in realtà assai tragico per il povero Cerruti, l'avventuroso soggiorno a Napoli, avventuroso fin dal viaggio, per il tentativo da lui improvvidamente compiuto di trasportare alcuni libri da utilizzare nella didattica. Tali libri, compresi i classici italiani, verranno sequestrati dai doganieri del regno di Napoli, pronti a esigere tangenti e ad abusare del proprio potere per trarne personale vantaggio. Il tentativo di impiantare scuola a Napoli sarà un disastro, perché Cerutti non otterrà l'autorizzazione ad aprire una scuola privata. A Napoli si era recato lasciando la famiglia a Roma, per fare un po' di fortuna. Sullo sfondo del soggiorno napoletano, si intravedono personaggi famosi, per esempio il marchese Basilio Puoti, che nel libro è citato in forma coperta, a p. 72 del secondo volume, con il titolo di "Marchese Don B...". Si tratta senz'altro del celebre Puoti, il cui ricordo gli è grato, perché il marchese aveva anche cercato di dargli una mano per permettergli di insegnare. Nel diario è riportata una lettera al marchese Puoti, e l'identificazione è assolutamente certa, perché vi si menziona anche De Sanctis. Anzi, si ricordano gli scolari del De Sanctis, gli "scolari del vostro scolare", come dice al Puoti (ibid., 173). Il De Sanctis, dunque, già tiene scuola, e la scuola è nota al Cerutti. Va notato che tra i sottoscrittori della *Grammatica filosofica*, nell'edizione 1839, c'è anche il "Puoti, marchese D. Basilio, Napoli" (Cerutti 1839: 502).

Dal 1843, le città in cui si recherà saranno ancora Milano, Napoli, Roma, Firenze; qui, come abbiamo detto, pubblica le memorie, nel 1846. Il libro del nostro sfortunato maestro è dunque ricco di fatti, anzi forse fin troppo intricato, fin troppo irto di ricordi, intessuto di disgrazie, di miseria, di tentativi disperati per sbarcare il lunario. Tutto questo getta luce sulla condizione socio-economica di un insegnante di italiano L2, poi anche insegnante di lingua straniera, di inglese, e persino di latino, nell'Italia della prima metà dell'Ottocento. Al di là degli aneddoti e delle vicende personali, pur assai godibili, il libro può darci informazioni meno occasionali: per esempio, come abbiamo visto, ci mostra la formazione incerta di un maestro italiano, perché il mestiere di insegnante è abbracciato, non sono nel caso del Cerutti, soprattutto da disperati, da avventurieri senz'arte che sfruttano il dono naturale della loro lingua, un dono che a volte, per la verità, possiedono in maniera abbastanza limitata. Non era certo facile avviare

¹¹ Cfr. Cerutti 1837.

una scuola organizzata e prestigiosa come quella che faceva capo al Biagioli a Parigi, divenuta punto di riferimento per tutti coloro che si trovavano in queste condizioni precarie, coloro che arrivavano dall'Italia cercando una sistemazione. Il maestro di italiano, inoltre, e ne abbiamo avuto le prove, doveva fare i conti con la propria origine, se era settentrionale: abbiamo visto affiorare più volte questo tema. Credo che sarebbe utile estendere il confronto delle opinioni allora correnti sulla lingua dei maestri settentrionali: sarebbe probabilmente interessante il paragone con le preferenze eventualmente espresse dagli stranieri inglesi o francesi nei diari e memorie che parlano del *Grand Tour*. Notazione linguistiche di questi viaggiatori sono raccolte nel bel libro di Harro Stammerjohann *La lingua degli angeli*, dove, pur se non si parla dei maestri di italiano, più volte si incontrano le reazioni risentite degli stranieri, che, dopo aver studiato l'italiano all'estero, dopo aver letto i nostri classici, si trovano a varcare le Alpi, e viaggiano dapprima in Italia settentrionale, in particolare in Lombardia o a Bologna, dove la lingua che incontrano, parlata dalla gente comune, si discosta totalmente da quella che hanno studiato¹². Più volte emerge il loro sommo rincrescimento, unito allo stupore, un rincrescimento che del resto non si attenua nemmeno in Toscana, quando devono fare i conti con un fenomeno linguistico che generalmente i viaggiatori del *Grand Tour* ritengono fastidioso, cioè la gorgia toscana, di cui comunque Cerutti non parla mai.

Molte pagine del Cerutti sono dedicate a riflettere sulla scuola del tempo, fin dalla descrizione del periodo degli studi in collegio, in Lombardia e poi ad Arona. È una critica severa a questo tipo di educazione, svolta forse senza molti elementi originali, toccando argomenti già ben noti. Tuttavia nelle critiche di Cerutti si manifesta la competenza di chi, a proprie spese, con fatica, si è costruito la professionalità di maestro di italiano. Questo il percorso delle memorie di cui abbiamo parlato, cercando di sottrarle all'oblio. È anche possibile, grazie a quest'opera, una ricognizione sulla posizione sociale del maestro, condizione che abbiamo visto piuttosto infelice, sia quando lavora all'estero, sia quando torna in Italia. Ci si può fare anche un'idea della clientela a cui il maestro di italiano si rivolgeva. Altro notevole elemento di interesse del libro è, come già abbiamo detto, la possibilità di gettare uno sguardo all'interno delle scuole più celebri di italiano. Si ricava molto bene l'indirizzo della scuola di Biagioli, con un insegnamento assolutamente lontano dalla modernità e dall'uso corrente: vi si insegna infatti una lingua italiana che guarda agli autori e alla letteratura, quanto sembra essere richiesto dal pubblico che frequenta la scuola.

Altro elemento interessante è il tentativo del maestro di adattarsi alle situazioni, anche nei momenti di crisi che, come abbiamo visto, possono investirlo per cause esterne: per i torbidi della politica, per le epidemie, come quella del colera. Il tentativo di insegnare altre lingue porta fra l'altro il Cerutti a una valutazione precoce del ruolo importante che presto occuperà l'inglese. Vi è poi il tentativo continuo di trovare una città in cui impiantare in maniera produttiva la propria attività: in questo senso, sono interessanti le descrizioni di Roma e di Napoli. Napoli, sulla quale non ci siamo soffermati, è uno dei luoghi in cui la narrazione raggiunge vette di tragicità, ma anche si esprime con una involontaria comicità, per le mille trappole in cui incappa il malcapitato, per le continue angherie a cui è sottoposto un povero forestiero.

Pian piano, come abbiamo visto, il Cerutti milanese si converte a un ideale sempre più stretto di toscanismo. Nel libro emergono preferenze letterarie molto critiche nei confronti degli autori moderni, molto critiche persino nei confronti di quell'Alfieri con cui in realtà Cerutti sembrerebbe avere qualche cosa da condividere, perché anche Alfieri ama la lingua antica, anche Alfieri finisce sulle rive dell'Arno, a Firenze, nella capitale della lingua. Abbiamo visto

¹² Cfr. Stammerjohann 2013.

che il Cerutti passa dalla difesa dei diritti dei milanesi nel possesso della lingua, alla scelta (ripetuta) di una moglie dell'Italia centrale, una moglie che garantisca una pronuncia corretta delle vocali della lingua italiana e che non abbia difetti nella pronuncia della vocale *u*, visto che la vocale turbata è il marchio dei settentrionali. Il culto per la toscanità si fa sempre più radicale. Non soltanto viene nominato Alfieri, ma anche Manzoni, a cui pure non viene riconosciuto un sufficiente successo nel possesso della lingua (Cerutti 1846: vol. I, 367-368). Cerutti manifesta infatti stupore nel leggere le opere degli autori toscani che pare abbiano messo studio piuttosto nell'Alfieri e nel Manzoni, "i quali tanto fecero invano per scrivere toscaneamente, mentre [i Toscani] hanno a centinaia i classici proprio nati e cresciuti nella loro patria!" (ibid.) Ancora una volta il Cerutti prende le distanze dagli autori moderni, anche da quelli che condividono con lui un ideale toscano, ma troppo moderno, come il Manzoni. Il suo gusto per la lingua classica lo porta a retrocedere alla lingua del Cinquecento, da Machiavelli al Caro, dove davvero si vede la "vaghezza dello stile italico", la "virtù di parole", la "forza", la "lepidezza", tutte qualità di cui nei moderni "non si vede più niente", salvo per una speranza che gli viene ora da un libro moderno che più di altri mostra di apprezzare: è favorevolmente colpito dalla "scelta di favole antiche, per far leggere i fanciulli", allestita dal Lambruschini, "un libretto che trovai in Firenze" (ibid., 369)¹³. La *Grammatica filosofica* ha un chiaro indirizzo puristico, esplicitamente dichiarato: "Che la vera e più bella lingua italiana sia quella degli autori del Trecento, credo oramai tra i pochi, dei quali io desidero l'approvazione, non ne sia più alcun dubbio" (Cerutti 1839: VII). A rinforzo, dedica anche un capitolo agli odiati gallicismi. A suo parere, la buona lingua "non si succia più col latte in verun luogo d'Italia" (ibid., XIV).

Si capisce meglio, dunque, come mai Cerutti non potesse sopportare Manzoni, e quale sarebbe stato il suo partito, di lì a non molti anni, se avesse visto l'Unità d'Italia e si fosse trovato a commentare la *Relazione* manzoniana del 1868. Ma sicuramente non poté farlo, perché già nel 1860 il figlio Virginio poteva pubblicare la terza edizione della *Grammatica filosofica*, che nel frontespizio annunciava le "correzioni postume dell'autore" (Cerutti 1860).

BIBLIOGRAFIA

- Bartoli, D. (s.d.), *De' simboli trasportati al morale. Nuova edizione corretta ed emendata da Angelo Cerruti*, Londra, Si vende presso P. Rolandi e Dulau e Co., e da Sherwood, Per le stampe di C. Armand.
- Boccaccio, G. (1823) *Il Decameron*, Testo Poggiali ricorretto dal Professor A. Cerutti, 5 voll., Parigi, Presso Malepeyre.
- Brand, C. P. (1957), *Italy and the English Romantics. The Italian fashion in early nineteenth-century England*, Cambridge, University Press.
- Cerutti, A. (1831), *Grammatica filosofica della lingua italiana*, Roma, Brancadoro.
- Id. (1837), *Grammatica inglese, o Lezioni ragionate e sintetiche sopra la lingua inglese*, Roma, Dalla Tipografia Marini.
- Id. (1839), *Grammatica filosofica della lingua italiana*, Roma, Tipografia Marini e Compagno [seconda edizione].

¹³ Dovrebbero essere le *Lecture pei fanciulli* del Lambruschini, anche se non saprei dire in quale edizione. Ne esiste una fiorentina del 1836-46, e un'altra del 1844-45 (cfr. le schede ICCU – SBN), ed entrambe sono dunque vicine alla data della *Vita* del Cerutti. Resta incerto se Cerutti abbia conoscenza dell'ed. quarantana dei *Promessi sposi*, o giudichi solo la ventisettana. Nulla dice in proposito, ma del resto la sua grammatica non mostra nessun interesse per la lingua toscana viva, anzi ritiene il toscano troppo esposto alla corruzione, anche per il notevole afflusso di forestieri nella regione (cfr. Cerutti 1839: XIV).

- Id. (1841), *Grammatica della lingua latina composta con metodo tutto nuovo*, Roma, Tipografia de' classici.
- Id. (1846), *Vita con Ragionamenti e digressioni morali e filosofiche da lui scritta e pubblicata lui vivente*, Firenze, Tipografia di Mariano Cecchi, 2 voll.
- Id. (1860), *Grammatica filosofica della lingua italiana*, III ed., Roma, Dalla tipografia Forense.
- Stammerjohann H. (2013), *La lingua degli angeli*, Firenze, Accademia della Crusca.
- Trabalza, Ciro (1908), *Storia della grammatica italiana*, Milano, Hoepli.

CLAUDIO MARAZZINI • Full professor of History of the Italian Language at Vercelli Eastern Piedmont University, he is President of Accademia della Crusca. His research domains include Italian language history (above all in Piedmont), linguistic theory, “questione della lingua”, history of lexicography. Among his books *L'italiano è meraviglioso. Come e perché dobbiamo salvare la nostra lingua* (2018), *Storia linguistica di Torino* (2012); *L'ordine delle parole. Storia di vocabolari italiani* (2009); *Breve storia della lingua italiana* (2004); *Le Fiabe* (2004); *La lingua italiana. Profilo storico* (III edizione, 2002).

E-MAIL • claudio.marazzini@uniupo.it

UN MAESTRO D'ITALIANO NELLA BARCELLONA DEL PRIMO NOVECENTO

Benedetto Colarossi e il suo metodo

Paolo SILVESTRI

ABSTRACT • *An Italian teacher in Barcelona in the early decades of the twentieth century: Benedetto Colarossi and his method.* Benedetto Colarossi, born in 1871 in the province of Frosinone, was an Italian teacher active in Barcelona in the early decades of the twentieth century, and the author of several manuals for teaching Italian to Spanish speakers, moreover a Spanish grammar for Italian speakers too. The objective of this article is not only to review his story and his activity as a promoter of the Italian language and culture in Spain, but also to analyze transversely his texts, looking for the common elements that define his teaching methodology, in an interesting crossroads between grammatical tradition and pedagogical innovation.

KEYWORDS • Benedetto Colarossi; History of Foreign Language Teaching; Pedagogy; History of Grammar; Italian for Spanish Speakers

Secondo i più recenti dati demografici dell'IDESCAT (*Institut d'Estadística de Catalunya*), la comunità italiana di Barcellona è la più nutrita fra quelle appartenenti all'Unione Europea, con più di 60.000 persone, che corrispondono grossomodo al 10% degli stranieri ufficialmente residenti¹. Si potrebbe pensare ad un fenomeno recente, legato alla moda di cui la Spagna ha goduto a partire dagli anni novanta, l'epoca dell'apertura internazionale, della modernizzazione, della prosperità economica, cui è poi seguito il contraccolpo di una dura crisi, legata soprattutto all'atrofizzarsi del mercato immobiliare, che aveva costituito uno dei fattori trainanti². In realtà si tratta di un fenomeno che ha origini ben più lontane, se pensiamo che Barcellona è una città tradizionalmente cosmopolita e che già a cavallo fra Otto e Novecento, vale a dire il periodo di cui mi occuperò in questa sede, il flusso di emigranti italiani era

¹ I dati si riferiscono al 2016 e sono contrastabili sul sito dell'IDESCAT (<https://www.idescat.cat>). Su una popolazione globale di 1.608.746 abitanti, gli europei sono 267.735 e gli italiani 63.749, seguiti dai romeni (47.033) e dai francesi (35.769). In termini assoluti, la comunità italiana è invece seconda solo a quella marocchina (122.810).

² Il 1992 è stato forse il simbolo di questo cambio, in concomitanza con i 500 anni della scoperta dell'America. Il protagonismo della Spagna nello scenario internazionale fu in quell'anno considerevole, con le Olimpiadi di Barcellona, La Expo di Siviglia e con Madrid capitale europea della cultura.

considerevole, successivamente potenziato, come succede spesso in questi casi, dal cosiddetto “effetto chiamata”³.

Con il fine di aiutare i membri di una colonia sempre più numerosa, nel 1865 si fonda, per iniziativa del viceconsole Angelo Comello - che tra l'altro aveva partecipato ai moti veneziani contro gli austriaci del '48 -, la Società Italiana di Beneficenza e Mutuo Soccorso, di ispirazione liberal-socialista e mazziniana. Qualche anno dopo, nel 1882, vengono fondate le Scuole Italiane di Barcellona, poi inglobate dallo stato italiano nel sistema di istruzione pubblica. Nel 1911, in concomitanza con il cinquantenario dall'unificazione politica, dalla società di Mutuo Soccorso nasce la Casa degli Italiani, molto attiva nella promozione linguistica e culturale⁴ e di cui Silvio Santagati (2007) ha scritto una completa e documentata storia, alla quale rimando e che ho tenuto specialmente presente nella stesura di queste pagine introduttive.

L'embrione della Casa degli Italiani nasce dunque prima della Società Dante Alighieri⁵, che apre la sua succursale nella capitale catalana nel 1910 - e che è comunque strettamente legata alla “Casa”, che costituiva il punto di riferimento della comunità e ospitava diverse associazioni - ma anche alcuni decenni prima dell'Istituto Italiano di Cultura, organo periferico del Ministero degli Affari Esteri, che aprirà i battenti nel 1950. È in questa rete di istituzioni dedicate all'aiuto degli italiani emigrati e alla diffusione della lingua e della cultura italiane che opera il nostro Colarossi, molto attivo come maestro di italiano a diversi livelli, sia nella Casa degli Italiani sia nelle scuole istituzionali, sia nella “Dante” di cui sarà, come vedremo in seguito, anche direttore per qualche anno.

Secondo i dati riportati da Santagati (2007: 258-261), Benedetto Colarossi nasce in provincia di Frosinone (a Pietrafitta) il 14 giugno del 1871 nel seno di un'umile famiglia contadina e “la sua vicenda personale è in parte avvolta nel mistero” (Santagati 2007: 258). Nel 1895 si sposa con Carolina Ventre, dalla quale avrà un'unica figlia; un'unione a quanto pare non desiderata, che lo spinge - almeno stando alla testimonianza di una sua pronipote intervistata da Santagati (2007:259) - ad una sorta di “fuga” in solitario con destinazione Barcellona, da dove comunque continuò a farsi carico economicamente della famiglia.

Il primo ottobre del 1897 entra in servizio come insegnante nelle scuole elementari e, nei più di venticinque anni trascorsi nella città catalana, fu attivissimo con diversi incarichi di docenza e gestione (Santagati 2007:259): dal 1898 al 1909 fu segretario della Società di Beneficenza e Scuole, fra il 1900 ed il 1901 ottenne l'abilitazione per l'insegnamento sia dell'italiano che dello spagnolo, nell'anno scolastico 1931-14 fu direttore della scuola elementare e nel 1922 della nuova scuola media, mentre dal 1919 al 1923 fu direttore della sede barcellonese della Dante Alighieri, di cui nel '24 fu nominato socio eletto e benemerito. Fu anche fondatore della scuola serale per adulti della Casa degli Italiani, in cui fu tra l'altro, come ricorda Santagati (2007: 259-260), anche insegnante di Josep Pla (1897-1981), uno dei grandi nomi della letteratura e del giornalismo catalani, prolifico autore di articoli, saggi, reportage, biografie, romanzi e poesie. Nella sua nota opera *El cuadern gris*, una sorta di diario scritto fra

³ Un settore importante in cui si registra una massiccia presenza italiana, in particolare piemontese, è quello alberghiero. Molti dei grandi alberghi di Barcellona a cavallo fra i due secoli, come il Cuatro Naciones, l'Oriente, il Grand Hotel d'Anglaterra o il Majestic erano infatti di proprietà di italiani.

⁴ La Casa degli Italiani tuttora esiste, con sede nel bellissimo edificio al numero 8 del Pasaje Méndez Vigo.

⁵ La Società Dante Alighieri, che ha tuttora una fitta rete di sedi diffusa in tutto il mondo, fu come è noto fondata nel 1889 da un gruppo di intellettuali guidati da Giosuè Carducci, eretta poi a Ente Morale con il R. Decreto del 18 luglio 1893, n. 347, ha lo scopo di «tutelare e diffondere la lingua e la cultura italiane nel mondo, ravvivando i legami spirituali dei connazionali all'estero con la madre patria e alimentando tra gli stranieri l'amore e il culto per la civiltà italiana».

il 1918 e il 1919 (ma pubblicato solo nel '66)⁶ Pla, giovane e non troppo motivato studente universitario presso la facoltà di Diritto, racconta come decide di iscriversi a un corso d'italiano:

Una delle poche cose utili e sensate che feci durante i miei anni universitari nella Facoltà di Diritto fu iscrivermi a un corso di lingua italiana, che si impartiva nella Casa degli Italiani di Barcellona - non ricordo che anno fosse esattamente. Il corso - molto frequentato - era una cosa seria, tanto che non ricordo di aver conosciuto nessuno dei miei compagni se non di vista. La gente ci andava per lavoro e nessuno aveva intenzione di perdere il tempo. C'erano italiani che volevano migliorare la propria lingua, e locali che avevano deciso di studiare l'italiano volontariamente, per piacere o per necessità, naturalmente (Pla 2012: 8/9/1918).

Interessante il riferimento alla presenza di italiani fra i suoi compagni, in un'epoca in cui la dialettologia esclusiva o parziale era ancora molto rilevante, in particolare fra gli emigranti, ma curiosi anche i cenni relativi a certi luoghi comuni macchiettistici e non certo lusinghieri legati all'Italia e al popolo italiano: "Tutto quanto si riferiva all'Italia godeva di una scarsa stima e considerazione. Gli italiani erano considerati frivoli, ciarlatani, poco seri, logorroici e di un'astuzia affilata e pericolosa (*Ibid.*)". Nonostante queste premesse, Pla sarà invece colpito dall'efficienza e dall'organizzazione della Casa degli Italiani, tra l'altro proprio in comparazione con le strutture universitarie barcellonesi: "Il corso era impartito in un locale spazioso, pulito e luminoso [...]. Una grande predella. Il ritratto di Dante, tanto lodato. Materiale pulcro per gli alunni. Quando penso ai banchi delle aule universitarie, Dio mio!" (*Ibid.*). Ma quello che più ci interessa è la descrizione del suo insegnante:

Il professor Cavaradossi, che ci spiega la grammatica, è un uomo corpulento, non molto alto, molto pallido, dall'aspetto triste, vestito di nero, di mezza età, con un gilet di piqué bianco sul quale ondeggia la catena d'argento di un orologio. Parla, di solito, in piedi, passeggiando sulla predella. A volte usa la lavagna. Non so con che accento parla, perché non capisco niente (a fine corso seppi che parlava con un accento napoletano molto marcato). Il professor Cavaradossi è l'autore della grammatica che usiamo. Il libro mi sembra chiaro, comprensibile e utile. Le spiegazioni del professore sono semplici e chiare [...] (*Ibid.*).

Nonostante il divertente lapsus operistico (Cavaradossi, uno dei protagonisti della *Tosca* di Puccini, per Colarossi), è fuori dubbio l'identità del professore in questione. Lo confermano, oltre alla similitudine dei nomi e alle coincidenze cronologiche, anche il probabile accento ciociaro (per orecchie non italiane sovrapponibile ad un generico "napoletano") e soprattutto la paternità della grammatica usata in classe, dato che Colarossi fu, come vedremo meglio in seguito, autore di diversi testi per l'insegnamento e lo studio dell'italiano. In ogni caso, nonostante la descrizione piuttosto grigia della sua persona, Colarossi riesce a destare la curiosità del giovane Pla che, pur con difficoltà, affronterà la lettura in lingua originale di alcuni testi italiani, fra cui la *Storia della letteratura italiana* di De Santis, uno dei motivi che lo aveva spinto ad iscriversi al corso. Ma, soprattutto, destò in lui la forte curiosità di conoscere direttamente l'Italia: "Frequentare questo corso alla Casa degli Italiani mi fa venire voglia di conoscere quanto prima l'Italia. Quando potrò fare questo viaggio? Chi lo sa? Non sono avido di denaro, ma ogni giorno che passa mi fa capire che senza soldi (pochi ma sufficienti) non si può fare assolutamente nulla (*Ibid.*)". Il viaggio sognato si realizzò e fu molto più prolungato ed intenso del previsto; Pla infatti stabilì un contatto molto stretto con l'Italia, dove trascorse

⁶ Mi rifaccio in questo caso all'ottima edizione critica curata da Narcís Garolera (Pla 2012). Mia è la traduzione dall'originale catalano.

lunghe periodi come giornalista corrispondente, il che lo portò anche a pubblicare un volume di reportage ricco di spunti interessanti (Pla 1955).

Come si accennava in precedenza, Colarossi fu anche per alcuni anni direttore della Dante Alighieri, più precisamente fra il '19 ed il '23, in un momento che coincise con il processo di "fascistizzazione" delle scuole italiane, dentro e fuori i confini della penisola. Gli effetti che questo progressivo controllo da parte del regime ebbero in Spagna sono stati studiati in una serie di contributi dallo storico Rubén Domínguez Méndez (2012a, 2012b, 2013, 2014), nei quali in diverse occasioni appare il nome di Colarossi, che manifestò fin dall'inizio in maniera più o meno esplicita la sua ideologia antifascista. Nella fattispecie, il procedimento seguito per stabilire il controllo delle strutture scolastiche di Barcellona passò attraverso la creazione di una struttura centralizzata, l'Istituto Dante Alighieri. Colarossi, in quel momento appunto direttore della Dante Alighieri (da non confondere con l'omonimo Istituto appena citato), tentò invano di opporsi al progetto, che si realizzò nell'aprile del '23, spingendolo a presentare le dimissioni. Ciononostante, per altri due anni continuò la sua attività come docente e direttore della scuola elementare e dei corsi di lingua e letteratura, e nel '24 fu anche inserito nel gruppo dei soci perpetui e benemeriti, anche se in realtà fu progressivamente relegato ad un secondo piano, fino a che, nel luglio del '25, fu definitivamente destituito dal consiglio direttivo della Casa degli Italiani e di fatto ufficialmente se ne persero le tracce (Domínguez Méndez 2013: 50-51; Santagati 2007:261). Grazie alle informazioni della pronipote, contattata da Silvio Santagati, sappiamo che "morì a Marsiglia il 7 agosto 1931 in circostanze misteriose e in condizioni di estrema solitudine" (Santagati 2007:261).

La lunga attività docente di Colarossi si riflette anche nella pubblicazione di una serie di strumenti glottodidattici, che per comodità indicherò con un sistema di sigle (rimandando alla bibliografia per i dati completi): due dedicati all'insegnamento dell'italiano a ispanofoni (GRAit, METit), tre di italiano per stranieri (DOP1, DOP2, DOP3), uno di italiano per stranieri ma anche per italiani dialettofoni (LEZco), e uno di spagnolo per italofofoni (GRAsp)⁷. Si tratta di un *corpus* pressoché dimenticato, ma interessante perché presenta, in generale, una convivenza di vecchio e di nuovo: elementi ereditati abbastanza passivamente dalla tradizione manualistica, mescolati con spunti che rimandano invece a tendenze innovative, in ambito pedagogico prima ancora che glottodidattico⁸. Se in altra sede ho proposto la classificazione e la descrizione di ognuno dei testi citati⁹, vorrei qui cercare di evidenziare la presenza di un denominatore comune che rivela l'essenza più innovativa, anche se non del tutto originale, del suo metodo di insegnamento, spesso quasi "ingabbiata" fra le griglie della tradizione. Tralascio quindi in questo caso i riferimenti ai metodi preesistenti (DOP1, DOP2, DOP3, GRAsp), in cui il contributo di Colarossi non va oltre a quello di adattatore, concentrando invece l'attenzione sul

⁷ Quattro di questi testi (GRAit, DOP1, DOP2, DOP3), tutti pubblicati a Barcellona, non riportano gli anni di edizione (cosa non inusuale, in particolare proprio nelle grammatiche scolastiche) e non mi è stato possibile stabilirli con esattezza. In LEZco appare una scheda dal titolo *Pubblicazioni di B. Colarossi*, in cui per DOP1, DOP2, DOP3 viene indicata come data di pubblicazione il 1905 e non appare GRAit, per il quale si potrebbe pertanto ipotizzare che sia posteriore al 1911 (anno di pubblicazione di LEZco), ma si tratta di indizi troppo deboli, peraltro non confermati dai repertori bibliografici che ho consultato, in cui le opere citate appaiono sempre senza data.

⁸ Per l'evoluzione tipologica degli strumenti per l'insegnamento dell'italiano a ispanofoni rimando a Silvestri (2001), mentre per il caso speculare, lo spagnolo per italofofoni, a San Vicente-De Hériz-Pérez Vázquez (2014) e a Lombardini-San Vicente (2015). Per le grammatiche italiane per stranieri si veda Palermo-Poggiogalli (2010) e, per la storia della glottodidattica, Titone (1980).

⁹ *L'opera grammaticale di Benedetto Colarossi*, in "Italiano LinguaDue" (in corso di stampa).

filo rosso che unisce le sue opere più personali, vale a dire GRAit (s.d.)¹⁰, METit (1903) e LEZco (1911). La mancanza della data di edizione in GRAit (cfr. n.7), rende impossibile seguire con sicurezza l'evoluzione interna all'opera di Colarossi, ma si tratta di un testo con una forte presenza di ingredienti legati alla tradizione grammaticale-traduttiva, con l'aggiunta dei classici esempi epistolografici, di dialoghi, di un'antologia letteraria e di vocabolario bilingue. Si affaccia però la ricerca di un contatto più diretto e utile con la lingua attraverso le cosiddette "Lezioni oggettive", in cui si presenta un breve testo finalizzato all'assimilazione di una famiglia lessicale legata all'esperienza reale del discente (*il corpo umano, la città, la campagna, l'abbigliamento, la scuola, gli animali, il teatro, la mensa e il tempo*, ecc.), seguito da una serie di esercizi di comprensione attraverso la dinamica domanda-risposta¹¹. Il tentativo di un maggiore contatto fra lingua e realtà, spesso però viene soffocato dalla tendenza opposta, come nella seconda parte del volume, in cui lo spazio è quasi del tutto dedicato alle coniugazioni verbali e ad elenchi con avverbi, preposizioni, congiunzioni e interiezioni, e gli esercizi si risolvono in traduzioni dirette ed inverse di frasette slegate fra di loro e da riferimenti alla realtà. C'è in sostanza una sorta di potente inerzia che spinge l'autore, nonostante le buone intenzioni, verso la manualistica classica, basata su grammatica e traduzione, il che mi porta a pensare che GRAit sia anteriore a METit, testo che riesce a svincolarsi in modo più deciso dal peso della tradizione.

Almeno stando al titolo, si suppone infatti che METit rappresenti il contributo più personale di Colarossi, anche se può in parte rispondere al tentativo di contrastare la concorrenza dei molti metodi per l'insegnamento delle lingue straniere in voga all'epoca, da Otto a Ollendorff, da Ahn a Berlitz, per non citare Doppelheim e Genzardi che, come abbiamo appena visto, Colarossi adattò per l'insegnamento dell'italiano e dello spagnolo rispettivamente. Nella dedicatoria *Agli egregi insegnanti* spiega che cosa rende originale la sua proposta, cioè un giusto equilibrio, che non si trova a suo avviso nei metodi esistenti, sempre sbilanciati in una direzione o nell'altra, fra contatto diretto con la lingua e riflessione metalinguistica:

Per l'insegnamento dell'italiano abbiamo, tra gli altri, il metodo di Otto, di Ollendorff, di Ahn e quello ormai celebre di Berlitz; ma i primi tre sono più adatti a mettere l'alunno in grado di parlare di una lingua, che parlare una lingua, e l'altro, quantunque su buona strada, è troppo incompleto, superficiale, ed ha la risibile pretesa d'insegnare a parlare, a leggere, a scrivere correttamente un idioma, in poche lezioni, senza regole, solo per mezzo di breve pratica. Mancava, dunque, un metodo che, oltre al rendere possibile l'insegnamento di una lingua senza trovarsi nella necessità di usare o per lo meno di conoscere quella dell'alunno, fosse nel tempo stesso manuale di conversazione e grammatica, pratica e teoria, che si completassero e rischiarassero a vicenda. A tale difetto io mi accinsi a riparare scrivendo questo libro. Ci sono riuscito? Ai colleghi la non ardua sentenza. BENEDETTO COLAROSSO (METit, p. 3).

In METit gli elementi più tradizionali, che pure sono presenti (grammatica, tavole verbali, esempi di lettere familiari e commerciali, un sunto storico della letteratura italiana) sono

¹⁰ Verosimilmente il testo menzionato da Josep Pla e usato nel suo corso presso la Casa degli Italiani (cfr. *supra*)

¹¹ «Después de haber leido varias veces una lección objetiva, el alumno responderá a las preguntas que se hallan al pie de la misma» (GRAit, n.1, p. 49). Un esempio: *La mensa-la mesa* Quando abbiamo appetito, ci mettiamo a tavola. Generalmente si mangia tre volte al giorno: facciamo colazione alle nove, pranziamo alle dodici e ceniamo alle diciannove. Il cameriere apparecchia la tavola mettendoci sopra la tovaglia, i piatti, le posate, le bottiglie [...] *Domande-Preguntas* Che facciamo quando abbiamo appetito? Quante volte al giorno si mangia? Che fa il cameriere? [...] (*ibid*, p. 103-104).

decisamente alleggeriti rispetto a GRAit, mentre acquista protagonismo la lingua nei suoi usi più aderenti alla realtà. Ognuno dei 15 capitoli in cui è strutturato il testo è dedicato ad un argomento grammaticale, ma si parte sempre da una sorta di immersione linguistica preliminare, attraverso la ripetizione di una struttura base con relative varianti, volta a focalizzare e ad assimilate induttivamente l'aspetto affrontato. Per esempio il capitolo terzo, dedicato agli aggettivi qualificativi, si apre così: "Che cos'è? è un rettangolo, ecc. Questa scuola è *rettangolare*. Di che *forma* è questo tavolino, questo libro, questa scatola questa finestra?, ecc. È rettangolare il libro? Sissignore. Il libro è rettangolare, ecc. È *rotonda* o *quadrata* la finestra? [...]" (METit, p.16), con un costante richiamo alla realtà tangibile dagli alunni, integrata attraverso l'uso, anche se molto limitato, di illustrazioni. La riflessione metalinguistica diviene secondaria, il che è percepibile anche graficamente, dato che le sommarie norme grammaticali che corredano il testo sono riportate in nota:

Questo metodo dev'essere studiato in due volte: nella prima si terrà conto delle sole lezioni pratiche; nella seconda si ripeteranno le lezioni pratiche e si impareranno a memoria le regole. La lettura sarà insegnata per imitazione, e le parole lette saranno scritte sotto dettato. Si avrà cura di mostrare all'alunno gli oggetti indicati dalle parole, e di non passare alla lezione seguente se la precedente non è stata bene appresa (METit, n. 1, p.5).

Ma l'interesse delle note va oltre, perché contengono, come nell'esempio appena proposto, anche indicazioni metodologiche per il docente, orientate a stabilire un rapporto più diretto, quasi tangibile, con la lingua studiata. Ancora nel capitolo sugli aggettivi qualificativi, si aggiunge:

Faremo comprendere il significato degli aggettivi per mezzo di gesti, contrasti, derivazioni, come - Questo calamaio è *rotondo* (facendo con ambo le mani un gesto simile a quello che si farebbe strisciandole attorno a una palla) - Questo tavolino non è *rotondo*, è *rettangolare* (contrasto) - Questa carta è del *colore della rosa*: è di color *roseo*: essa è *rosea* (METit, n. 1, p.16).

Si vuole in sostanza proporre un contatto il più immediato possibile fra significante e significato, anche interagendo con la fisicità degli oggetti: "Che cos'è? È la lira. La lira è *sonora* (facendo sonare la lira con un altro metallo). È sonoro il legno? [...]. Che cos'è? È la rosa. La rosa è (odorando), *odorosa* (l'aggettivo si pronunzia dopo aver odorato). È odorosa la rosa, il garofano, la viola?" (METit, p. 18). Il limite risiede nel fatto che la realtà è quella dell'aula, o comunque della struttura scolastica, ma si cerca di ovviare a questo inconveniente con l'uso, seppure limitato, di illustrazioni, oppure attraverso vere e proprie performance mimiche da parte del docente, come nel caso della descrizione del significato di elementi linguistici astratti, per esempio i verbi:

Il significato dei verbi si farà comprendere con azioni, come -Io scrivo, leggo, mi alzo-; con derivazioni, come - Quest'albero è VERDE: esso VERDEGGIA-; per mezzo di contrasti - Lei SA leggere l'italiano, ma NON SA leggere il tedesco. I verbi del genere di soffrire, godere, ecc. possono spiegarsi con speciali atteggiamenti del volto (METit, p.58).

Nella parte pratica, insieme ad esercizi strutturali più tradizionali, troviamo tecniche simili:

Dettatura muta

Il maestro addita le persone e le cose, che sono state oggetto delle conversazioni anteriori [parti del corpo e indumenti], e l'alunno ne scrive il nome (METit p.15);

oppure:

Esercizio orale e scritto

Servendosi del calendario, mi dica in che mese ed in che giorno ricorrono le seguenti feste: Capodanno, Epifania, carnevale, Pasqua, Natale, Corpusdomini, San Giovanni, San Pietro, Sant'Antonio, San Giuseppe, ecc. (METit p.36).

Anche in METit sono presenti esempi di Lezioni di cose (*La casa, Il teatro, La città, Il pane, Il pero e la pera, Il cavallo*), meno rispetto a GRAit, ma con la novità, in coerenza con quanto visto finora, di una maggiore contestualizzazione linguistica, per via della presenza di collocazioni e fraseologia, quasi si trattasse di lemmi di un dizionario d'uso¹². Un esempio:

La casa

Edificio da abitare. Vi si entra per la porta, La casa si divide in piani, e questi in parecchie stanze [...] – *Sala da pranzo, da ballo, anticamera, sala di ricevimento, camera da letto, cucina, studio* [...] Va a casa del diavolo vuol dire va all'inferno [...] *Essere di casa* vuol dire essere familiare [...] *Donna di casa* dicesi di donna casalinga [...]. *Casa mia, casa mia, benché piccola tu sia, tu mi sembri un'abazia*. Questo proverbio vuol dire che in casa propria, benché piccola e povera, si sta più volentieri che in quella grande e ricca d'altrui [...]. Le parole *casaccia, casale, casalingo, casamento, casata, casato* derivano da casa. (METit, pp. 128-129).

Alle Lezioni di cose viene poi dedicato nel 1911 un volume autonomo (LEZco) concepito, come indica il sottotitolo, non solo *Per le classi inferiori delle scuole italiane all'estero*, ma anche *Ad uso degli stranieri e delle Scuole di quelle regioni d'Italia in cui il dialetto differisce molto dalla lingua madre*.¹³ Il volume si apre con una serie di *Esercizi d'introduzione* propedeutici al lavoro sulle lezioni oggettive e “in cui si toccano rapidamente tutte le parti del discorso” (LEZco, n.1 p. 7), ma solo attraverso la ripetizione di esempi con varianti (cioè senza note metalinguistiche), come in parte abbiamo in GRAsp e METit. Tranne puntuali eccezioni, le note contengono quindi in questo caso solo indicazioni per il maestro. I contenuti delle Lezioni

¹² È un procedimento seguito in generale anche in altre sezioni del testo (per esempio nei capitoli su verbi, preposizioni o avverbi), in cui si avverte la ricerca di un certo grado di contestualizzazione degli elementi linguistici studiati. Per esempio, a proposito della preposizione A si dice: “Io do a te (rapporto un libro. Che cosa faccio? State a sentire (retta da essere o stare): per istrada ho incontrato il signor G., il quale mi ha domandato: *Dove va signor Professore?* –Ed io gli ho risposto: *Vado a scuola* (persona o luogo la quale si va) [...]” (METit, p.112).

¹³ Nonostante siano passati cinquant'anni dall'Unità, troviamo un'interessante conferma dell'estensione della dialettofonia in Italia e dell'uso di strumenti didattici non dissimili da quelli concepiti per gli stranieri. “Finora- spiega Colarossi nella Prefazione- per gli alunni delle classi elementari inferiori e per quelli dei corsi serali di lingua delle scuole italiane all'estero si sono usati gli stessi Manuali d'insegnamento oggettivo scritti per gli alunni delle scuole d'Italia, senza riflettere che la maggior parte dei primi parlano, tanta in casa che fuori, la lingua e il dialetto del paese dove sono nati e non hanno la più piccola conoscenza dell'idioma paterno. Rendendomi conto di questo grave errore, ho cercato di rimediare scrivendo un Manualetto di lezioni oggettive con ordine e metodo tali da dover essere comprese non solo dai figli dei nostri connazionali dimoranti all' estero, ma da ogni straniero, anche se interamente digiuno del nostro idioma [...]. Naturalmente questo Manualetto può riuscire di grande utilità anche in quelle regioni d'Italia in cui il dialetto differisce molto dalla lingua; e perciò pubblicandolo spero di aver fatto cosa grata anche ai bravi Colleghi delle scuole primarie, ai quali vivamente lo raccomando” (LEZco, pp.5-6).

di cose riprendono in gran parte quelli di GRAit e METit¹⁴, con la presentazione di una famiglia lessicale e con un esercizio di comprensione (orale o scritto). Un esempio:

Corpo umano

La testa

La parte anteriore della testa si chiama faccia, viso o volto; la parte superiore, cranio, e la posteriore, nuca. Il cranio e la nuca sono coperti di capelli. Nel cranio vi è il cervello, col quale pensiamo. Le parti della faccia sono: la fronte, l'occhio, l'orecchio, il naso, la bocca, la guancia, il mento. Sotto il mento abbiamo la gola. Il corpo è unito al tronco per mezzo del collo. La maggior parte degli uomini porta i baffi e la barba. Io tocco l'orecchio destro; tocco il sinistro; tocco i due orecchi.

Domande

Come si chiama la parte anteriore della testa?
 E la superiore?
 E la posteriore?
 Di che sono coperti il cranio e la nuca?
 A che serve il cervello? (LEZco, pp. 23-24).

Si avverte però un ulteriore sforzo di contestualizzazione linguistica nella sezione *Parole usate nei loro diversi significati*, in cui si approfondisce l'uso del lessico trattato, ora non più in senso letterale, ma nei suoi possibili usi figurati e fraseologici. Per esempio, sempre a proposito del corpo umano:

Corpo umano

Bocca, Labbra, Denti, Lingua

Chi non sarà a tavola alle dodici, rimarrà a bocca asciutta. Anselmo sta a sentire a bocca aperta le fandonie di Carlo. Se lei parla a fior di labbra, io non la sento. Pietro è una persona leale: egli ha il cuore sulle labbra. Quel soldato è armato fino ai denti. Ai nemici bisogna mostrare i denti. Roberto vorrebbe possedere quel brillante, ma non è cibo pei suoi denti. Giuseppe ha una lingua d'inferno: egli dice sempre male di tutti. Raccomandiamo ad Arturo di tener la lingua a sè. Pochi sono gli uomini che hanno il cuore sulla lingua.

Proverbi

Finché uno ha denti in bocca, non si sa quel che gli tocca. La lingua batte dove il dente duole. Dente per dente, occhio per occhio. In bocca chiusa non entrano mosche.

Domande

Che succederà a chi non sarà a tavola alle dodici?
 Che sta a sentire Anselmo a bocca aperta?
 In che caso io non sento ciò che lei dice?
 Perché diciamo che Pietro è una persona leale?
 Com'è armato quel soldato?
 Che cosa bisogna mostrare ai nemici?
 Che vorrebbe possedere Antonio?
 Perché diciamo che Giuseppe ha una lingua d'inferno?
 Che cosa dobbiamo raccomandare ad Arturo?
 Sono molti gli uomini che hanno il cuore sulla lingua? (LEZ.co, pp. 75-76).

¹⁴ Il corpo umano (La testa, I capelli, La fronte, L'occhio, L'orecchio, Il naso, La bocca, Il collo, Il busto o tronco, Le estremità superiori, Le estremità inferiori); Vestiario (Il cappello, La giacchetta, il panciotto, i pantaloni, La camicia ed altri capi di vestiario); La scuola; La casa (2); La città; In campagna; Dalla vetta di un monte; L'agricoltore; Animali (Animali domestici, Mammiferi selvaggi, Voci degli animali, Gli uccelli, I pesci, Gl'insetti, I rettili).

La presenza delle Lezioni di cose nei testi di Colarossi non fa altro che riflettere una tendenza abbastanza generalizzata nella didattica coeva, ufficializzata anche nei programmi scolastici¹⁵. Si tratta di privilegiare un contatto più diretto con le “cose” appunto, prima ancora che con le parole, seguendo in questo senso in particolare la pedagogia dell’intuizione di Pestalozzi, i cui principi furono poi in parte ripresi da illustri pedagogisti come Fröbel o la Montessori ed applicati in glottodidattica da educatori come Sheldon. La realtà, rappresentata, come abbiamo visto, dagli oggetti tangibili presenti in aula, ma anche attraverso le illustrazioni e l’uso “didattico” dello spazio, della gestualità e della fisicità, deve in sostanza essere collegata in maniera inscindibile alle manifestazioni linguistiche che la descrivono.

Su questa falsariga si inserisce anche TRAmA - arricchito fra l’altro con una serie di bellissime illustrazioni -, l’unico volume di Colarossi non dedicato allo studio linguistico, ma a lavori manuali come ritagli geometrici, attività plastiche con carta, fil di ferro, legno, nozioni di pratiche botanica e agricoltura, ecc. Per quanto si tratti anche in questo caso di un testo “vendibile”, perché rientra nel tipo di programmazione scolastica del tempo, l’introduzione dimostra comunque una certa sensibilità di Colarossi nei confronti delle grandi questioni educative e una buona conoscenza di storia della pedagogia. Viene fatto cenno ai più rilevanti nomi che hanno contribuito a nobilitare le attività manuali, integrandole nel processo di formazione del fanciullo: da Locke a Rousseau, da Pestalozzi, a Fröbel, fino ad arrivare a Giovanni Barni, autore del volume del 1899 dal titolo *La pedagogia applicata al lavoro manuale*. Si insiste dunque sulla centralità del lavoro nel processo educativo, nonché sulle sue implicazioni morali:

Y como de la educación física se hace derivar la intelectual, así esta será el punto de partida de la moral. Estudiando las múltiples manifestaciones de la vida que se desarrolla alrededor nuestro, las máximas morales surgen, cual de prodigiosa fuente, fáciles y abundantes. He aquí unos ejemplos. Observando una planta parásita que impide el desarrollo de una buena, el Maestro advertirá: los que no trabajan agotan las energías ajenas, con grave perjuicio para el progreso [...] (TRAmA, p.8).

Gli interessi pedagogici di Colarossi si vedono anche in un articolo di carattere divulgativo dedicato alle teorie educative di Maria Montessori (METmo), in cui appaiono molti dei principi che abbiamo visto. Mi riferisco in particolare a quelli, applicabili anche in glottodidattica, basati su una sorta di educazione sensoriale, in cui il linguaggio viene associato alla percezione fisica. Una lezione-tipo proposta dalla pedagogista italiana per la “Casa dei bambini” consta infatti di quattro fasi, illustrate da Colarossi a proposito dei colori, e senz’altro ricollegabili ad alcune tecniche di apprendimento usate, come abbiamo visto in precedenza, nelle sue grammatiche:

En las “Casa de los niños” se da a las ideas una base de educación sensorial, asociando casi en seguida el lenguaje con las percepciones. Cada lección consta de cuatro tiempos: Primer tiempo: *Adquisición de delicadeza en la percepción diferencial* [...]. Segundo tiempo: *Asociación de la percepción sensorial con el nombre* [...]. Tercer tiempo: *Reconocimiento del objeto correspondiente al nombre* [...]. Cuarto tiempo: *Recuerdo del nombre correspondiente al objeto* (METmo, p. 24).

¹⁵ Per quanto riguarda l’Italia, le Lezioni delle cose sono introdotte nei programmi per le scuole elementari del 1905 - affidati al filosofo Francesco Orestano -, insieme a educazione morale, lingua italiana, aritmetica e geometria, calligrafia, disegno, educazione fisica, nozioni varie, scienze naturali e fisiche, igiene, storia e geografia (*Programmi per le scuole elementari del Regno*, R.D. 29 gennaio 1905, n.43).

La prolungata esperienza di Colarossi come docente e gestore scolastico, il suo prolifico lavoro come autore ed i suoi interessi pedagogici confluiscono poi in quello che forse possiamo considerare una sorta di testamento didattico, il *Proyecto para la fundación de una Escuela Nueva* (PROen), pubblicato nel 1920. L'opuscolo, che non è altro che la trascrizione del discorso pronunciato l'11 aprile del 1920 presso la Casa degli Italiani di Barcellona, propone una concezione scolastica in cui lo studio teorico e concettuale sia complementato da attività manuali e pratiche di varia natura, con l'idea nobile, anche se trasmessa con una certa ingenuità idealistica e con un eccesso di retorica, di educare cittadini e non solo di istruire studenti:

Resumiendo las acusaciones que los más insignes pedagogos odiernos hacen a la actual escuela hallamos que la misma sacrifica lo útil a lo deleitable, lo necesario a lo superfluo, lo principal a lo accesorio [...], que desvía de la vida, que aleja del mundo, debilita, estropea a los niños y perpetúa el prejuicio de dar más importancia a las palabras que a los hechos, más a la erudición que a la energía, más a los conocimientos que a las aptitudes; que se preocupa solo del saber y descuida el poder; que cultiva sólo la inteligencia con un sistema todo a base de palabras, con perjuicio del cuerpo [...]. En cambio, en la escuela por mí propuesta, el trabajo intelectual y el manual deben proceder paralelamente desde la escuela de párvulos hasta la Universidad, la práctica debe estar entrelazada con la teoría, de manera que se aclaren, fortifiquen e integren mutuamente. Queremos reunir en el mismo individuo el pensamiento y la acción, el artesano y el profesor, el obrero y el sabio (PROen, pp. 5-7).

Le implicazioni linguistiche di questi principi sono, ancora una volta, orientate verso quel contatto lingua-realtà che, come abbiamo cercato di dimostrare con gli esempi precedenti, rappresenta l'essenza più viva del metodo colarossiano:

El idioma materno se enseñará prácticamente, con lecciones objetivas sobre el cuerpo humano, vestuario, mobiliario, animales, plantas, minerales, en suma: sobre todo lo que rodea el alumno. Se harán ejercicios orales y escritos, para conducir a los alumnos a describir con precisión y propiedad lo que ellos hacen o vean hacer a los demás; lo que sucede alrededor suyo; lo que piensan de esta o aquella cosa. El libro de lectura debe tratar de los aspectos más atrayentes de la naturaleza (PROen, pp. 7).

Il *Proyecto*, per quanto improntato ad un idealismo a volte un po' ingenuo, contiene affermazioni che riflettono tendenze pedagogiche in voga, ma soprattutto rimanda ad un'ideologia di chiaro stampo libertario e filosocialista. A proposito dell'insegnamento della religione, per esempio, si afferma che una scuola internazionale in una città cosmopolita come Barcellona deve garantire pari diritti a chi professa diverse fedi (PROen, p.9). Oppure, parlando della finalità etica dell'insegnamento, si insiste sul desiderio di plasmare una nuova generazione imbevuta di idee democratiche e sensibile ai valori della giustizia sociale e della solidarietà:

Pero, además de la grande importancia educativa, el asociar el trabajo manual, con el intelectual el plasmar la nueva generación de manera que un mismo individuo sea capaz de pensar y de hacer, de querer y de poder, es una necesidad impuesta por el triunfo de las ideas democráticas, un deber ineludible derminado por el nuevo modo de concebir la justicia social (PROen, p. 10);

e ancora:

Es precisamente esta caridad hacia el prójimo por mí siempre vivamente sentida, sin distinción de raza, de religión, de nacionalidad y de clase que me induce a buscar y proponer el remedio más eficaz contra los actuales males sociales (PROen, p. 6).

È facile immaginare come questa ideologia laica, progressista e democratica, insieme a una proposta educativa volta a potenziare lo spirito critico dell'individuo come membro della società, abbiano contribuito a rendere Colarossi un personaggio scomodo per il regime fascista che, come si è visto, di lì a poco avrebbe cominciato ad esercitare un controllo capillare sulle strutture scolastiche in Italia e all'estero.

In conclusione, recuperare l'opera e la memoria di Benedetto Colarossi riveste a mio avviso un certo interesse sia dal punto di vista storico e umano, sia da quello glottodidattico e metodologico. È il percorso di uno dei tanti italiani emigrati all'estero per insegnare e diffondere la lingua e la cultura di un'Italia ancora giovane, in un difficile momento di transizione politica sia interno, sia internazionale, con l'avvento ed il consolidarsi dei regimi totalitari e lo scoppio della Grande Guerra. Ma la sua figura rappresenta anche lo specchio di una transizione nei metodi e negli strumenti di insegnamento delle lingue straniere, in cui la forza della tradizione grammaticale-traduttiva basata su uno studio esclusivamente formale cede progressivamente spazio a nuovi impulsi metodologici e pedagogici, orientati verso un contatto più diretto con la realtà.

BIBLIOGRAFIA

A. Fonti

- DOP1: Colarossi, B. (s.d.) [1905?], *Los idiomas al alcance de los niños: el italiano. Método práctico y sencillísimo para aprender la lengua italiana, con vocabulario italiano-español. Con más 600 grabados que representan las cosas más usuales de la vida, con sus nombres en italiano y en español, y la pronunciación figurada* [Metodo Doppelheim], Barcellona, Sopena.
- DOP2: Colarossi, B. (s.d.) [1905?], *El italiano sin maestro. Método práctico y sencillísimo para aprender la lengua italiana, con vocabularios italiano-español y español-italiano* [Metodo Doppelheim], Barcellona, Sopena.
- DOP3: Colarossi, B. (s.d.) [1905?], *Nociones de gramática italiana. Seguidas de una breve historia de la lengua italiana y de vocabularios italiano-español y español-italiano* [Metodo Doppelheim], Barcellona, Sopena.
- GRAit: Colarossi, B. (s.d.), *Gramática teórico-práctica de la lengua italiana para uso de los españoles. Con pronunciación figurada, lecciones objetivas de traducción, ejercicios gramaticales, diálogos, clave de temas, cartas familiares y comerciales, trozos escogidos de los mejores escritores italianos, vocabularios*, Barcellona, Maucci.
- GRAsp: Colarossi, B. (1907), *L'italiano e lo Spagnuolo. Grammatica teorico-pratica ad uso degli Italiani per imparare lo Spagnuolo. Con pronunzia figurata, dialoghi, chiave de' temi e vocabolario, compilata da Benedetto Colarossi, professore in Barcellona* [Metodo Genzardi], Torino, Paravia.
- LEZco: Colarossi, B. (1911), *Lezioni di cose Per le classi inferiori delle scuole italiane all'estero. Ad uso degli stranieri e delle Scuole di quelle regioni d'Italia in cui il dialetto differisce molto dalla lingua madre*, Milano, Giacomo Agnelli.
- METit: Colarossi, B. (1903), *Metodo Colarossi per l'insegnamento della lingua italiana agli stranieri*. Barcellona, Stamperia e litografia di Suarez e Mas.
- METmo: Colarossi, B. (1915), *El método de la pedagogía científica de la doctora María Montessori*, in: "La escuela moderna. Revista pedagógica y administrativa de primera enseñanza", XXXVII, 1, pp. 21-27.
- PROen: Colarossi, B. (s.d.), *Proyecto para la fundación de una escuela nueva, del profesor Benedetto Colarossi*, Opuscolo della Società Nazionale Italiana "Dante Aligheri", Sezione di Barcellona.
- TRAmA: Colarossi, B. (s.d.), *El trabajo manual educativo en la escuelas primarias*, Barcellona, Juan Ruiz. Romero.

B. Letteratura secondaria

- Domínguez Méndez, R. (2012a), *Mussolini y la exportación de la cultura italiana a España*, Madrid, Arco/Libros.
- Domínguez Méndez, R. (2012b), *Note sulla politica culturale del fascismo in Spagna*, in “Diacronie: Studi di Storia Contemporanea”, 12. [<http://diacronie.revues.org/2503>]
- Domínguez Méndez, R. (2013), *La società Dante Alighieri en España durante los años del fascismo Italiano (1922-1945)*, in “Historia” 396, III, 1, pp. 45-70.
- Domínguez Méndez, R. (2014), *La fascistización de las escuelas italianas en el extranjero. El caso de Barcelona (1922-1929)*, in “Historia de la educación: Revista interuniversitaria”, 33, pp. 231-253.
- Lombardini, H. E.- San Vicente, F. (2015), *Gramáticas de español para itálofonos (siglos XVI-XVIII). Catálogo y estudio crítico*, Münster, Nodus Publikationen.
- Pla, J. (1955), *Cartes d'Italia*, Barcellona, Editorial Selecta.
- Pla, J. (2012) *El cuadern gris [1966¹]*, ed. a cura di N. Garolera, Barcellona, Destino.
- Palermo, M.- Poggiogalli, D. (2010), *Grammatiche di italiano per stranieri dal '500 a oggi. Profilo storico e antologia*, Pisa, Pacini.
- Picchiasi, M. (1999), *Fondamenti di Glottodidattica. Temi e problemi della didattica linguistica*, Perugia, Guerra.
- Sánchez Pérez, A. (1992), *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.
- San Vicente, F.- De Hériz, A.L- Pérez Vázquez, M.A. (eds.) (2014), *Perfiles para la historia y crítica de la gramática del español en Italia: siglos XIX y XX. Confluencia y cruces de tradiciones gramaticográficas*, Bologna, Bononia University Press.
- Santagati, S. (2007), *La casa degli italiani: storia della comunità italiana di Barcellona (1865-1936): avvenimenti e protagonisti attraverso due secoli*, Editorial Barcellona, Mediterrània.
- Silvestri, P. (1999), *La enseñanza del italiano en la España del siglo XIX. ¿Qué modelo de lengua?*, in A.Yanguas- F. Salguero (eds.), *Estudios de lingüística descriptiva y comparada. Trabajos presentados en el III Simposio Andaluz de Lingüística General (Sevilla, 15-17 marzo 1999)*, Sevilla, Editorial Kronos, pp. 431-437.
- Silvestri, P. (2001), *Le grammatiche italiane per ispanofoni (secoli XVI-XIX)*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Titone, R. (1980), *Glottodidattica. Un profilo storico*, Bergamo, Minerva Italica.

PAOLO SILVESTRI • Graduated in Italian Language and Literature (History of Italian Language) at the University of Turin (Italy). He has been teaching and carrying out research since 1990 in the Department of Italian of the University of Seville (Spain), where he also attained his European PhD in Italian Studies. His teaching and research interests concern the History of Italian Language and Grammar, and his main field of research involves the history of grammars and handbooks for the teaching and studying of the Italian language in Spain.

E-MAIL • psilvestri@us.es

MAESTRI DI OGGI

A cura di Cecilia ANDORNO

FRA CORPORA E DIDATTICA: MAESTRI DI ITALIANO OGGI

Cecilia ANDORNO

I contributi che si presentano in questa seconda parte del numero mettono più strettamente in relazione i due temi che si intrecciavano nel Convegno organizzato da Carla Marellò presso l'Università di Torino nel maggio 2017, in occasione del quale è nato il progetto di questo numero speciale. In una delle sezioni del convegno, dedicato a “Maestri di italiano per stranieri. Ieri e oggi”, ci si proiettava dal presente verso il futuro dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera discutendo di corpora di italiano L2, cogliendo l'occasione di presentare l'ultimo volume, allora appena uscito presso l'editore Guerra, dedicato agli studi nati dai corpora torinesi VALICO e VINCA, rispettivamente corpus di italiano L2 e corpus, appaiato al primo, di italiano nativo (Corino e Marellò 2017). I campi della glottodidattica, della linguistica acquisizionale e della linguistica dei corpora si intrecciano infatti strettamente nel panorama della ricerca e dell'applicazione didattica contemporanea: gli studi che si presentano in questa sezione del numero mostrano, da diverse prospettive, questo intreccio.

1. Maestri di italiano e corpora di italiano

Nel suo articolato contributo *Katerin Katerinov, Perugia (e Siena) e l'italiano: una prospettiva internazionale*, Vedovelli ricostruisce le tappe attraverso cui si è progressivamente delineato il ruolo di Katerin Katerinov come innovatore non solo nel campo della ricerca glottodidattica, ma dell'industria culturale legata alla didattica e alla diffusione dell'italiano nel mondo, fin dallo storico “libro rosso” che lo ha visto autore, quel manuale *La lingua italiana per stranieri*, che proiettava la manualistica dell'italiano L2 in una prospettiva glottodidattica scientificamente fondata e aggiornata.

Fra i molteplici aspetti innovatori della figura di Katerinov messi in evidenza da Vedovelli, alcuni toccano centralmente l'intreccio fra ricerca e didattica in cui la funzione dei corpora ha un ruolo centrale. Il “maestro di lingua”, nel contributo di Vedovelli, è visto fra il resto nel suo lavoro di produttore e selezionatore di materiali da sfruttare nell'agire concreto della classe: dovendo prendere decisioni in merito alla lingua da proporre, il maestro di lingua si pone come studioso e osservatore di lingua e di usi linguistici; ora, per evitare il rischio, sempre in agguato, di ergere sé stessi a rappresentanti di quel “buon parlante nativo” (Berruto 2003) che, se è una semplificazione talvolta necessaria, è pur sempre una semplificazione rischiosa, quando assunta inconsapevolmente, nello scegliere i materiali da proporre, il docente informato non può non interrogarsi sulle varietà di lingua e sui contesti comunicativi appropriati da prendere a modello. Nella ricerca di materiali “autentici”, o “rappresentativi” – e Vedovelli, nel parlare delle scelte di Katerinov mette bene in evidenza la non coincidenza di queste due categorie, e vantaggi e svantaggi di scelte che privilegino l'una o l'altra – il docente di lingua di oggi può proficuamente avvalersi di corpora di lingua nelle varietà native, come risorsa per attingere a materiali “autentici”, ovvero testi prodotti non in funzione didattica ma autonomamente esistenti, ma con un maggiore grado di rappresentatività della lingua oggetto di interesse rispetto alla selezione, necessariamente limitata, che qualunque manuale può

incorporare: i corpora di varietà di lingua nativa consentono al docente di lingua un'esplorazione degli usi linguistici che vada oltre il testo occasionalmente scelto, appunto alla ricerca di una maggiore rappresentatività delle forme proposte.

Vedovelli connette al proposito l'impegno glottodidattico di Katerinov alle grandi imprese lessicografiche che hanno interessato il panorama della ricerca italiana a partire dagli anni '80 – il LIP prima di tutto (De Mauro *et al.* 1993), ma poi il DISC (Sabatini e Coletti 1997) e il GRADIT (De Mauro 1999-2000) – e si potrebbero aggiungere quelle per la costituzione di grammatiche di riferimento aggiornate, documentate e scientificamente fondate che nacquero negli stessi anni (Serianni 1988, Renzi *et al.* 1988-1995). Sulla base di questi strumenti, il docente di lingua – così come l'autore di manuali di lingua – può soddisfare le esigenze di un approccio comunicativo e attento all'uso linguistico nel modo più appropriato, proponendo questa attenzione non come rinuncia all'insegnamento del sistema linguistico e delle sue strutture in favore di una mera esemplificazione di contesti d'uso, ma come insegnamento di un sistema linguistico e delle sue strutture in contesto.

2. Maestri informali in rete

Se i corpora e i repertori di italiano L1 costituiscono già da qualche tempo una risorsa per il docente di italiano come fonte di accesso ad una lingua, insieme nella sua "naturalità" e "rappresentatività", oggi potenziata dalla disponibilità di tali risorse in rete, una serie di risorse tecnologiche di più recente sviluppo sono messe a disposizione dall'avvento del cosiddetto web 2.0. Il contributo di Torsani e Dettori, *Una tassonomia delle domande di argomento linguistico nei portali di domande e risposte*, dedicato ai siti in rete di domande-risposte come *Yahoo! Answers*, in cui gli utenti conversano di contenuti linguistici, estende ulteriormente lo sguardo alle possibilità di ricorso a corpora e alle potenzialità offerte dalla rete, soprattutto nei suoi aspetti *social*, che contemplano l'interazione fra gli utenti. Si tratta di un ambito relativamente nuovo per gli studi di glottodidattica, ma intensamente studiato negli ultimi tempi come risorsa per l'apprendimento, in varie prospettive: si vedano ad esempio, per l'ambito italiano, i recenti contributi di Greta Zanoni (2016) e di Francesca La Forgia (2016) dedicati rispettivamente alle conversazioni fra utenti nel *forum* italiano-inglese del dizionario online *WordReference* e nel *forum* di utenti del sito dedicato all'apprendimento della pragmatica dell'italiano, LIRA. In entrambi i casi, appare evidente come i *forum* di discussione fra apprendenti ed esperti possano costituire una fonte di informazione preziosa su aspettative, atteggiamenti e competenze degli utenti di una lingua prima o seconda. Nel contributo qui presentato, Torsani e Dettori evidenziano come l'analisi dei contenuti discussi dagli utenti nei siti considerati apra una prospettiva sulle loro abitudini ed esigenze in tema di apprendimento linguistico; al contempo, questi siti offrono la possibilità di osservare momenti di apprendimento informale, ovvero occasioni di apprendimento che si generano al di fuori del contesto istituzionale della classe di lingua. Come opportunamente rilevato dagli autori, questi contesti non consentono direttamente di osservare, e quindi valutare l'efficacia di effettive dinamiche di apprendimento. D'altronde, la potenziale utilità di simili occasioni di apprendimento, una volta di più, mette una risorsa a disposizione del docente di italiano, il quale può invitare lo studente a sfruttare didatticamente il materiale dei *forum* (questo è ad esempio uno degli obiettivi dello strumento LIRA), o, come suggeriscono gli autori, attrezzare lo studente perché possa sfruttare nel modo migliore queste occasioni di apprendimento informale, sviluppando risorse strategiche per l'interrogazione e la valutazione delle informazioni che è possibile ottenere dei *social network*.

3. Apprendimento e corpora di italiano L2

L'osservazione non tanto di strategie di apprendimento, ma piuttosto di percorsi e stadi di sviluppo di una lingua seconda è invece, oramai da tempo, resa possibile dalla costituzione di corpora di varietà di apprendimento. L'analisi di *learner corpora*, come rileva Stefania Spina all'inizio del contributo che introdurremo fra poco, assume una rilevanza anche teorica, proponendosi come uno dei paradigmi disponibili per la ricerca sulle varietà di apprendimento, grazie al ricorso sempre più sofisticato a tecniche statistiche ed eventualmente in prospettiva combinata con *case study* di taglio qualitativo o studi sperimentali. Esemplificativi della gran varietà di approcci che caratterizza la ricerca sulle varietà di apprendimento basata su corpora sono i due ultimi contributi che presentiamo, di Stefania Spina, *Lo sviluppo longitudinale della fraseologia in apprendenti cinesi di italiano L2: uno studio preliminare su alcune categorie di errori* e di Mairano, Mois, De Iacovo e Romano, *Acquisizione di fenomeni temporali e ritmici dell'italiano: analisi di produzioni apprendenti anglofoni di italiano L2*. I due contributi sono dedicati a due diversi livelli linguistici e sono condotti con diversi protocolli sia nella raccolta sia nell'analisi dei dati.

Lo studio di Spina si interessa della frequenza e correttezza d'uso di combinazioni di parole con un certo grado di fraseologicità nell'italiano L2 scritto da parte di sinofoni, e si serve di materiali che – per riprendere da un'altra angolatura una questione già discussa in precedenza – possono essere considerati materiali “autentici”, per ciò che attiene al caso specifico dell'apprendente di seconda lingua, ovvero le produzioni di studenti non nativi nel contesto della classe di lingua. È interessante osservare come sia in questo caso la stessa disponibilità di un corpus che consente di identificare il fenomeno osservato, ovvero valutare il grado di fissità di idiomatilità di una costruzione nelle varietà di apprendimento: il grado di fissità di una costruzione viene cioè valutato attraverso una comparazione interna alla varietà stessa, e non proiettata a partire dalla varietà target. L'analisi rivela che nell'arco di tempo considerato la frequenza di combinazioni fisse diminuisce, e allo stesso tempo aumentano, specie fra le combinazioni con basso grado di fraseologicità, gli errori sul piano lessicale e/o grammaticale: ciò suggerisce l'esistenza di una fase di “sperimentazione” linguistica, che si osserva frequentemente nei percorsi di apprendimento naturale e che può portare a (temporaneo) decremento dell'accuratezza (Pallotti 2009); se per apprendenti avanzati, infatti, l'apprendimento di collocazioni e altre combinazioni ricorrenti nella lingua target risulta in una maggior frequenza di fraseologismi (orientati verso il target) il percorso di sviluppo di varietà intermedie pare seguire un percorso che passa attraverso una riduzione del grado di idiomatilità dell'espressione linguistica a favore di un maggior riutilizzo creativo delle unità lessicali apprese.

Lo studio di Mairano, Mois, De Iacovo e Romano, dedicato all'analisi della realizzazione del livello ritmico nell'italiano L2 di anglofoni, si caratterizza invece per un approccio decisamente sperimentale, sfruttando dati di parlato letto elicitati per lo scopo di ricerca, e per un orientamento più decisamente contrastivo, valutando i risultati in ottica comparativa con parlanti nativi della lingua fonte e target di apprendimento. I risultati ottenuti suffragano l'ipotesi che il livello della prosodia sia influenzato dalle caratteristiche della lingua materna, ma sottolinea anche che altri fattori paiono dover essere chiamati in causa per spiegare la variabilità interna al gruppo di apprendenti considerati: più che il livello di competenza, emerge come rilevante il periodo di esposizione all'input nativo – un risultato che già emerge nello studio di Spina.

Questi due lavori, nella varietà dei livelli e dei metodi di analisi adoperati, nonché dei fattori interpretativi chiamati in causa, mostrano la vitalità del campo degli studi di varietà di apprendimento basati su corpora, e l'ampiezza delle risorse conoscitive messe a disposizione dal docente di italiano di oggi anche sotto il profilo della conoscenza delle dinamiche di acquisizione e dei tratti pertinenti per la valutazione dei fenomeni propri delle varietà di apprendimento. La disponibilità di corpora di apprendimento liberamente consultabili in rete si offre dunque oggi come un'ulteriore risorsa disponibile per quella figura di "maestro di italiano", il cui lavoro non si riduce all'impiego di materiali e strumenti didattici altrove prodotti, ma che si costituisce parte attiva nel processo di costruzione delle proprie risorse di lavoro: quella figura così esemplarmente rappresentata da Katerin Katerinov a cavallo del secolo passato.

BIBLIOGRAFIA

- Berruto G. 2003. *Sul parlante nativo (di italiano)*, in H.I. Radatz, R. Schloesser, *Donum Grammaticorum. Festschrift für Harro Stammerjohann*, Tübingen, Niemeyer.
- Corino E., Marello C. (a cura di). 2017. *Italiano di stranieri. I corpora VALICO e VINCA*. Perugia, Guerra.
- De Mauro T. (a cura di), 1999-2000. GRADIT. *Grande dizionario italiano dell'uso*. Torino, UTET.
- De Mauro T., Mancini F., Vedovelli M., Voghera M. 1993. LIP. *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Milano, ETAS.
- La Forgia F. 2016. *Conversazioni sulla lingua: il forum italiano-inglese di WordReference*, in C. Andorno, R. Grassi (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Milano, AItLA, pp. 217-234.
- Pallotti G. 2009. *CAF: defining, refining and differentiating constructs*. *Applied Linguistics*, 30/4, pp. 590-601.
- Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. 1988-1995. *Grande grammatica italiana di consultazione*. 3 voll. Bologna, il Mulino.
- Sabatini F., Coletti V., 1997. DISC. *Dizionario italiano Sabatini Coletti*. Con CD-ROM. Firenze, Giunti.
- Serianni L. 1988. *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme, costrutti*. Con la collaborazione di Alberto Castelvechi. Torino, Utet, 1988.
- Zanoni G. 2016. *L'interazione tra parlanti di italiano L1 e L2 nel forum linguistico di LIRA*, in C. Andorno, R. Grassi (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Milano, AItLA, pp. 203-217.

KATERIN KATERINOV, PERUGIA (E SIENA) E L'ITALIANO: UNA PROSPETTIVA INTERNAZIONALE

Massimo VEDOVELLI

ABSTRACT • *Katerin Katerinov, Perugia (and Siena) and the Italian language: an international perspective.* The paper illustrates the figure of Katerin Katerinov, teacher of language between continuity with tradition and innovation, in a constant mediation action required by the teaching processes related to the complex and specific situation of the Italian language. His role as a university professor has always developed within the dialectic between the reasons for learning-teaching on the one hand, and those for the development of knowledge; without Katerinov the history of the teaching of Italian L2 would have been different, certainly poorer, and different would have been the position of the University for Foreigners of Perugia that thanks to him has become a center of educational innovation.

KEYWORDS • Katerinov; Italian L2; Perugia; Teacher

1. Il maestro di italiano dei secoli passati fra insegnamento e mediazione

Negli studi storico-ricostruttivi della Linguistica educativa, o della Glottodidattica o comunque delle discipline che si occupano dei processi di insegnamento-apprendimento linguistico, la figura del *maestro di italiano* è rimasta finora ai margini delle analisi. Anche esemplari lavori come De Mauro (2012a), che ricostruisce una storia linguistico-filosofica delle prospettive che entro i generali studi linguistici si sono occupati delle tematiche educative, non tematizza tale profilo professionale (come oggi si direbbe nel linguaggio tra il burocratico e il manageriale di chi si occupa di formazione e di lavoro). Lo stesso vale per Gensini (2005) e Balboni (2009). La figura del maestro di lingua, e di italiano in modo particolare, non sembra spiccare né sul piano dove si collocano coloro che elaborano teorie o aprono nuove strade di ricerca, né nelle ricostruzioni delle vicende della storia dell'insegnamento di una lingua.

Maggiore attenzione è riservata all'esame dei materiali didattici, ai manuali o alle grammatiche o agli altri ausili prodotti nel tempo per consentire l'apprendimento dell'italiano: Vedovelli (2002) e Palermo, Poggiogalli (2011) proprio tramite la disamina di tali materiali si confrontano con i loro autori, che possono essere teorici che guardano alle applicazioni didattiche delle loro 'ragionate' analisi, oppure *maestri di lingua*, secondo la loro autodenominazione. Il senso di questa autodenominazione sta proprio nella consapevolezza di queste figure di intellettuali di trovarsi in uno spazio di mezzo che mette in gioco non solo le caratteristiche della lingua oggetto dell'attività di entrambi, ma anche i bisogni degli apprendenti, le volontà e le motivazioni nel contatto con la lingua oggetto di apprendimento, i contesti socioculturali cui appartengono. Questo spazio di mezzo conformava una specifica figura professionale: un insegnante – appunto, un *maestro di lingua* – che non limitava la propria attività al trasmettere le strutture della lingua oggetto di insegnamento e apprendimento

secondo le ragionate strutture di analisi grammaticale, ma che doveva costantemente impegnarsi in un'opera che oggi chiameremmo di *mediazione*. L'interesse della figura del maestro di lingua, del maestro di italiano agli stranieri dei secoli passati sta, a nostro avviso, in questo impegno di mediazione: tra la dimensione descrittiva, 'ragionata', pura delle strutture grammaticali della lingua da un lato, e i processi di apprendimento dall'altro; fra la generale istanza di esplicitazione delle strutture linguistiche da un lato, e i vari tipi di apprendenti dall'altro (bambini o giovani adulti; prelati o nobili interessati al *Grand tour*; militari o letterati), ognuno con interessi, bisogni, atteggiamenti diversi nei confronti del contesto formativo. Come abbiamo sottolineato in Vedovelli (2002) e (in stampa), lo specifico del maestro di italiano dei secoli passati sta proprio in questa attività di mediazione la cui traccia più compiuta si trova nei materiali didattici realizzati da alcune personalità di spicco fra i maestri.

Oggi la mediazione, almeno nel sistema della formazione universitaria italiana, sottoposto a ripetute modifiche a partire dalla fine del secolo scorso, si identifica sostanzialmente con la traduzione, al punto che la stessa denominazione delle classi delle lauree e delle lauree magistrali ha visto la sostituzione della originaria dizione *traduzione* con la nuova di *mediazione*, a sottolineare una prospettiva interculturale e non puramente limitata alla trasposizione di strutture linguistiche.

La mediazione dei maestri di italiano dei secoli passati si svolgeva in una certa qual misura anche entro questa prospettiva di tipo interculturale, dovendo mettere a disposizione degli apprendenti non solo le strutture linguistiche, ma anche quelle più generalmente culturali della lingua oggetto di insegnamento-apprendimento. La stessa analisi delle strutture linguistiche non infrequentemente veniva condotta in modo comparativo fra la L1 dell'apprendente e l'italiano in quanto L2: i manuali didattici ci mostrano spesso le due lingue affiancate su due colonne in una stessa pagina o su due pagine affiancate, a trattare in parallelo gli 'stessi' fenomeni strutturali.¹

Il maestro di lingua italiana svolgeva la sua attività di mediazione innanzitutto fra le strutture delle lingue in contatto nel contesto di insegnamento-apprendimento. Più in generale, però, a nostro avviso, la sua mediazione riguardava il piano della ricerca scientifica pura e quello dell'insegnamento, che, sia pure fortemente condizionato dai quadri teorici, rivendicava una sua propria autonomia. Così, la grammatica ragionata, con le sue categorie generali, era sì oggetto di insegnamento, ma doveva poi concretizzarsi nei testi, negli usi linguistici che fungevano da modello ma anche da fattori di motivazione nei confronti degli apprendenti. I testi, a seconda delle figure di apprendenti cui il materiali didattico era rivolto, riguardavano di volta in volta locande, ostelli, negozi di sartoria nel caso del giovane nobile in procinto di partire per il *Grand tour*, oppure concernevano fortificazioni e articolazioni degli eserciti nel caso di militari, funzioni religiose per i religiosi, e via su questa linea di mediazione fra la grammatica pura e gli usi vivi in funzione dei contesti di interazione prefigurati dal materiale didattico e dal suo autore-maestro.

L'effetto di questo atteggiamento di mediazione era non solo quello di rendere più facilmente gestibile il confronto grammaticale e traduttivo fra le lingue in contatto, ma, proprio nel caso dell'italiano, si spingeva ben oltre: l'assenza di una diffusa lingua italiana parlata spingeva i maestri di lingua a creare dialoghi didattici in cui di fatto simulavano un parlato praticamente inesistente, con ciò creando – letteralmente, inventando – moduli e modelli di uso linguistico parlato. Il maestro di italiano, da puro traspositore di strutture, veniva in tal modo a assumere una funzione intellettuale di più profonda portata, ovvero diventava l'inventore, il

¹ Non è questa la sede per l'esame di tale approccio; basti qui ricordare come i suoi presupposti avessero un fondamento filosofico nell'opera di Aristotele, ripresa nel XVII sec. dai grammatici portorealisti. La prospettiva universalista circa le categorie soggiacenti le strutture delle diverse lingue permetteva un trattamento 'in parallelo' anche in sede di insegnamento linguistico.

creatore di lingua, di schemi di uso linguistico: una funzione intellettuale applicata alla lingua e basata sulla consapevolezza della diversità di condizione fra l'italiano e le altre lingue europee coeve. Il maestro di italiano è, allora, una figura di intellettuale che si vede costretto a impegnarsi nella ri-creazione di usi e di contesti di uso linguistico, in una simulazione che era prefigurazione di linee di sviluppo degli usi linguistici.

Anche questa opera di creazione linguistica è al fondamento di tanta parte del successo che ancora oggi l'italiano gode nel mondo, fra gli stranieri: una lingua sentita come 'affabile' e della quale anche gli stranieri, in fondo, si sentono in un certa qual grado proprietari, non semplici apprendenti. La consapevolezza creatrice del maestro di lingua passa, infatti, ai suoi allievi, che, ad esempio nel caso del *Grand tour*, vivono concretamente e immediatamente l'esperienza della distanza fra l'immaginario di una lingua italiana universalmente diffusa e la realtà della pluralità dialettale, realmente più diffusa fra tutti gli strati sociali e in ogni dove.

Dei maestri di lingua dei secoli passati, della loro azione e dei loro scopi abbiamo cognizione, dunque, soprattutto attraverso i loro materiali didattici, questi diventati oggetto di sempre maggiore studio sia a livello storico-linguistico che linguistico-educativo²: è un nesso difficilmente superabile, considerate le specifiche modalità della formazione delle classi dirigenti intellettuali dei secoli passati rispetto a quanto avviene oggi. I materiali didattici sono, allora, testimonianze vive dell'opera di mediazione dei maestri di lingua fra teoria e pratica, fra grammatica ragionata e usi vivi, fra descrizione esplicita delle regole e modalità di presentazione adeguate agli specifici profili degli apprendenti.

Considerata la rilevanza di tale figura e ancora la sua marginalità nelle storie glottodidattiche, la giornata seminariale dell'Università di Torino dedicata ai maestri di lingua del passato e di oggi assume un valore di assoluta rilevanza per sollecitare nuovi studi, confronti, approfondimenti. Soprattutto, bene ha fatto la promotrice, Carla Marellò, a vedere in Katerin Katerinov un esemplare rappresentante dei maestri di italiano dei nostri tempi. Proprio esaminando la vita e l'opera di Katerinov abbiamo l'opportunità di riflettere sui fattori di continuità e di discontinuità nelle vicende didattico-linguistiche che hanno coinvolto l'italiano, soprattutto, in questo caso, in quanto lingua di stranieri.

2. Katerin Katerinov maestro di italiano: la mediazione come innovazione

Katerin Katerinov, nato in Bulgaria nel 1938 e scomparso nel 2016, ha incarnato paradigmaticamente il ruolo di innovatore nelle pratiche di insegnamento dell'italiano agli stranieri e nella produzione dei relativi materiali didattici, diventando dalla fine degli anni Settanta del Novecento il prototipo del nuovo docente di italiano e contribuendo in modo determinante alla nuova identità dell'Università per Stranieri di Perugia e alla sua centralità nel sistema dell'offerta formativa agli stranieri. La rilevanza dell'opera di Katerinov deriva non solo dall'indubbio genio e dalla fortissima sensibilità individuale verso le lingue e verso l'insegnamento linguistico, ma ha le proprie radici nella formazione di Katerinov avvenuta in un momento di svolta della cultura e degli assetti universitari italiani, nonché nelle sue esperienze di ricerca e di insegnamento precedenti al suo lungo periodo di docenza presso l'Ateneo per stranieri di Perugia.

² Si vedano, almeno, per il francese Bingen (1987) e (1996), Mattarucco (2003), per lo spagnolo Carrera Diaz (1997) e Silvestri (2001), per l'inglese Gamberini (1970) e Pizzoli (2004), per il tedesco Gorini (1997).

Katerinov si laurea nel 1963 in Lettere italiane, Filologia romanza all'Università "Clemente d'Ocrida" di Sofia. Diventa assistente presso la Cattedra di Filologia Romanza (a.a. 1963-64) e tiene il corso di *Lingua italiana* contemporanea alla Facoltà di Lettere dell'Università di Sofia. Nel 1964 arriva in Italia come Lettore di *Lingua e Letteratura bulgara* presso la Cattedra di Filologia slava all'Università di Roma La Sapienza (aa.aa.1964-65, 1965-66, 1966-67).

Qui diventa Assistente presso la Cattedra di Filologia Romanza, su incarico di Aurelio Roncaglia, e tiene lezioni ed esercitazioni di *Grammatica storica delle lingue romanze*. Il periodo romano è decisivo nella sua formazione, e gli dà la possibilità di sviluppare le sue indubbe doti linguistiche e didattiche entro un contesto che sta vivendo una complessa fase di passaggio non solo dall'università elitaria a quella sempre più di massa, ma soprattutto fra le visioni della cultura intellettuale italiana del primo Novecento agli stimoli e alle discussioni che cominciano ad agitare la cultura linguistica e filosofica sotto la spinta dei grandi cambiamenti di paradigma epistemologico che avvengono a livello internazionale. Proprio alla Sapienza di Roma Katerinov vive tali dinamiche, entrando in contatto con personalità e vivendo in un clima che fanno da base alle sue successive vicende. A Roma è collega del giovanissimo Tullio De Mauro, con il quale condivide sia il clima intellettuale della Facoltà di Lettere, sia le istanze di un nuovo modo di guardare agli studi linguistici e alla didattica linguistica.³

Nel 1969 si trasferisce a Perugia, dove tiene per due anni corsi di Lingua russa presso la Facoltà di Lettere e Filosofia della locale Università, dove nel 1972 consegue una seconda laurea in Lettere.

A partire dal 1969 comincia il suo rapporto con l'Università per Stranieri di Perugia, dove comincia a insegnare, fino al 1980, Grammatica e Sintassi. I suoi interessi di insegnamento si spostano dalle lingue slave all'italiano come L2, e quegli anni segnano l'ingresso di Katerinov nella scena didattico-linguistica come innovatore a livello metodologico e come fondatore, di fatto, del primo nucleo di industria culturale della lingua italiana. Nel 1980 diventa professore universitario di ruolo, tenendo le cattedre di Lingua italiana per stranieri prima e successivamente di Linguistica. Da quel giro di anni in poi Katerinov si fa promotore e anima di numerose imprese che hanno al proprio centro l'insegnamento dell'italiano agli stranieri. Diventa direttore della sezione Didattica dell'italiano all'estero del CILA (Centro Italiano di Linguistica Applicata), fondato da Renzo Titone; curatore dei "Quaderni di metodologia dell'insegnamento dell'italiano a stranieri"; membro del Comitato Scientifico della rivista "RILA - Rassegna Italiana di Linguistica Applicata" e della rivista "Culturiana"; consulente del C.N.R. per la stesura di un vocabolario giuridico russo-italiano; consulente del Consiglio d'Europa per la realizzazione del *Livello Soglia per l'insegnamento dell'italiano*; consulente metodologico e didattico della AZB (*Arbeitsgemeinschaft Zweiter Bildungsweg*) per l'insegnamento dell'italiano ad adulti di lingua tedesca del Sud Tirolo; consulente metodologico dell'Istituto di Lingua e Letteratura russa della Facoltà di Lettere dell'Università di Roma «La

³ Nei suoi volumi di autobiografia linguistica (in realtà, di ricostruzione della vita intellettuale italiana degli anni Cinquanta – Sessanta), Tullio De Mauro (1998, 2006, 2012b) ha dato un quadro della complessità dei processi che investivano la cultura e l'università in quegli anni. In una comunicazione personale De Mauro ebbe occasione di ricordare il suo rapporto con Katerinov in quegli anni alla Sapienza: era un rapporto di condivisione quotidiana, di dialogo e di elaborazione di un cambiamento di approccio agli studi linguistici. Era, comunque, anche una comunanza di vita quotidiana. De Mauro, per sottolineare la diversità dei tempi e dei modi di vita nella Sapienza di quegli anni, ci raccontava delle partite di pallone che i giovani assistenti e studenti giocavano sotto le scalinate della Facoltà di Lettere: De Mauro, Gabriele Giannantoni, Marco Pannella, Katerin Katerinov, Stefano Rodotà (questi a fare da arbitro, sin da allora...).

Sapienza»; consulente metodologico del Provveditorato agli Studi di Grenoble; coordinatore dei programmi di studio in Italia della Rutgers University (U.S.A.). È stato capoprogetto e responsabile didattico per parte italiana del Progetto transnazionale Socrates / Lingua italiana dal 1999 al 2004. Molto intensa la sua collaborazione con il Ministero degli Affari Esteri, innanzitutto come presidente del I “Comitato informale per la diffusione della lingua e della cultura italiana all'estero”, successivamente, dopo il convegno romano del 1981, diventato “Commissione Nazionale per la Promozione della Cultura Italiana all'Estero” (ai sensi della Legge 22 dicembre 1990, n. 401). Innumerevoli sono i corsi di aggiornamento per gli insegnanti di italiano nel mondo che ha diretto o ai quali ha partecipato, promossi dal Ministero, da Università estere o da altre istituzioni formative, così come le relazioni a convegni nazionali e internazionali su tematiche inerenti non solo specificamente l'italiano L2, ma più in generale la didattica delle lingue. Nel 2008 si ritira dall'insegnamento; nello stesso anno riceve la laurea ad honorem dall'Università Konstantin Filosof di Nitra (Slovacchia).

Dal 1972 inizia la sua opera di autore di materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2: *La lingua italiana per stranieri* – edito da Guerra a Perugia – vede la sua prima edizione nel 1972 e da quel momento diventa un classico nel settore: rivoluziona il panorama dei materiali didattici per l'italiano L2 e spinge alla formazione di una ricchissima produzione che vede soprattutto nei docenti dell'Università per Stranieri di Perugia i principali autori, emuli dell'innovatore Katerinov. Di fatto, ancora oggi il cosiddetto *libro rosso* di Katerinov è utilizzato in molte realtà formative. Seguono altre opere che, continuando la linea di costante ricerca dell'innovazione metodologica del primo lavoro, diventano punti di riferimento e libri di indiscutibile successo: *Sì, parlo italiano!* è del 1980; *Lingua e Vita d'Italia* è del 1991; *Bravo!* è del 1992; *Bravissimo!* è del 1998. Altre opere si inframmezzano a queste e seguono negli anni, a testimonianza di un impegno indefesso nella materia.⁴

Nello stato attuale della valutazione della ricerca entro il sistema universitario italiano tali opere non sarebbero considerate dotate di caratteristiche scientifiche: niente di più errato e lontano dal senso dell'opera di Katerinov e di quello che ha rappresentato per la diffusione dell'italiano nel mondo. Proprio queste opere sono testimonianze, infatti, di una portata dell'attività di Katerinov che è stata esemplare e di assoluta rilevanza per gli sviluppi delle vicende che hanno caratterizzato l'italiano diffuso fra gli stranieri negli ultimi decenni del Novecento.

Riteniamo che l'opera di ricerca scientifica e di rinnovamento metodologico di Katerinov abbia una importanza storica. I motivi di questo nostro giudizio sono almeno tre: Katerinov è importante innanzitutto perché si colloca nel solco dell'azione dei maestri di lingua, continuando la tradizione del loro operare e delle loro funzioni di innovazione linguistica secondo un progetto intellettuale centrato sulle specifiche condizioni e tensioni della lingua italiana.

E ancora, Katerinov ha una forte consapevolezza del rapporto fra ricerca scientifica e mediazione didattica: sarebbe impossibile comprendere il successo delle sue opere metodologiche senza considerare lo spessore teorico ad esse soggiacenti e il contesto di ricerca scientifica di cui esse sono il portato (esemplare, come vedremo più oltre, è il lavoro di Katerinov e dei colleghi e collaboratori del suo gruppo di ricerca sul lessico dell'italiano parlato).

⁴ Sia nell'attività di ricerca, sia nella realizzazione dei citati materiali didattici non si può dimenticare l'insostituibile apporto della consorte di Katerinov, Prof.ssa M. Clotilde Boriosi, docente dell'Università per Stranieri di Perugia.

Infine, Katerinov ha una importanza storica perché con la sua azione fonda l'industria culturale della lingua italiana.

Questi tre caratteri si manifestano in ognuno dei suoi lavori, da quelli più squisitamente descrittivi di fenomeni della lingua italiana (come, appunto, il parlato) a quelli più didatticamente connotati.⁵

3. Katerinov rinnovatore dei materiali didattici per l'italiano L2

L'entrata di Katerinov nella scena glottodidattica è segnata dal 'libro rosso' *La lingua italiana per stranieri*. Il successo dell'opera è immediato: gli insegnanti di italiano nel mondo vi vedono qualcosa di realmente nuovo e capace di adeguare la didattica dell'italiano L2 a quello che era il paradigma valido innanzitutto per le lingue maggiormente insegnate come l'inglese e il francese⁶. Il rinnovamento riguarda innanzitutto la metodologia proposta. Chiunque analizzi un manuale di italiano per stranieri precedente al libro di Katerinov si troverà di fronte a un manuale di greco antico o di latino di quelli allora usati nei ginnasi, adattato all'insegnamento dell'italiano: il metodo chiamato *grammatical-traduttivo* li caratterizza totalmente. All'estero, il rinnovamento metodologico era di più lunga data e era entrato anche in Italia tramite i materiali didattici per insegnare il francese e l'inglese nelle scuole. Si trattava di metodologie che da un lato si fondevano su assunti teorici in linea con quanto la linguistica generale stava elaborando (in particolare, i modelli strutturalistici), e dall'altro avevano imboccato la strada che portava a rendere la classe di lingua un contesto vivo di usi linguistici, capace di motivare e di coinvolgere gli allievi fuori della rigidità della relazione di trasmissione di contenuti linguistici dal docente all'apprendente.

Katerinov imbecca decisamente questa strada con il suo 'libro rosso', con in più la sua capacità di recepire quanto le istituzioni comunitarie allora nascenti stavano promuovendo: la questione delle lingue degli europei uniti dalle istituzioni comunitarie imponeva una revisione metodologica in modo da rendere i sistemi formativi dei vari Stati in grado di condividere una politica linguistica in risposta sia alla necessità di sviluppare nei cittadini le competenze nelle lingue dei vari Stati, sia di dare risposta alle esigenze dei gruppi di migranti che soprattutto dall'Europa meridionale si erano mossi verso quella del nord. L'azione delle istituzioni comunitarie promuove la riflessione metodologica e amplifica i suoi risultati. L'approccio nozionale-funzionale, i lavori per la definizione dei vari Livelli Soglia, l'impegno nell'aggiornamento dei docenti e nella formazione delle loro nuove leve costituiscono i primi e maggiori risultati di quella azione. Katerinov comprende l'importanza di quanto sta accadendo e la 'traduce in italiano', innanzitutto tramite uno strumento didattico concreto, appunto il suo 'libro rosso'.

L'apparizione di tale opera si colloca proprio in un momento in cui anche per l'Italia e per l'italiano si stavano ponendo questioni di scala per lo meno europea: il successo che il 'libro rosso' consegue sta da un lato proprio nell'aver dato una risposta a tale esigenza di rinnovamento e di messa in armonia delle metodologie per l'insegnamento dell'italiano con i modelli internazionalmente più diffusi, e dall'altro nell'essere stato una testimonianza della capacità anche dell'Italia e dell'italiano di recepire quanto stava avvenendo a livello di politica linguistica comunitaria. Dietro il libro rosso c'è dunque una grande capacità di analisi scientifica

⁵ Mollica, Dolci, Pichiassi (2008) contiene un'ampia ricognizione sulle tematiche linguistico-educative e glottodidattiche che hanno visto impegnato Katerinov.

⁶ L'opera ha avuto molte riedizioni, ristampe e adattamenti per lingue straniere, che qui riteniamo inutile segnalare.

della realtà delle metodologie per l'insegnamento linguistico e una altrettanto grande sensibilità per le questioni di politica linguistica. C'è anche la consapevolezza che l'innovazione necessaria poteva avere successo solo se fosse stata in grado di entrare in sintonia con i paradigmi di riferimento della generalità del corpo docente, che di solito ha una sua intrinseca lentezza e resistenza agli strappi improvvisi e decisivi, proprio perché gli appare difficile buttare via l'esperienza che la tradizione ha consentito di maturare.

Così, Katerinov si mostra vero maestro di lingua mediando, con le proposte del suo libro rosso, fra una esperienza tradizionale e la proposta di novità. Dell'esperienza tradizionale riprende i tratti di progressività nei contenuti linguistici e di ricorso alla dimensione metalinguistica, ampliata dalla dimensione delle regole formali della lingua a quella più generale degli usi. La chiarezza sistematica è testimonianza della finissima capacità di analisi linguistica dell'Autore, che presenta i contenuti linguistici entro il quadro teorico della linguistica strutturalista a lui coeva e di cui aveva discusso proprio con i suoi amici e colleghi linguisti della Sapienza – De Mauro *in primis*. Alle regole strutturali presentate con riferimento all'esplicitazione metalinguistica si accompagna un costante lavoro centrato sulle regole degli usi linguistici, collocati in specifici contesti di relazione sociale. Su tutti, comunque, prevale la dimensione lessicale.

Oggi guardiamo quasi con tenerezza alla frase che concludeva ogni capitolo: “A questo punto Lei conosce x parole italiane”. Sorridiamo pensando a come sia possibile controllare quante unità lessicali possano entrare nella competenza degli apprendenti, ma ci riporta alla serietà la consapevolezza di ciò su cui si basavano tali affermazioni: su uno studio degli strati lessicali della lingua italiana, sul quale tema a lungo si concentrerà l'attenzione di Katerinov, ma che vedeva anche l'opera di altri studiosi contemporanei.⁷ L'attenzione al lessico attraversa tutto il libro rosso, e di volta in volta si concretizza nella messa in evidenza dei termini tecnico-specialistici o di quelli più connotati in termini di contesti di uso.

L'attenzione rivolta alle ragioni della comunicazione si manifesta nel lavoro che Katerinov riserva al parlato: anche su questo tema si presenta come continuatore dell'opera dei maestri di italiano del passato, nella capacità di innovare simulando una realtà che avrebbe potuto esserci, ma che di fatto, socialmente, nei secoli passati non esisteva come esteso tessuto comunicativo. Katerinov opera in un momento di grande svolta nella storia linguistica italiana, in quegli anni Settanta in cui arriva a compimento un grande riassetto della ripartizione degli usi fra dialettologia e italofovia; la televisione sta pienamente svolgendo la sua opera di italianizzazione; le statistiche mostrano il progressivo aumento dei livelli di scolarità e quindi di italianizzazione. I dialoghi del libro rosso si collocano entro questo processo che porterà alla diffusione generalizzata dell'italiano parlato comune e fungono da simulazione e modello: simulazione di usi e risultato modellizzante di scelte che devono tenere in equilibrio l'esibizione di strutture linguistiche e l'efficacia comunicativa di un parlato che non poteva essere schiacciato sulla dimensione del 'parlato scritto' dei tradizionali dialoghi della manualistica didattica.

Il costante riferimento agli usi linguistici in contesto si accompagna alla strutturalità degli esercizi di rinforzo e allo sviluppo di un discorso metalinguistico che espone una 'grammatica in uso'. Tutto ciò ora è entrato nel normale profilo della struttura dei materiali didattici e dell'azione dei docenti, attraversando i cambiamenti di modelli teoretici e di quadri metodologici; allora, però, era innovativo innanzitutto per gli insegnanti, che nel libro rosso

⁷ Proprio dell'inizio degli anni Settanta è il lavoro di Ignazio Baldelli sul 'vocabolario minimo' della lingua italiana: Baldelli, Mazzetti (1974).

ritrovavano la loro ansia di cambiamento, ma anche la sintonia profonda con chi condivideva con loro l'essere maestro di lingua.

Il volume *Bravo!* è del 1992, e segna una svolta rispetto al libro rosso di venti anni prima. Il rinnovamento, pionieristicamente indotto proprio dall'azione di Katerinov, ha investito l'industria della lingua italiana, anche questa, come vedremo, pionieristicamente promossa dalle opere di Katerinov⁸. A livello generale, le linee di politica linguistica comunitaria hanno portato alla ridefinizione del quadro metodologico-linguistico, in un processo di continuo sviluppo di prospettive e di modelli; a livello mondiale la globalizzazione ha indotto lo sviluppo di un immenso mercato delle lingue che vede ridefinire anche la qualità materiale dei prodotti didattici.

Così, *Bravo!* raccoglie queste istanze di cambiamento e si presenta con caratteri diversi dal libro rosso: quanto questo era schematico e minimalista, sia pure dotato di una grande chiarezza e rigore, *Bravo!* è ricco, colorato, graficamente elegante. Insomma, il successo della lingua italiana e del *made in Italy* si manifesta concretamente anche nell'eleganza grafica del manuale. Le immagini propongono gli oggetti paradigmatici del nuovo immaginario della lingua-cultura-società italiana che si stava diffondendo nel mondo: *Bravo!* anticipa in tal modo tutta la serie di altri strumenti didattici che faranno del legame fra la lingua e la nuova immagine dell'Italia la propria base.

Bravo! è attento anche ai cambiamenti dei pubblici dell'italiano: Perugia diventa, grazie alle scelte politiche cittadine e al ruolo da queste attribuito alla locale Università per Stranieri, un luogo di accoglienza di giovani che non solo cercavano una crescita linguistica e culturale, ma che fuggivano da dittature oppressive e che nella città e nel suo Ateneo per stranieri trovavano il contesto per la possibilità di libero dialogo. La lingua era l'italiano, e Katerinov proponeva i suoi testi come strumenti per tale dialogo. Anche sulla questione dei pubblici Katerinov, mostrando la sua capacità di porsi in sintonia con i cambiamenti che attraversavano la condizione dell'italiano diffuso fra gli stranieri, si basa sulle indagini che a partire da quella pionieristica di Baldelli e Vignuzzi di fine anni Settanta si venivano realizzando: Baldelli (1987), Covino Bisaccia (1989-90), Fiorato (1992), Freddi (1987), e soprattutto Ministero Affari Esteri (1979, 1981).

La pluralità dei pubblici dell'italiano L2, messa in luce anche dalle citate indagini, porta *Bravo!* ad avere un carattere generalista, capace di renderlo utilizzabile nella didattica linguistica per pubblici diversi: anche i giovani e giovanissimi sono presi in conto tramite il ricorso sistematico ai fumetti. Ciò rende il manuale utilizzabile anche nei corsi previsti dalla legge 153/1971, destinati ai giovani discendenti dei nostri emigrati nel mondo.

Sul piano metodologico, il generalismo di *Bravo!* si mostra sulle scelte dei contenuti linguistici, anche in questo caso centrate sul nucleo base della lingua a livello sia di strutture morfosintattiche, sia lessicale. Questa attenzione al nucleo centrale della lingua comune si unisce al lavoro analitico sulle abilità linguistiche: questo termine entra come linea guida in *Bravo!* a segnalare la sua sintonia con i cambiamenti di paradigma metodologico intervenuti nel

⁸ A partire dal 1980 Katerinov inizia con Sì, *parlo italiano!* la collaborazione con le edizioni Bruno Mondadori di Milano, con le quali realizzerà anche *Lingua e Vita d'Italia* nel 1981, *Il Tuttoverbi* nel 1982, *Bravo!* nel 1992 e *Bravissimo!* nel 1998. Torna a collaborare con la casa editrice Guerra di Perugia nel 1999 con *Parlando italiano*, corso multimediale co-finanziato dalla Commissione Lingua del Consiglio d'Europa. Di nuovo con Bruno Mondadori realizza nel 2009 *Italiomania*. Ci sembra interessante notare come dal primo 'libro rosso' alla seguente produzione l'intitolazione delle opere subisca una svolta meno scolasticheggiante e più fantasiosa, carattere che contraddistinguerà poi tutta la produzione dei materiali didattici per l'italiano L2: se ne può avere un'idea andando nei siti delle diverse case editrici del settore o in quello della libreria Grimalibri di Perugia: www.grimalibri.com

settore. Il generalismo si tiene in armonia con lo sviluppo delle singole abilità linguistiche, e anche in questo si dimostra ancora una volta la natura mediatrice dell'azione del 'maestro di lingua' Katerinov.

Il cambiamento generale di paradigma nella metodologia dell'insegnamento delle L2, con il prevalere dell'approccio comunicativo, propone a Katerinov nuove questioni da affrontare e risolvere. Se nel libro rosso la dialettica fra norma e uso vivo era gestita soprattutto nella questione dei dialoghi, che avevano la funzione di motivare, rispecchiare gli usi vivi e modellizzare, in *Bravo!* emerge la questione dei cosiddetti *materiali autentici*: testi assunti dai contesti di socialità extradidattica e inseriti nei processi e nei materiali formativi. Pur nel riconoscimento dell'indubbio valore che l'uso di tali materiali ha nella didattica, soprattutto in termini di capacità di motivazione degli apprendenti e di rispondenza dei testi alle situazioni extradidattiche in cui gli apprendenti potrebbero venirsi a trovare, occorre comunque evidenziare i problemi di rappresentatività e di durabilità posti dai materiali scelti. Proprio perché assunti da concrete e specifiche situazioni, il carattere di 'autenticità' non garantisce necessariamente che tali testi siano effettivamente rappresentativi degli usi linguistici comuni, né che permangano oltre i limiti di 'volatilità' che sono propri delle situazioni concrete dalle quali sono stati assunti. *Bravo!* risolve la questione proponendo materiali autentici, e perciò ponendosi in sintonia con una prospettiva che stava riscuotendo un successo indubitabile presso gli insegnanti, ma anche bilanciando i rischi di non rappresentatività e di non durabilità con il lavoro sulle strutture fondamentali della lingua: il carattere generalista di *Bravo!* diventa il suo carattere eclettico, dove l'eclettismo non è il casuale giustapporre elementi diversi, ma il tentativo di mettere insieme elementi diversi secondo una logica che ne controlli le interazioni reciproche e gli effetti. Quanto in molti altri materiali generalisti e eclettici è chiaramente frutto di casualità, in *Bravo!* è evidente risultato di scelte ponderate e fondate scientificamente.⁹

Con *Bravissimo!*, del 1998, la produzione di Katerinov accoglie le innovazioni tecnologiche che andavano sempre più caratterizzando la didattica linguistica: *corso multimediale*, infatti, è chiamato il nuovo manuale. La multimedialità si aggiunge come nuovo elemento alla struttura sostanzialmente analoga a quella di *Bravo!*: grande schematicità strutturale in funzione della chiarezza e della trasparenza in vista del suo uso didattico; accurata impostazione grafica a rafforzare questo obiettivo e a testimoniare uno degli aspetti che maggiormente caratterizzavano l'attenzione verso la 'lingua e civiltà italiana', ovvero quel design italiano che tanto si collegava e si collega con i processi del *made in Italy* e con i tratti di creatività che sono attribuiti alla identità italiana anche sul piano dell'immaginario degli stranieri.

Bravissimo! assume come tratti (fra gli altri) della sua struttura soggiacente proprio i temi dell'identità e dell'immaginario. Innanzitutto, vengono presi in conto i nuovi pubblici che si affacciano consistentemente all'italiano L2: gli asiatici, innanzitutto, e fra questi in quegli anni i giapponesi e i coreani. L'obiettivo del lavoro sulle identità a confronto spinge *Bravissimo!* a riflettere sulla plurale identità italiana, evidente soprattutto nei contesti di emigrazione, e il suo mutare nel tempo: le comunità di origine italiana nel mondo, destinatarie (di nuovo, entro le misure previste dalla legge 153/1971) di interventi di formazione linguistica, trovano in

⁹ Sarà il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa, 2001) a far superare la mitologia del 'testo autentico', che grazie al solo tratto della 'autenticità' avrebbe dovuto garantire dell'efficacia comunicativa del testo: oltre a tale parametro, infatti, il *Quadro* ne segnala alcuni altri come irrinunciabili nel processo di selezione testuale, dalle caratteristiche strutturali alla chiarezza e recepibilità in rapporto alle effettive competenze degli apprendenti. Questa batteria allargata di parametri è molto in sintonia con l'azione di Katerinov, sempre avvertita e consapevole, mai prona alle mode del momento.

Bravissimo! uno strumento che permette una autoriflessione sull'identità che metta in grado di superare gli stereotipi legati alle caratteristiche delle prime ondate migratorie, tema, questo, centrale proprio nella storia migratoria italiana.

Bravissimo! ripropone un lavoro sulle immagini e sull'immaginario creando una rete intricata e fitta di rimandi fra gli oggetti del *made in Italy*, cioè della nuova identità italiana nel mondo globale, e una identità plurale che si apre anche alla nuova diversità indotta dai movimenti di immigrazione straniera verso l'Italia: pur non essendo un manuale specificamente destinato alla 'emergenza linguistica' migratoria, *Bravissimo!* propone una natura generalista e un eclettismo controllato che lo rende utilizzabile in un ventaglio ampio di contesti formativi, richiedendo, però, come condizione, un docente capace di autonomia di programmazione didattica e di scelta dei temi linguistici e dei contenuti culturali.

Confermando tali tratti almeno dal precedente manuale del 1992, *Bravissimo!* aggiunge una spiccata attenzione non solo verso le tecnologie informatiche (settore nel quale Katerinov è stato un pioniere in Italia), ma verso le tecniche didattiche che, dalle esperienze e dai modelli dell'educazione linguistica in L1, passavano a quelle in L2: il lavoro di gruppo, la drammatizzazione, ad esempio, entrano nel manuale come sistematiche proposte di attività. In questo emerge un altro tratto specifico di Katerinov: avere non compartimentalizzato la didattica dell'italiano L2, ma averla raccordata con quella dell'italiano L1 entro un generale quadro di educazione linguistica. Anche su questo punto appare evidente la consonanza con Tullio De Mauro, derivante dai lontani anni del loro lavoro alla Sapienza di Roma.

L'opera di mediazione anche in *Bravissimo!* appare notevole sulla questione del rapporto fra norma, modello e uso linguistico.

4. La ricerca scientifica a fondamento del lavoro didattico

Da che cosa derivi questa attenzione mediatrice di Katerinov e su quali presupposti si basi il suo sapiente dosaggio dei vari ingredienti nella sua generalista e eclettica proposta manualistica è chiaro: da un costante atteggiamento e da una sistematica attività di ricerca scientifica. Solo a una disamina superficiale la sua produzione può apparire precipuamente didattica: in realtà, dietro c'è una attività di ricerca scientifica che solo specifiche condizioni contestuali possono offuscare¹⁰. Citiamo, a esempio, il caso delle sue attività di ricerca sul parlato.

Come è noto, un tema centrale – forse, il tema centrale – della progettazione di materiali didattico-linguistici è costituito dalla rappresentatività degli usi proposti nei materiali rispetto a quelli generali della collettività dei locutori. Alcuni autori di materiali didattici risolvono la questione considerandosi come rappresentanti esemplari ed eletti della comunità dei parlanti, ponendosi più o meno consapevolmente entro il paradigma del 'parlante ideale nativo' che da Chomsky viene ad assumere specifiche connotazioni didattico-linguistiche (non certo auspicate, comunque, da Chomsky). Così agisce, a nostro avviso, la maggioranza degli autori.

Altri, invece, cercano di fondare le proprie scelte su ricognizioni estese e oggettive degli usi, e nell'attribuire ai testi proposti nei materiali didattici un valore di rappresentatività e perciò di paradigmaticità. Il presupposto è, appunto, che ci siano ricognizioni affidabili degli usi collettivi.

¹⁰ Riteniamo che i nuclei tematici principali degli interessi di ricerca di Katerinov siano costituiti dalla linguistica statistica e computazionale, dalla linguistica contrastiva e analisi degli errori, dalla metodologia e didattica delle lingue, cui comunque vanno aggiunti gli originari interessi di filologia slava con particolare interesse alle questioni di lingua e letteratura bulgara.

Su un tema centrale nella didattica linguistica, ovvero la formazione dell'abilità di parlato, a lungo per l'italiano sono mancati strumenti che, in quanto affidabili ricognizioni degli usi, permettessero di fondare le scelte didattiche. Per il lessico del parlato italiano occorre attendere il 1993 per vedere la realizzazione del primo lessico di frequenza, il LIP (De Mauro *et alii*, 1993). Nel 1991 il gruppo che lavora alla ricerca promossa dalla IBM Italia e guidata da Tullio De Mauro presenta al congresso della Società di Linguistica Italiana di Lugano i primi risultati del lavoro che si stava realizzando con insperata dovizia di mezzi (De Mauro *et alii*, 1992).¹¹

Contemporaneamente alla realizzazione del LIP anche Katerinov lavorava a individuare il lessico dell'italiano parlato, con una ricerca svolta con un gruppo di collaboratori dei quali facevano parte M.C. Boriosi, M. Pichiassi, A.G. Sciarone (Katerinov, Boriosi, Sciarone, 1991). Due gruppi di ricerca, indipendentemente l'uno dall'altro, stavano realizzando lo stesso progetto, su basi differenti, certo, ma in risposta a un bisogno la cui soddisfazione era ormai improcrastinabile. De Mauro e i suoi collaboratori (fra i quali lo scrivente) avevano alle spalle le forze del colosso multinazionale IBM; Katerinov e i suoi collaboratori lavoravano da soli, con le sole loro forze e con le limitate risorse a loro disposizione. L'obiettivo di De Mauro era di realizzare una ricognizione generale del parlato italiano contemporaneo; quello di Katerinov di individuare le sezioni del parlato italiano contemporaneo che potessero avere una ricaduta nella didattica linguistica: un intento innanzitutto descrittivo il primo, uno finalizzato didatticamente l'altro, ma entrambi con un forte modello teorico e metodologico di riferimento.

Katerinov, con rara eleganza nel mondo accademico, a fronte dello stato dei lavori del gruppo di De Mauro e delle risorse che questi aveva a disposizione, interruppe la propria ricerca. Noi la vogliamo ricordare per sottolineare come questa e ogni altra iniziativa didattica di Katerinov avesse a fondamento un atteggiamento e una prassi di ricerca scientifica, assente, purtroppo, in diversi altri autori di materiali didattici, spesso più influenzati dalla generalizzazione della propria esperienza individuale.

5. Katerinov e la nascita dell'industria della lingua italiana

Il ruolo di Katerinov come continuatore della tradizione dei maestri di lingua non si limita solo all'innovazione metodologica sostenuta da una base di ricerca scientifica, né alla realizzazione di materiali didattici, ma investe due piani di rilevanza centrale nei nuovi scenari della presenza dell'italiano nel mondo: l'industria della lingua e la politica linguistica.

I due aspetti sono legati, dato che proprio Katerinov fu uno dei più attivi partecipanti al primo convegno che le nostre istituzioni repubblicane organizzarono sull'italiano nel mondo (a Roma, 1-4 marzo 1982), in cui fu presentata la prima grande indagine sull'italiano nel mondo, realizzata da I. Baldelli e U. Vignuzzi.¹² Anche grazie al successo del suo primo libro rosso, Katerinov era il rappresentante paradigmatico di un nuovo modo di agire dell'università, impegnata nella diffusione dell'italiano non solo con le attività di ricerca e formative, ma anche con la realizzazione di materiali didattici di larga circolazione. I dati presentati al convegno

¹¹ Ovviamente, se confrontati con quelli attualmente messi a disposizione per la ricerca italiana, soprattutto di ambito umanistico.

¹² Per gli atti del convegno v. Presidenza Consiglio dei Ministri (1983); per l'indagine sull'italiano nel mondo v. Ministero Affari Esteri (1979) e (1982). Chi scrive conobbe personalmente Katerinov per la prima volta proprio in occasione del convegno romano, e fu colpito dalla sua affabile curiosità e dalla amichevole disponibilità che lo portava a dialogare con un quasi neo-laureato, superando i limiti dei troppo paludati accademismi. Per la prima grande indagine sulle motivazioni degli stranieri allo studio dell'italiano v. Ministero Affari Esteri (1979) e (1981), Baldelli (1987).

sulla consistenza quantitativa dei pubblici dell'italiano nel mondo erano in qualche modo già stati anticipati dal grande successo dei materiali di Katerinov: la sorpresa che provocarono presso i partecipanti non avrebbe dovuto esserci, se si fosse prestata maggiore attenzione alle dinamiche che coinvolgevano il ramificato e diversificato mondo della formazione per l'italiano.

Katerinov fonda, con il suo libro rosso, l'industria della lingua italiana. Da docente dell'Università per Stranieri di Perugia incontra un tipografo che operava in contesto universitario sostanzialmente con ciclostile e fotocopiatrice: Gastone Chellini. La novità metodologica del materiale di Katerinov e il suo immediato successo spingono a superare la dimensione della tipografia-copisteria, e a porsi su una scala più grande: l'acquisizione della tipografia Guerra dà luogo alla nascita di quella che a lungo è stata la più grande e importante casa editrice specializzata nella produzione di materiali didattici, appunto la casa editrice Guerra di Perugia.

Il successo del libro rosso non induce solo un cambiamento negli assetti produttivi: l'industria della lingua italiana nasce e si concentra a Perugia perché altri docenti operanti nell'Università per Stranieri di Perugia si lanciano nella produzione di materiali didattici, emulando Katerinov e dando luogo a una competizione che allargherà la gamma dei prodotti per il mercato dell'italiano L2.¹³

Nasce e si sviluppa a Perugia il primo nucleo dell'industria culturale della lingua italiana, grazie all'azione innanzitutto di Katerinov e degli altri docenti dell'Ateneo perugino per stranieri: di fatto, tale industria assume una propria identità in funzione del forte impegno dei docenti dell'Università per Stranieri nell'azione di rinnovamento dei materiali didattici, delle metodologie e dei modelli glottodidattici. Accanto a quel primo nucleo si svilupperà una rete di altre realtà editoriali che doteranno anche la lingua italiana degli strumenti necessari a reggere la competizione entro il mercato globale delle lingue. Non è questa la sede per analizzare la condizione dell'industria della lingua italiana contemporanea: occorre comunque evidenziare il suo contraddittorio andamento, da un lato in espansione al seguito dell'andamento sempre crescente dei pubblici dell'italiano nel mondo, ma, dall'altro, non più concentrata prevalentemente in Italia. Dalla scelta di delocalizzare all'estero la stampa (in Grecia e in Cina soprattutto) all'acquisizione di case editrici italiane da parte di grandi gruppi stranieri, alla debolezza del settore delle tecnologie informatiche applicate alla didattica linguistica e all'indebolimento proprio di quella che è stata la maggiore casa editrice – appunto, Guerra – l'industria della lingua italiana non vive attualmente un momento felice, né Perugia è più il centro di tale settore imprenditoriale. Non è un caso che questo generale indebolimento sia stato contemporaneo al ritiro di Katerinov dall'insegnamento e infine alla sua scomparsa.

¹³ Non è possibile qui ricordare tutta la produzione di materiali didattici sviluppatasi nel giro degli anni che stiamo trattando: basti, per tutti gli autori, ricordare i nomi di M. Silvestrini, A. Chiuchiù, F. Minciarelli, A. Mazzetti. A chi scrive appare indispensabile, proprio nell'attuale momento della diffusione dell'italiano nel mondo, una disamina anche storica delle vicende dell'industria culturale della lingua italiana: la sua attuale contraddittoria condizione, fra debolezza e sviluppo, costituisce un freno alla possibilità di reggere la competizione nel mercato globale delle lingue. La storia di tale settore industriale, che lega imprenditoria, ricerca e formazione, non potrà non ricordare il ruolo centrale avuto da Perugia, con la sua Università per Stranieri e la casa editrice Guerra. Uno dei segni di tale rilevanza è dato dalla presenza a Perugia della Grimalibri, la più grande e completa libreria oggi esistente di materiali didattici per l'italiano L2.

6. Conclusioni: la lezione di Katerinov

Senza Katerinov la storia dell'insegnamento dell'italiano L2 sarebbe stata diversa, sicuramente più povera, e diversa sarebbe stata anche la posizione dell'Università per Stranieri di Perugia. Questa, infatti, ha avuto il suo vero rilancio anche in termini di numero degli studenti e di ricadute sull'organizzazione generale della vita cittadina, perché è diventata un polo di innovazione didattica, e ciò è potuto avvenire grazie all'opera pionieristica di Katerinov.

Che cosa ha lasciato oggi Katerinov al settore dell'italiano diffuso fra gli stranieri? Innanzitutto, la sua lezione di vero maestro di lingua, giocata fra la continuità con la tradizione secolare di tale figura e il suo ruolo di innovatore proprio nella costante azione di mediazione richiesta dai processi didattici legati alla complessa e specifica situazione della lingua italiana. Il suo ruolo di docente universitario si è sempre sviluppato entro la dialettica fra le ragioni dell'apprendimento-insegnamento da un lato, e quelle dello sviluppo della conoscenza, della ricerca scientifica dall'altro.

Consapevole della necessità del dialogo e della ricchezza derivante dalla pluralità delle voci, è stato un fautore della collaborazione fra le due Università per Stranieri di Perugia e di Siena, in un periodo e in un contesto che non favoriva la cooperazione fra le due istituzioni universitarie specializzate sull'italiano L2.

La grande capacità di ricerca di Katerinov, la sua sensibilità linguistica, la sua creatività, il suo modo di lavorare in gruppo non sono stati pienamente compresi: chi scrive lo ritiene una figura geniale, malamente compresa, ora praticamente dimenticata a livello accademico. La traccia di quanto ha fatto rimane, però, profonda: ha creato allievi innanzitutto entro l'Ateneo perugino per stranieri, ma soprattutto nelle diverse generazioni di docenti di italiano L2 che hanno potuto utilizzare i suoi materiali e vedere illuminata diversamente la propria azione quotidiana, e che ancor più hanno potuto seguire i suoi corsi e hanno potuto sviluppare una professionalità fondata sull'armonia fra rigore e creatività. Le coorti di docenti di italiano L2 che Katerinov ha formato a Perugia e nei suoi corsi di aggiornamento nel mondo hanno contribuito allo sviluppo dell'insegnamento dell'italiano, al suo successo, alla formazione di solide competenze nei loro allievi.

Oggi, in un quadro universitario italiano profondamente diverso, Katerinov avrebbe sicure difficoltà a condurre la sua lezione dove teoria e didattica operativa si intrecciano e si manifestano innanzitutto nei materiali didattici. Un tema sul quale la ricerca scientifica ha necessità di soffermarsi è costituito proprio dagli effetti dei nuovi percorsi che hanno dato luogo ai nuovi profili professionali dei docenti: indotti dal miscuglio fra recenti norme sul sistema universitario e processi di rinnovamento metodologico continuo (e spesso solo di facciata), i nuovi profili andranno esaminati anche in rapporto alla capacità di creare nuovi strumenti didattici e di sviluppare competenze adeguate negli allievi. Su questa materia per ora si sa poco; sicuramente, però, sappiamo quanto Katerinov è riuscito a fare con la sua azione di ricerca, di formazione, di produzione di materiali didattici.

Katerinov ci sembra il rappresentante di una generazione di studiosi, di docenti che avevano sviluppato la loro formazione entro un altro modello di Università e che avevano la chiara consapevolezza del ruolo sociale dell'educazione linguistica, anche in italiano L2. In questo, Katerinov appare fortemente legato a Tullio De Mauro. La loro antica amicizia alimentava una consonanza ben più profonda e forte sul modo di vedere l'impegno nella ricerca scientifica e nella formazione. Katerinov ha scelto di concentrare tale visione su un settore allora troppo ancorato al passato, capendo come il nuovo mondo globale avrebbe trascinato una globalizzata diffusione delle lingue che avrebbe riguardato anche l'italiano. Su questo oggetto si

è concentrata la riflessione e l'azione di Katerinov. De Mauro, invece, ha preferito 'giocare su più tavoli', meno incline a accettare limiti di settori accademici e costrizioni a un pensiero libero e critico. Proprio un pensiero libero e critico, un modo di essere intellettuali impegnati nella dimensione sociale unisce Katerin Katerinov e Tullio De Mauro.

BIBLIOGRAFIA

- Balboni Paolo E., 2009, *Storia dell'educazione linguistica in Italia: dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino, UTET Università.
- Baldelli I. (a cura di), 1987, *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana Treccani.
- Baldelli I., Mazzetti A., 1974, *Vocabolario minimo della lingua italiana per stranieri*. Milano, Mondadori.
- Bingen N., 1987, *Le Maître italien (1510-1660). Bibliographie des ouvrages d'enseignement de la langue française, suivie d'un Répertoire des ouvrages bilingues imprimés dans les pays de langue française*, Bruxelles, Émile Van Balberghe.
- Bingen N., 1996, *L'insegnamento dell'italiano nei paesi di lingua francese dal 1500 al 1660*, in: Tavoni M. (ed.), *Italia ed Europa nella linguistica del Rinascimento: confronti e relazioni. Atti del Convegno internazionale dell'Istituto di Studi Rinascimentali, Ferrara, 20-24 marzo 1991*, Modena, Franco Cosimo Panini, pp. 419-441.
- Carrera Díaz M., 1997, *Le ragioni della lingua: le prime grammatiche italiane per ispanofoni*, in: Stammerjohann H. (ed.), *Italiano: lingua di cultura europea. Atti del Simposio internazionale in memoria di Gianfranco Folena, Weimar, 11 – 13 aprile 1996*, Tübingen, Gunter Narr, pp. 337-345.
- Covino Bisaccia M. A., 1989-90, *Motivazione allo studio dell'italiano nei discenti stranieri presso l'Università Italiana per Stranieri di Perugia nell'anno accademico 1988*, Perugia, Guerra.
- De Mauro T., 1998, *Prima persona singolare passato prossimo indicativo*, Roma, Bulzoni.
- De Mauro T., 2006, *Parole di giorni lontani*, Bologna, Il Mulino.
- De Mauro T., 2012a, *Linguistica educativa: ragioni e prospettive*, in: S. Ferreri (a cura di), *Linguistica educativa*, Roma, Bulzoni, pp. 3-22.
- De Mauro T., 2012b, *Parole di giorni un po' meno lontani*, Bologna, Il Mulino.
- De Mauro T., De Palo M., De Renzo F., Fares P., Mancini F., Vedovelli M., Voghera M., 1992, *Il lessico di frequenza dell'italiano parlato: LIP*, in: Moretti B., Petrini D., Bianconi S. (a cura di), *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo. Atti del XXV Congresso Internazionale di Studi. Lugano 19-21 settembre 1991*, Roma, Bulzoni, pp. 83-118.
- De Mauro T., Mancini F., Voghera M., Vedovelli M., 1993, *LIP – Lessico di Frequenza dell'Italiano Parlato*, Milano, IBM Italia – ETAS Libri.
- Fiorato A. et alii, 1992, *L'insegnamento della lingua italiana all'estero*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.
- Freddi G. (a cura di), 1987, *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero*, Firenze, Le Monnier.
- Gamberini S., 1970, *Lo studio dell'italiano in Inghilterra nel '500 e nel '600*, Messina – Firenze, D'Anna.
- Gensini S., 2005, *Breve storia dell'educazione linguistica*, Roma, Carocci.
- Gorini U., 1997, *Storia dei manuali per l'apprendimento dell'italiano in Germania (1500-1950). Un'analisi linguistica e socioculturale*, Frankfurt a. M., Peter Lang.
- Katerinov K., 1972, *La lingua italiana per stranieri - con le 3000 parole più usate nell'italiano d'oggi*, 2 voll., I ediz., Perugia, Guerra.
- Katerinov K., 1980, *Sì, parlo italiano!*, Milano, Ed. Bruno Mondadori.
- Katerinov K., 1981, *Lingua e Vita d'Italia*, Milano, Ed. Bruno Mondadori.
- Katerinov K., 1982, *Il Tuttoverbi*, Milano, Ed. Bruno Mondadori.
- Katerinov K., Boriosi M.C., 1992, *Bravo! Corso di lingua italiana e civiltà*, Milano, Ed. Bruno Mondadori.

-
- Katerinov K., Boriosi M.C., 1998, *Bravissimo! Corso multimediale di lingua e civiltà italiana per stranieri*, Milano, Ed. Bruno Mondadori.
- Katerinov K., 1999 *Parlando italiano*, corso multimediale co-finanziato dalla Commissione Lingua del Consiglio d'Europa, Perugia, Guerra.
- Katerinov K., 2009, *Italiomania*, Milano, Ed. Bruno Mondadori.
- Katerinov K., Boriosi M.C., Sciarone A., 1991, *Calcolo di rendimento di liste di base: italiano parlato, italiano scritto, Livello Soglia*, Perugia, Guerra.
- Mattarucco G., 2003, *Prime grammatiche di italiano per francesi (XVI-XVII secolo)*, Firenze, Accademia della Crusca.
- Ministero Affari Esteri, 1979, *Lo studio dell'italiano all'estero*, Roma, I.P.Z.S.
- Ministero Affari Esteri, 1981, *Indagine sulle motivazioni all'apprendimento della lingua italiana nel mondo*, in collaborazione con l'Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana.
- Mollica A., Dolci R., Pichiassi M. (a cura di), *Linguistica e Glottodidattica. Studi in onore di Katerin Katerinov*, Perugia, Guerra.
- Palermo M., Poggiogalli D., 2011, *Grammatiche di italiano per stranieri dal 500 ad oggi. Profilo storico e antologia di testi commentati*, Pisa, Pacini.
- Pizzoli L., 2004, *Le grammatiche di italiano per inglesi, 1550-1776: un'analisi linguistica*, Firenze, Accademia della Crusca.
- Silvestri P., 2001, *Le grammatiche italiane per ispanofoni (secoli XVI-XIX)*, Alessandria, Ed. Dell'Orso.
- Vedovelli M., 2002, *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, Roma, Carocci.
- Vedovelli M., in stampa, *Verso una storia dell'insegnamento dell'italiano L2: maestri di lingua, materiali didattici, istituzioni*, in: Prifti E. (Hrsg.), *Geschichte des Fremdsprachenstudiums in der Romania. Atti del XXXI Romanistisches Kolloquium, Universität Mannheim, 26-28 maggio 2016*.

MASSIMO VEDOVELLI • is full professor in Educational Linguistics and Semiotics at the Univesrità per Stranieri di Siena. His research interests are in the fields of language teaching, semiotics, sociolinguistics and language acquisition. He introduced the concept of immigrant language in Italy.

E-MAIL • vedovelli@unistrasi.it

UNA TASSONOMIA DELLE DOMANDE DI ARGOMENTO LINGUISTICO NEI PORTALI DI DOMANDE E RISPOSTE

Simone TORSANI, Giuliana DETTORI¹

ABSTRACT • *A taxonomy of linguistic questions in Questions and Answer platforms.* The paper illustrates the figure of Katerin Katerinov, teacher of language between continuity with tradition and innovation, in a constant mediation action required by the teaching processes related to the complex and specific situation of the Italian language. His role as a university professor has always developed within the dialectic between the reasons for learning-teaching on the one hand, and those for the development of knowledge. Without Katerinov the history of the teaching of Italian L2 would have been different, certainly poorer, and different would have been the position of the University for Foreigners of Perugia that thanks to him has become a center of educational innovation.

KEYWORDS • Question and Answer; Informal Online Learning; Social Media; Language Learning

1. Introduzione. Portali di Domande e Risposte e apprendimento informale

Obiettivo della presente ricerca è porre le basi per l'analisi dei portali di Domande e Risposte (d'ora in Avanti DR) come supporto per l'apprendimento linguistico. In particolare, il contributo si concentra sugli argomenti linguistici trattati all'interno di tali portali e definisce una tassonomia delle domande postate nella sezione "Lingue" della versione italiana di Yahoo! Answers (YA), una delle più popolari comunità DR in rete.

È opinione abbastanza diffusa nella ricerca specializzata (v. per es. Rodgers, 2015) che Internet abbia notevolmente ampliato le potenzialità dell'apprendimento linguistico extra-scolastico. Sebbene tale forma di apprendimento sia svincolata dall'educazione istituzionale e abbia poco impatto sulla didattica, essa pone, in virtù del suo potenziale come ambiente di apprendimento, nuove, importanti sfide a chi si occupa di educazione linguistica; come nota appunto Rodgers (pp. 20-21, trad. nostra):

(...) l'apprendimento linguistico può avvenire in diversi contesti al di fuori della classe. Gli insegnanti devono prendere confidenza con i diversi tipi di attività degli apprendenti e con il potenziale di tali esperienze al fine di metterle in relazione con l'insegnamento scolastico. Gli insegnanti dovrebbero anche acquisire la capacità di guidare i loro studenti all'apprendimento extra-scolastico come supporto per l'apprendimento in classe.

¹ Simone Torsani è autore dei §§ 1, 4 e 5, Giuliana Dettori dei §§ 2, 3 e 6.

I portali e le comunità di DR costituiscono un semplice strumento che permette agli utenti di pubblicare e rispondere a domande su diversi argomenti. In genere ogni domanda riceve più risposte, che sono valutate dagli utenti stessi della comunità, mentre il richiedente sceglie, anche tenendo conto dalle valutazioni degli altri membri della comunità, la risposta che preferisce; tale risposta viene quindi posta in evidenza immediatamente sotto la domanda. Nonostante tale semplicità, questo *format* ha grandi potenzialità per l'apprendimento perché permette di entrare in contatto con un grande numero di potenziali esperti che mettono a disposizione le loro conoscenze per offrire un aiuto personalizzato. Per questi motivi, riteniamo che i portali DR meritino di essere presi in esame in funzione dell'apprendimento linguistico.

Come altri strumenti 2.0, i portali DR hanno una natura sociale, sono cioè servizi "incentrati sulla relazione uno-a molti o bidirezionale; pagine dinamiche nelle quali si legge e si scrive; partecipatori, nei quali la maggior parte degli utenti crea e condivide contenuti; sono collaborativi, interattivi e con una forte componente sociale" (Chun, Smith & Kern, 2016:72, trad. nostra). Tali caratteristiche implicano almeno due aspetti importanti per l'apprendimento, in particolare in campo linguistico: costituiscono un ambiente informale e permettono di interagire con altri utenti, idealmente più esperti nel campo della domanda.

L'idea di apprendimento informale ha esercitato nel tempo un grande fascino sugli esperti di educazione, anche linguistica. In generale, sotto la definizione di apprendimento informale si raccolgono tutte le esperienze di apprendimento vissute al di fuori di un contesto istituzionale: Livingsstone (2001), per esempio, pone l'accento sull'assenza, nell'apprendimento informale, dei vincoli imposti da un curriculum istituzionale ("ogni attività che persegue comprensione, conoscenza o abilità e che avviene al di fuori dei criteri imposti da un curriculum", Livingsstone, 2001:4, trad. nostra). Nei primi anni del Web 2.0, Bonaiuti (2007) mette in relazione web 2.0 e apprendimento informale. Come dimostra il lavoro di Rodgers citato in precedenza, anche la ricerca glottodidattica si è interessata all'apprendimento informale in relazione all'apporto delle tecnologie, in particolare delle tecnologie mobili. Tra gli altri, Chen (2010) si concentra su come gli apprendenti usano i dispositivi mobili per l'apprendimento informale, dove informale indica per lo più un contesto nel quale gli apprendenti svolgono attività (come guardare film, pubblicare commenti su reti sociali e usare *app* didattiche) che, in minore o maggiore misura, possono implicare un uso e un apprendimento della lingua.

Il caso dei portali DR, però, è diverso perché essi costituiscono una fonte di informazioni e la loro informalità è data non solo dal contesto, cioè il fatto di essere ambienti extra scolastici, ma, soprattutto, dal loro essere fonti alternative o complementari per lo studio e l'apprendimento. Questo fatto appare in linea con la definizione di Krashen (1976) che, prima dell'avvento dei dispositivi mobili, e al di fuori del dominio delle tecnologie, distingue ambienti di apprendimento formali (uno tra tutti, la classe di lingua) e informali, cioè quelli in cui mancano spiegazione delle regole e correzione degli errori. In tale prospettiva, diversa rispetto a quelle citate in precedenza, l'ambiente informale sarebbe quello dove non c'è focus sulla forma linguistica: in questo senso l'opposizione formale/informale è interpretata dall'autore alla luce della nota opposizione acquisizione/apprendimento. È improbabile, però, che un soggetto che apprende fuori dalla classe non si concentri in qualche modo anche su una qualche forma linguistica - capita a tutti gli apprendenti di chiedere una regola a un parlante nativo o a un esperto. Infatti, Krashen e Seliger (1975) osservano che apprendenti motivati possono aver accesso a tutti gli elementi dell'apprendimento formale anche al di fuori dalla classe: la spiegazione (*rule isolation*) può avvenire sia consultando un testo sia chiedendo a esperti (*informant*). Gli autori non considerano il fatto che la spiegazione degli esperti possa avere caratteri originali rispetto a quelle istituzionali e accademiche; e non potrebbe essere altrimenti, dal momento che il loro interesse è distinguere tra acquisizione e apprendimento e non tra i diversi tipi di spiegazione di una regola grammaticale. Poiché, però, i portali DR si concentrano

proprio sullo scambio di informazioni, è possibile osservare se le spiegazioni linguistiche prodotte al loro interno presentino o meno divergenze rispetto a quelle istituzionali. Se tali differenze fossero significative, l'informalità si estenderebbe anche alle spiegazioni, che potrebbero, per esempio, essere semplificate nei contenuti. Si può prendere ad esempio una regola complessa come il *present perfect* della lingua inglese; i manuali riportano le costruzioni e i numerosi usi del tempo, ma una risposta informale potrebbe limitarsi ai soli casi più frequenti, costituendo una prima, parziale, ma efficace, spiegazione del tempo. Naturalmente, questo tipo di informalità non è appannaggio dei portali DR, né delle applicazioni 2.0, e neppure delle interazioni extrascolastiche: in fondo, anche un insegnante quando spiega un tempo verbale cerca di farsi capire in tutti i modi, anche semplificando. Quello che interessa nei portali DR è osservare se tali informazioni sono corrette e se possono fornire un qualche supporto all'apprendimento linguistico. Poiché, infatti, una parte degli apprendenti usa questi sistemi, è importante capirne i meccanismi per valutarne l'efficacia.

Il secondo aspetto importante dei portali DR è che essi permettono di interagire con altri utenti, anche se non in maniera particolarmente articolata: chi pone la domanda, infatti, può postare aggiornamenti nei quali può commentare le risposte, e chi risponde talvolta fa riferimento alle risposte di altri utenti. Questo aspetto è importante nell'apprendimento linguistico in quanto l'interazione è un elemento di primaria importanza alla base di diversi, importanti, fenomeni che influiscono sull'apprendimento. Un esempio importante di interazione è costituito dal costrutto dello *scaffolding* (Ellis, 2008), cioè l'aiuto che un utente esperto fornisce a un apprendente nel realizzare un compito, e che può portare all'interiorizzazione di capacità e conoscenze. Nel caso dei portali DR, un aiuto linguistico in relazione a una domanda che, per esempio, chiede come dire qualcosa in una lingua (per es. "Come si dice in francese viaggiando per il mondo?", id 20131125104351AAbZaJK) può costituire un tipo di *scaffolding*. Questo *scaffolding* è più scarso e meno dialogico rispetto a quelli che si osservano in contesti nei quali l'interazione è più ricca, ma fornisce materiale linguistico che un soggetto può riutilizzare e, quindi, elaborare. È lecito, infatti, supporre che chi pone una domanda come quella citata in precedenza lo faccia perché deve produrre un enunciato e non sa come dire "viaggiando per il mondo" in francese.

Le reti sociali e gli strumenti 2.0 in generale sono oggetto di una letteratura piuttosto ampia nel campo dell'apprendimento linguistico, soprattutto per quanto riguarda il loro potenziale (v. per es. Warschauer & Grimes, 2007; Zourou, 2012). I portali DR, però, non sono stati oggetto di attenzione in questi studi, complice probabilmente il fatto che sono difficilmente integrabili in una didattica formale. Poiché tuttavia tali servizi sono utilizzati, da studenti e non studenti, anche per risolvere problemi linguistici, riteniamo che la definizione di una tassonomia di domande linguistiche costituisca il punto di partenza nella comprensione del fenomeno e delle sue potenzialità per l'apprendimento.

Nel presente lavoro analizzeremo un corpus di domande raccolte dalla sezione "Lingue" della versione italiana del portale YA (uno dei più diffusi portali DR) con lo scopo di definire una tassonomia di domande intorno alle lingue e ipotizzare possibili ricadute sull'apprendimento e sullo studio delle lingue.

2. Panoramica della letteratura e domande di ricerca

Diversi lavori si sono occupati di Web 2.0 e del suo potenziale per l'apprendimento linguistico (per es., Blattner & Lomicka, 2012; Liu et al., 2013; Lomicka and Lord, 2016; Nunan & Richards, 2015; Stevenson & Liu, 2010; Thomas, 2009; Wang & Vásquez, 2012): nessuna di queste ricerche, come già sottolineato, prende in considerazione i portali DR. Questi,

invece, sono oggetto di una cospicua letteratura al di fuori della ricerca sull'apprendimento linguistico, in particolare nel campo dello *Information Retrieval* e del *Text Mining*. Morris, Teevan and Panovich (2010), per esempio, si concentrano sul comportamento degli utenti che postano domande su portali DR e su reti sociali come Facebook. I portali DR, concludono, sono più anonimi, e quindi permettono di porre domande che un utente potrebbe non voler postare su un profilo pubblico; inoltre i portali DR hanno un bacino più grande di potenziali esperti. Uno studio piuttosto ampio di Adamic et al. (2008) sul portale YA mostra che gli utenti sembrano preferire risposte lunghe, ma che queste tendono comunque ad essere piuttosto semplici e poco approfondite. Lo studio di Adamic et al., inoltre, contiene una semplice tassonomia di domande: gli autori distinguono tra domande che richiedono informazioni o supporto e quelle che vogliono stimolare opinioni e discussione. Anche Harper et al. (2008) elaborano, in una ricerca sulla qualità delle risposte, una tassonomia di domande, anche se limitata agli ambiti specifici della loro ricerca (tecnologia, affari e tempo libero), e distinguono tra domande che richiedono informazioni, opinioni e consigli. Harper et al. (2009), infine, forniscono una tassonomia simile alle precedenti e distinguono tra domande che mirano a stimolare una discussione e domande che richiedono informazioni.

In ambito linguistico, lo studio esplorativo di Dettori e Torsani (2014) sulla versione italiana del portale YA, identifica tipi di domande diverse rispetto a quelli riportati negli studi precedenti: oltre a richieste di informazioni e suggerimenti, infatti, gli autori individuano anche domande che richiedono prodotti o esecuzione di compiti. Quest'ultimo studio, quindi, suggerisce che le lingue come oggetto di domanda possano aver bisogno di una categorizzazione specifica; la tassonomia proposta, tuttavia, è ancora piuttosto generale e non pare capace di esaurire la ricchezza e la diversità delle domande linguistiche all'interno del portale. La presente ricerca si basa, in particolare, su quest'ultima tassonomia e ha come obiettivo quello di verificarla e approfondirla. Dal momento, quindi che, una tassonomia esauriente delle domande di argomento linguistico è condizione necessaria per iniziare uno studio approfondito delle potenzialità del *format* DR per l'apprendimento linguistico, il presente studio intende rispondere alle seguenti domande di ricerca:

1. Come si può definire una tassonomia il più possibile esauriente di domande di argomento linguistico della versione italiana del portale YA?
2. Quali usi per l'apprendimento linguistico possono implicare i diversi tipi di domande e risposte?

3. Materiali e metodo

Per rispondere alle domande di ricerca è stato raccolto un corpus di 800 domande e relative risposte. Abbiamo realizzato un semplice programma per estrarre casualmente domande dal portale YA e con esso abbiamo raccolto 200 domande per anno postate tra il 2013 e il 2016 nella sezione Lingue della versione italiana del portale YA.

Attraverso un'analisi qualitativa del contenuto (Dörnyei, 2007), la definizione della tassonomia si è svolta in tre fasi, come schematizzato in Figura 1:

1. Applicazione di etichette descrittive alle domande;
2. Definizione delle categorie sulla base delle etichette;
3. Definizione dei tipi sulla base delle categorie.

La procedura di etichettatura è stata realizzata tramite il software QDA Miner Lite®, che supporta l'analisi qualitative di testi.

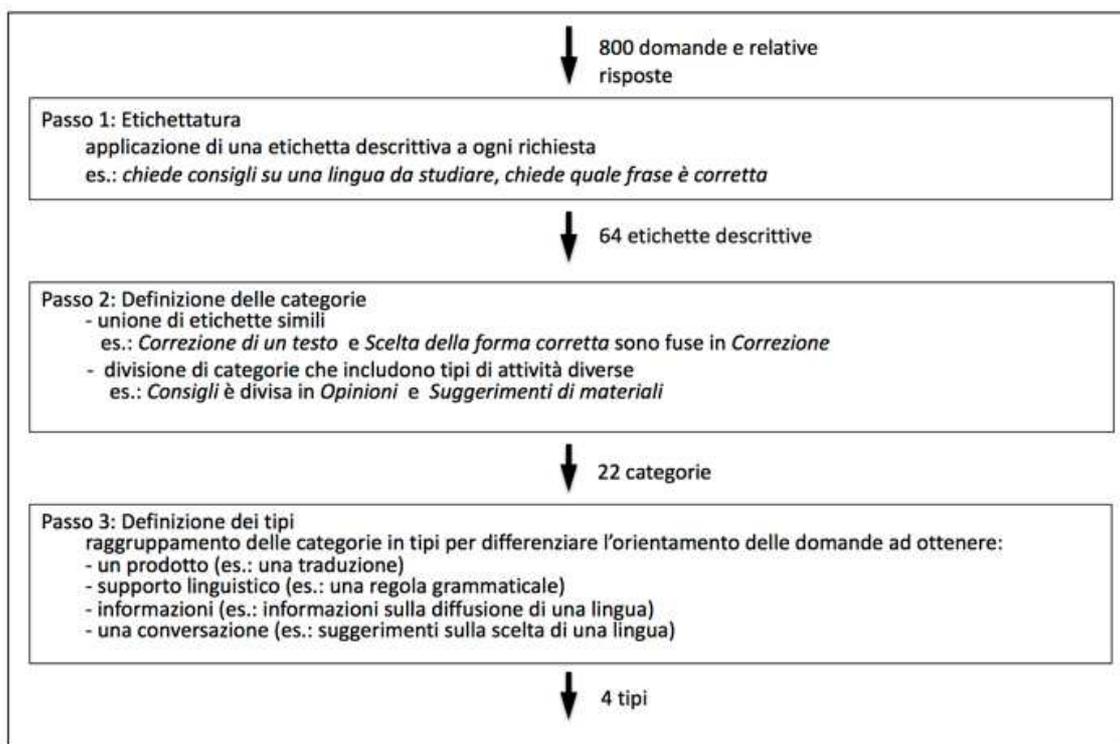


Figura 1. La procedura di lavoro applicata

Durante la prima fase è stata assegnata a ogni domanda un'etichetta descrittiva come "chiede suggerimento su che lingua studiare", "chiede quale frase è corretta fra 2 proposte" o "chiede una traduzione". Entrambi gli autori hanno contribuito a questa fase: un gruppo iniziale di 50 domande è stato analizzato in parallelo da entrambi; le poche differenze risultanti (2 casi, pari al 4%) sono state discusse ampiamente fino a raggiungere un accordo; questo ha comportato anche un utile approfondimento sulla natura delle attività nell'ambiente analizzato. Un altro insieme di 50 domande è stato ancora analizzato in parallelo: tale analisi ha confermato un completo accordo tra i due autori. Il resto del corpus è poi stato diviso tra i due codificatori, che lo hanno analizzato separatamente.

Durante la fase successiva, etichette simili sono state raggruppate in categorie sulla base dell'oggetto della richiesta e delle risposte ricevute. Questa fase, come la successiva, è stata condotta insieme dai due autori, discutendo approfonditamente le divergenze, fino a raggiungere un accordo completo.

La definizione delle etichette iniziali è stata abbastanza semplice poiché comportava solo un raggruppamento di richieste simili. Passare dalle etichette iniziali alla definizione di categorie significative e disgiunte è invece risultato più complesso e ha richiesto una fase di aggiustamento, unendo categorie apparentemente diverse ma che riguardavano, di fatto, lo stesso tipo di richiesta, o dividendo categorie apparentemente unitarie, ma che in realtà raccoglievano tipi di suggerimenti concettualmente diversi.

Nella terza fase, abbiamo raggruppato le categorie in tipi generali, in base al tipo di risposte che la domanda richiede; tale operazione ha tenuto in considerazione sia i tre tipi individuati da Dettori e Torsani (2014), sia i tipi di domande proposti da Harper et al. (2009). Quest'ultima classificazione distingue fra domande *informative* (*Informational*), che vengono poste per ricevere informazioni utili, e domande conversazionali (*Conversational*) che vengono

poste con l'intento di stimolare una discussione, un'opinione o un suggerimento. Oltre a questi tipi nel nostro corpus è presente anche un altro tipo, che chiamiamo *Prodotto* (*Task* nel nostro studio precedente), cioè richieste di un prodotto finito, come compiti o traduzioni. L'introduzione di questo tipo è pienamente giustificata in una prospettiva di ricerca sull'apprendimento linguistico: farsi fare i compiti, infatti, non sembra contribuire in maniera significativa allo sviluppo del sistema linguistico di un apprendente, mentre un'informazione linguistica, per esempio una correzione, può essere oggetto di un'elaborazione linguistica e, quindi, di apprendimento.

Abbiamo anche cambiato il nome *Suggerimenti* in *Opinioni*, perché abbiamo constatato che queste domande richiedono pareri personali, tra cui anche suggerimenti. Infine, abbiamo evidenziato che il tipo *Informazioni* comprendeva in realtà due diversi tipi di domande, cioè domande su contenuto linguistico vero e proprio che quindi possono contenere materiale utile per un'elaborazione linguistica (ad es., una correzione), o riguardanti un qualche aspetto relativo alle lingue e che perciò non contengono materiale utile per l'elaborazione (ad es., informazioni sulla diffusione di una lingua). Abbiamo quindi deciso di dividere il tipo *Informazioni* nei due tipi *Supporto linguistico* e *Informazioni sulle lingue*.

4. Tassonomia di domande sulle lingue in Yahoo! Answers

La tassonomia proposta è articolata in tipi e categorie di domande.

4.1 Prodotti

Le domande del tipo *Prodotti* richiedono prodotti finiti, come traduzioni o compiti scolastici. Le risposte attese sono "prodotti linguistici" da usare anche senza elaborazione linguistica. Questo tipo include quattro categorie:

Traduzione: queste domande richiedono la traduzione di un testo da o in una lingua, senza spiegazioni o informazioni di qualunque genere. Le risposte in genere consistono nella traduzione richiesta. Esempio: (q. id 20131124002705AAtdsXz) "Traduzione in inglese senza traduttore?? Pleeeeeease!!?".

Esecuzione: queste domande richiedono di eseguire un dato compito che spesso consiste in un compito scolastico (es.: q. id 20131124150614AA70j7g, "Ciao ragazzi traduzione francese-italiano e risolvere i seguenti esercizi 10 punti al + bravo grazie ragazzi:-)?". Altre domande in questa categoria sembrano originate da interessi personali (es., q. id. 20150816042010AAhI9VN, "Mi dite qualche frase carina da mettere come stato di whatsapp? anche in inglese?").

Interpretazione: queste domande richiedono l'interpretazione di un testo, che può essere in una lingua sconosciuta (es., q. id 20150926162840AApFIaU, "Qualcuno sa dirmi il significato di questo tatuaggio????????") o anche conosciuta (inclusa la lingua madre) (es., q. id 20150802225257AAMyOwT, "Cosa vuol dire in altre parole? UN RAMO DI PAZZIA ABBELLISCE L'ALBERO DELLA SAGGEZZA.").

Trascrizione: queste domande richiedono la trascrizione di un audio che il richiedente non riesce a capire (es., q.id 20131127092236AAvbqBx , "(...) è una listening and speaking del

libro new horizons purtroppo non riesco a comprendere il buon 50 per cento di questo racconto e dovrei fare un testo”).

Tabella 1 - Caratterizzazione di tipi e categorie per le domande relative alle lingue

Tipo di domanda	Descrizione	Categorie
1-Prodotti	Queste domande richiedono un qualche prodotto finito, come una traduzione o un compito scolastico, da utilizzare direttamente senza elaborazione linguistica da parte del richiedente	-Traduzione -Esecuzione -Interpretazione -Trascrizione
2-Supporto	Queste domande richiedono risposte che possono influenzare l'elaborazione linguistica, quali: (a) materiale linguistico (es.: che cosa significa una parola); (b) informazioni su strutture linguistiche (es.: una regola grammaticale); (c) feedback linguistico (es.: è corretta una frase data?)	-Correzione -Espressioni/Parole -Grammatica -Lessico -Pronuncia -Uso -Ortografia
3-Informazioni	Queste domande richiedono informazioni fattuali (ad es., quanto è diffusa una lingua) che non comportano elaborazione linguistica (come il tipo 2) né prodotti (Come il tipo 1), né opinioni (come il tipo 4).	-Informazioni sull'apprendimento delle lingue -Informazioni su lingue particolari -Informazioni professionali -Informazioni sulla diffusione delle lingue -Scambi
4-Opinioni	Queste domande richiedono opinioni o esperienze personali; le risposte possono influenzare scelte relative all'apprendimento linguistico (es., la scelta di un libro o un corso) ma non influenzano direttamente l'elaborazione linguistica.	-Suggerimenti su corso o materiali -Suggerimenti su come imparare una lingua - Pareri -Suggerimenti sulla scelta di una lingua -Valutazione -Esperienze personali

4.2 Supporto linguistico

Le domande del tipo *Supporto linguistico* richiedono informazioni ed aiuto intorno a specifici problemi linguistici. Questo tipo include sette categorie.

Correzione: queste domande presentano una frase o un testo e chiedono la correzione degli errori, senza richiedere esplicitamente spiegazioni di grammatica. Possono avere due forme diverse: correzione semplice e scelta tra più possibilità. Le correzioni semplici chiedono se un testo dato è corretto (es., q. id 20150722155253AAC6dd1, “Domanda per esperti di francese...? Dovrei incidere su una collana la frase: "Tu es tout ce qu'il a" ovvero: sei tutto cii che cce! [tutto ciò che c'è!] È corretta grammaticalmente? Non vorrei marchiare [sic] un orrore grammaticale!

Rispondete s'il vous plait!”). Le scelte, invece, propongono due o più testi alternativi (es., q. id 20150720024138AA6HAKu, “Si dice ‘what is Michael doing?’ o ‘what is doing Michael?’?”).

Grammatica: queste domande riguardano la forma linguistica e la conoscenza metalinguistica (es., q. id 20160523095818AAIndqy, “Mi potete spiegare la funzione di shall e se ha qualcosa in comune con will. Grazie?”). Le risposte a queste domande consistono in spiegazioni su regole e strutture, insieme ad esempi.

Espressioni/Parole: queste domande chiedono il significato di un sintagma o una parola in lingua straniera, oppure chiedono di tradurre una espressione o parola in un'altra lingua (es., q. id 20150721083009AAfNVGF, o “Come si dice "alle 8" in tedesco?”). Questa categoria è simile a *Traduzione* (che fa parte del tipo *Prodotti*), ma differisce da questa per la lunghezza del testo da tradurre: concentrandosi su brevi pezzi linguistici (parole o espressioni), queste domande forniscono all'utente materiale da integrare in frasi più lunghe, e quindi possono implicare una elaborazione linguistica.

Lessico: queste domande riguardano informazioni lessicali, non in forma di semplice traduzione, come nella categoria espressione/frase, ma si concentrano esplicitamente sul significato e sull'uso, in quattro modi:

- a) domande sul significato di una parola o espressione (es., q. id 20131124040006AA0Qe5B, “Mi spiegate cosa vuol dire "old school"? (non il significato letterario [sic])?”);
- b) differenza fra due parole o espressioni es., (q. id 20150803071030AAAdXafn, “Che differenza c'è tra FEAR e AFRAID?”);
- c) come dire (nella propria lingua madre) qualcosa che il richiedente descrive (es., q. id 20150728041407AAHQisC, “Come si chiamano le persone che producono e vendono latte e uova?”);
- d) etimologia o definizione di una parola specifica (es., q. id 20131124111852AALJnV6, “Definizione semplice ma precisa della parola eclettico?”).

Fonetica/pronuncia: queste domande riguardano problemi di pronuncia, (es., q. id 20150727043740AAp33g7, “Quando la "e" è muta in francese?”).

Uso: queste domande riguardano questioni legate all'uso (es., q. id. 20150812191120AA1usWZ, “Come mai al nord si usa molto l'articolo per i nomi femminili (la Manuela, la Stefy...), ma si usa molto meno per i maschili (il Paolo, etc)?”).

Ortografia: queste domande riguardano questioni ortografiche (es., q. id 20160512081113AA0PYoM, “Più corretto "up-grade" o "upgrade"?”).

4.3 Informazioni

Le domande di tipo *Informazioni* riguardano conoscenza fattuale non strettamente linguistica, cioè informazioni non utilizzabili per l'elaborazione linguistica. Questo tipo include cinque categorie:

Informazioni sullo studio delle lingue: queste domande riguardano come si impara una lingua (es., q. id 20150816125215AAMiyl, “Andando a vivere in Germania, s'impara il

tedesco?”). Anche se le risposte spesso includono opinioni personali, queste domande non richiedono opinioni o suggerimenti, ma fatti.

Informazioni su lingue specifiche: queste domande riguardano le caratteristiche di qualche lingua in particolare (es., q. id 20150927122300AAu45d8, "Pe[r]chè il francese si pronuncia diversamente da come si scrive? "), o un paragone fra due lingue (es., q. id 20070814053422AAqyMwh, "Qual'è [sic] la differenza tra Tedesco e Svizzero-Tedesco?”).

Informazioni professionali: queste domande riguardano informazioni pratiche su professioni legate alle lingue (es., q. id 20151007093410AA1gZMJ, "Posso fare l'insegnante di inglese se ho solo la terza media, però ho frequentato un Corso di inglese e conosco molto bene questa lingua?"), oppure q. id 20131124012739AARBguh, "Ragazzi è troppo ?????? x fare delle traduzioni... chiedere 4 o 5 euro per pagina? Io ho visto parecchi annunci in giro e i prezzi sono molto più alti!!!").

Scambi: queste domande sono usate da stranieri che studiano l'italiano per mettersi in contatto con madrelingua (es., q. id 20150724154726AAVwYU6, "Ciao mi chiamo Germano, io sono dal Messico. Avrei trovato qualcuno che mi aiutasse pratica della lingua italiana. Posso lieto di aiutarvi a imparare lo spagnolo e un po' di inglese.”).

Diffusione: queste domande riguardano la diffusione geografica delle lingue (es., q. id 20160515032128AARdJor, "In tutti gli stati uniti si parla lo spagnolo?”).

4.4 Opinioni

Le domande di tipo *Opinioni* richiedono opinioni, suggerimenti ed esperienze personali riguardo, per esempio, a quale lingua studiare o intorno a metodi per imparare una lingua. Le risposte a queste domande possono influenzare scelte relative allo studio di una lingua (ad es., la scelta di libri o corsi) ma non l'elaborazione linguistica. Questo tipo include sei categorie:

Suggerimenti su corsi e materiali: queste domande riguardano la scelta di supporti per lo sviluppo linguistico, come corsi, libri, siti e materiali multimediali (es., q. id 20151014012929AAMgXh8, "qualcuno mi consiglia libri di grammatica e per use of english [sic] completi e buoni per la preparazione del first da autodidatta. Grazie? "). Come si può vedere dagli esempi, questa categoria chiede informazioni basate sull'esperienza degli utenti.

Suggerimenti sullo studio di una lingua: queste domande chiedono suggerimenti per imparare o migliorare una lingua o un suo aspetto particolare (es., q. id 20160525024143AAQuR0e, "Come migliorare il listening ?"). Rispetto alla categoria simile nel tipo *Informazioni (Informazione sull'apprendimento linguistico)*, queste domande chiedono esplicitamente suggerimenti personali su come ottenere un risultato.

Suggerimenti sulla scelta di una lingua: queste domande chiedono esplicitamente consiglio sulla scelta di una lingua da studiare (es, q. id 20150804112602AAbTx09, "Secondo voi qual è la lingua più bella o più utile fra: russo, giapponese, cinese e arabo?”).

Pareri: queste domande chiedono pareri su qualche argomento (es., q. id 20150722172650AAm69Fl, "Ha ancora senso imparare l'Esperanto?”).

Valutazione: queste domande riguardano le competenze linguistiche del richiedente (generalmente straniero), che propone un suo testo e chiede ad utenti madrelingua di valutarlo (es., q. id 20150722074451AAP7I63, “Come è il mio italiano?”). Abbiamo scelto di inserire questa categoria fra le *Opinioni* perché queste domande non richiedono una correzione né informazioni su qualche aspetto linguistico.

Esperienze personali: queste domande chiedono di raccontare esperienze personali nello studio delle lingue (es., q. id 20140726024451AAeOxkr, “C’è qualcuno che mi parla della facoltà di lingue?”).

4.5 Frequenza di tipi e categorie

Nel corpus analizzato, la maggior parte delle domande si concentra intorno ai tipi supporto e prodotti, che da soli occupano più dei tre quarti delle domande. In particolare, il tipo più frequente è costituito dalle richieste di supporto linguistico (45%), in particolare correzioni (16,5%), parole/espressioni (10,4%) e grammatica (7,5%). Alto è anche il numero di richieste di prodotti (31%), per lo più richieste di traduzioni (22,9%). Il tipo opinioni, che come visto è uno dei tipi più importanti in questo genere di portali (v. *supra*, la panoramica della letteratura), è piuttosto scarso (15%) in questo ambito e la categoria più frequente riguarda i suggerimenti su corsi (5%). Il tipo informazioni, infine, è il meno diffuso (9%), la sua categoria più frequente è legata all’apprendimento (3,7%).

La tabella 2 e la figura 2 mostrano la frequenza di tipi e categorie nelle domande analizzate.

Tabella 2. Distribuzione delle categorie nei dati analizzati

Tipi	Categorie	n° occorrenze	%
Prodotti (totale 250)	Traduzione	183	22,9 %
	Esecuzione	53	6,6 %
	Interpretazione	13	1,6 %
	Trascrizione	1	0,1 %
Supporto (totale 357)	Correzione	132	16,5 %
	Parola/espressione	83	10,4 %
	Grammatica	60	7,5 %
	Lessico	48	6,0 %
	Pronuncia	13	1,6 %
	Uso	12	1,5 %
	Ortografia	9	1,1 %
Informazioni (totale 72)	Informazioni sull'apprendimento linguistico	30	3,7 %
	Informazioni su lingue specifiche	21	2,6 %
	Informazioni professionali	15	1,9 %
	Informazioni sulla diffusione delle lingue	5	0,6 %
	Scambi	1	0,1 %

Opinioni (totale 121)	Suggerimenti su corsi e materiali	40	5,0 %
	Suggerimenti sullo studio delle lingue	26	3,3 %
	Pareri	26	3,3 %
	Suggerimenti sulla scelta di una lingua	19	2,4 %
	Valutazione	6	0,8 %
	Esperienze personali	4	0,5 %
	Totale	800	100 %

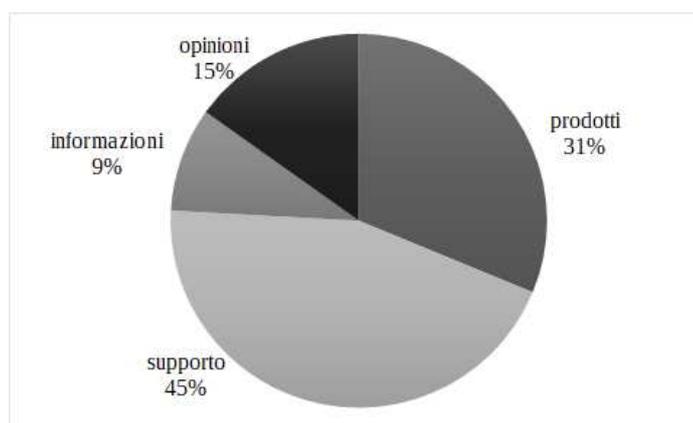


Figura 2. Distribuzione dei tipi nell'insieme di dati analizzati

4.6 Applicazione della tassonomia in altri contesti

Per verificare la validità della tassonomia proposta, l'abbiamo utilizzata per categorizzare un altro insieme di circa 450 domande estratte da versioni di YA in altre lingue e da altri portali DR, e più precisamente 50 domande per ciascuno dei portali considerati. Abbiamo costruito un nuovo corpus costituito da domande estratte casualmente da questi portali, etichettato con QDA Miner e analizzato in parti uguali dai due autori.

Per quel che riguarda YA in altre lingue, abbiamo considerato 200 domande dalle versioni inglese, francese, tedesca e spagnola di YA (v. Tab. 3). Abbiamo riscontrato che ogni domanda in questo corpus rientrava in una (e una sola) delle categorie proposte; abbiamo anche riscontrato che la distribuzione delle domande nei tipi e nelle categorie presentava un buon grado di similarità nelle varie versioni linguistiche di YA, in particolare per il tipo *Supporto*. Approfondire le differenze fra le varie versioni di YA non rientra però nelle finalità di questo studio e richiede uno studio ad hoc.

Tabella 3. Distribuzione dei tipi in altre versioni di YA

	Inglese	Francese	Tedesco	Spagnolo
Prodotti	8%	4%	12%	27%
Supporto	55%	64%	48%	36%
Informazioni	2%	12%	24%	10%
Opinioni	35%	20%	16%	26%

Altre 250 domande sono state estratte da altri cinque portali DR (Tabella 4). Abbiamo raccolto dalla rete una lista di portali DR attivi, dalla quale abbiamo eliminato quelli di

argomento specifico (e che non contengono domande relative alle lingue), come scienze, legge, ecc.; dalla lista dei quindici portali rimanenti ne abbiamo scelti cinque a caso.

In questa seconda analisi, un confronto diretto con il nostro insieme iniziale è stato reso difficile dalle differenze fra le strutture dei diversi portali. Per estrarre un insieme significativo di domande, abbiamo ricercato nei loro database con una chiave di ricerca, la parola “French”, e abbiamo poi filtrato solo le domande inerenti alle lingue. Questo ci ha permesso di fare la stessa domanda su tutti i portali riportando risultati comparabili. Anche in questo caso tutte le domande estratte sono risultate prive di casi eccezionali ed è stato possibile classificarle tutte con la tassonomia proposta.

Answers.com (www.answers.com) è diviso in categorie, ognuna con diversi livelli di sottocategorie. La categoria di nostro interesse, *Languages and cultures*, sottocategoria di *Literature and Language*, è a sua volta divisa in più di 40 sottosezioni, ognuna dedicata a una singola lingua, oltre ad alcune categorie generali come *Linguistics* o *Learning a new language*. Le categorie relative ad una lingua sono divise in un numero variabile di sottocategorie in base alla quantità di domande raccolte; questo dà luogo ad una categorizzazione fluttuante.

Ask MetaFilter (<http://ask.metafilter.com/>) non può essere visitato per argomento, ma dispone di una efficiente funzione di ricerca.

In Brainly (<https://brainly.com/>), un portale per l'aiuto coi compiti scolastici, abbiamo trovato molte domande di tipo Prodotto (40%).

Quora (<https://www.quora.com/>) non ha una sezione Lingue ma dispone di un dettagliato sistema di etichette che permette di rintracciare facilmente messaggi su un argomento.

StackExchange (<http://stackexchange.com/>) usa un sistema di etichette simile; in questo portale abbiamo trovato che molte etichette corrispondevano alle nostre categorie (ad es., *Pronuncia* e *Grammatica*); anche le domande con etichette diverse, comunque rientravano agevolmente nelle nostre categorie.

Tabella 4. Distribuzione dei tipi negli altri portali DR considerati

	Answers.com	Ask MetaFilter	Brainly	Quora	StackExchange
Prodotti	8%	8%	40%	0%	8%
Supporto	48%	24%	52%	32%	88%
Informazioni	40%	32%	4%	40%	0%
Conversazioni	4%	36%	4%	28%	4%

In conclusione, abbiamo riscontrato che la tassonomia proposta riusciva a classificare facilmente ed efficacemente anche tutte le domande analizzate in contesti diversi da quello su cui è stata elaborata.

5. Discussione

La prima domanda di ricerca del presente lavoro si interrogava circa la possibilità di definire una tassonomia adeguata di domande all'interno della versione italiana del portale YA. I risultati indicano che le domande nel corpus in esame non costituiscono una massa indistinta, ma, al contrario, emerge che, nel caso delle lingue, il *format* DR si presta a usi ben definiti e di cui le tassonomie più generali proposte in studi precedenti non rendono conto appieno. Alcuni tipi della tassonomia proposta nel presente lavoro, per es. *Opinione* coincidono con quelli di altre tassonomie nella letteratura (v. *supra*), mentre altri presentano caratteri originali. In primo luogo le richieste di prodotti finiti, come traduzioni ed esecuzione di esercizi, indicano che la lingua nel portale non è solo un argomento di discussione o di informazione, ma un oggetto vero e proprio. Allo stesso tempo, la richiesta di informazioni si divide in due famiglie, informazioni

vere e proprie e supporto linguistico: le prime sono informazioni fattuali, mentre le seconde possono (ma il fenomeno non è osservabile) influenzare l'apprendimento di una lingua in diversi modi (v. *infra*).

Le frequenze delle diverse categorie mostrano come gli utenti usano questo servizio: la maggior parte delle richieste si concentra intorno a due tipi di domande: supporto linguistico e prodotti, mentre opinioni e informazioni sono meno frequenti. Il fatto che la categoria *Supporto* sia così frequente suggerisce che, in effetti, il format è utilizzato dagli utenti come strumento per l'apprendimento della lingua e questo aspetto dovrebbe essere approfondito da ricerche più mirate sulle diverse categorie. Sebbene il confronto con un corpus di domande estratte da altre versioni del portale mostri che i tipi e le categorie sono validi anche per tali versioni, le diverse frequenze lasciano invece ipotizzare usi diversi del format nelle diverse comunità; anche questo aspetto, però, dovrebbe essere approfondito da ricerche specifiche.

Un'analisi delle diverse categorie, infine, può migliorare la comprensione dell'apporto delle tecnologie, in particolare dalle comunità in rete, all'apprendimento linguistico. Sebbene, infatti, le reti sociali siano state oggetto di diversi studi, questi hanno per lo più un taglio clinico, cioè i ricercatori sperimentavano le potenzialità degli strumenti in maniera controllata, proponendo attività da svolgere tramite una piattaforma digitale. Osservare i diversi usi di un format indipendentemente da ogni contesto istituzionale (quindi in un ambiente di apprendimento informale, v. *supra*), permette invece di capire come i membri della comunità usano spontaneamente tali strumenti e, quindi, di individuare nuovi possibili usi su cui lavorare. L'alta frequenza della categoria "correzione", per esempio, suggerisce che il format è appetibile per quanti devono risolvere velocemente dubbi linguistici; in particolare, è interessante la possibilità per un apprendente di richiedere *feedback* a parlanti nativi.

La seconda domanda di ricerca mira ad individuare i potenziali vantaggi del portale relativamente ai diversi tipi e alle diverse categorie di domande. La risposta è, in questo caso, costituita da ipotesi che andranno verificate attraverso ricerche specifiche. Il tipo *Supporto* è quello che mostra il potenziale più evidente per l'apprendimento linguistico, dal momento che le risposte a tali domande forniscono materiali che possono essere elaborati dai soggetti. Tale aspetto è centrale, dal momento che l'elaborazione di input e informazioni è, in maniera diversa, centrale in molte, se non tutte, le teorie dell'apprendimento linguistico: il potenziale delle diverse categorie andrà, quindi, valutato alla luce dei diversi approcci. Per esempio, la spiegazione di una forma o regola (categoria "grammatica") può essere importante per un approccio che valorizza l'importanza della conoscenza metalinguistica (per es. ipotesi dell'output, v. Swain, 2000). Due categorie sembrano comunque particolarmente importanti: *Espressioni/parole* e *Correzione*. Si consideri, ad esempio, il già citato costrutto dello *scaffolding*. Se un utente del sito propone la domanda "Come si dice "alle 8" in tedesco?" (q. id 20150721083009AAfNVGF), può accadere che, in seguito, integri la risposta in un enunciato di qualche tipo di produzione in lingua. Tale processo (domanda / risposta / uso), la cui ultima fase (uso) non è verificabile in questo tipo di ambiente, costituisce un caso di *scaffolding* simile a quelli illustrati in ricerche precedenti. Lee (2008), per esempio, mostra come in un contesto di Comunicazione Mediata dal Calcolatore un apprendente possa chiedere a un pari aiuti del tipo "No se como se dice lamp." (p. 62). In maniera analoga, nella categoria *Correzione* si possono ipotizzare fenomeni di feedback correttivo, un costrutto che ha una ampia tradizione di studi sia nell'educazione linguistica in presenza (Lyster e Ranta, 1997), sia a distanza (Lee, 2008). Un'analisi approfondita di questo potenziale implicherà, oltre a una valutazione della qualità linguistica dei contenuti e della loro efficacia, approfondire analogie e differenze tra le interazioni nel portale e quelle in altri contesti. Occorre ricordare che fenomeni come feedback correttivo e *scaffolding* nei portali DR avvengono in una sorta di vuoto comunicativo; questo può implicare errori e fraintendimenti, ma soprattutto, tali fenomeni costituiscono qui il focus

dell'interazione e potrebbero essere più ampi ed articolati rispetto ad altri contesti. Un feedback correttivo durante una discussione, per esempio, può essere funzionale alla comunicazione e, quindi, risolto in maniera veloce, mentre se il feedback avviene in risposta a una richiesta esplicita può contenere spiegazioni ed esempi. Queste, naturalmente, sono solo ipotesi su alcuni punti che dovrebbero essere approfondite per comprendere meglio il potenziale di questo *format*.

Come detto nell'introduzione, diversi studiosi hanno sottolineato il valore dell'apprendimento informale e si sono spinti a postulare un'integrazione tra esso e l'apprendimento formale. Strumenti come i portali DR sono un esempio di apprendimento informale, ma, dal momento che i contenuti scambiati al loro interno sono indipendenti da ogni controllo istituzionale, è importante per chi si occupa di educazione linguistica conoscerli e preparare i loro studenti (e potenziali utilizzatori) a sfruttarli al meglio. Tale preparazione implicherà, per esempio, imparare non solo a valutare la qualità delle risposte, ma anche a porre domande in maniera adeguata, evitando ambiguità che potrebbero generare incomprensioni e di conseguenza compromettere la qualità della risposta.

Oltre al tipo *Supporto*, che costituisce l'elemento di più immediato interesse per la ricerca sull'apprendimento linguistico, la varietà della tassonomia emersa dalla presente ricerca suggerisce che questo *format* è di interesse anche per altre esigenze. La categoria *Suggerimenti*, in particolare, permette di indagare aspetti importanti dell'apprendimento linguistico, come le strategie che gli utenti del portale mettono in atto per l'apprendimento. Si consideri ad esempio la domanda "Voi che metodi usate per imparare le lingue straniere? Quali metodi ritenete più rapidi ed efficaci?" (q. id 20150802042136AA1heBF). La risposta 2 suggerisce la visione di film in lingua originale con sottotitoli: "A me hanno aiutato molto i film con i sottotitoli: un metodo per allenare l'ascolto e imparare parole nuove. Per allenare la pronuncia ho ripetuto i dialoghi dei film (mettendo pausa) imitando anche l'intonazione". Mentre la risposta 1 alla domanda "Voglio imparare a parlare e capire l'inglese" (q. id 20150808121551AAGu9lB) mostra una combinazione particolare di tecniche e strumenti digitali: "Quello che io personalmente ho fatto è stato ascoltare solo musica inglese (britannica, americana, australiana ecc.) Naturalmente non basta solo l'ascolto, quando iniziai avevo 9 anni e tutti i giorni tornata da scuola, andavo su internet, trovavo il testo della canzone che mi interessava e lo traducevo cercando su internet (ti consiglio l'app Word references [sic]) le parole che non sapevo! Questo lo faccio ancora, la differenza è che ora il testo lo capisco senza cercarlo e capisco tutta la canzone al 1 ascolto! Un'altro [sic] dei miei "metodi" oltre ai film è youtube! Sono del pensiero che se vuoi imparare una cosa deve piacerti e devi divertirti! Non so se conosci gli Old Magcon e Gli O2L! Sono dei [sic] Youtuber americani, io guardo i loro video ogni giorno e questo aiuta moooltissimo!"

6. Conclusioni

L'obiettivo del presente studio era di definire una tassonomia adeguata a descrivere i diversi usi dei portali DR per la lingua; i risultati mostrano non solo che ciò è possibile, ma anche che diverse categorie della tassonomia evidenziano un grosso potenziale per l'apprendimento linguistico.

La natura dei portali DR presenta, però, una grossa sfida alla ricerca. Per quanto, infatti, domande e risposte siano osservabili e tale interazione costituisca un fenomeno completo in sé, altri elementi, utili per la loro analisi, non lo sono. Non sempre, per esempio, sono chiare le motivazioni o il contesto di una domanda (e ciò può implicare ambiguità) e, soprattutto, non è osservabile l'uso che gli utenti fanno delle informazioni ottenute. A prescindere da tale difficoltà, i punti di contatto tra diverse categorie e costrutti della ricerca, come per esempio

scaffolding e *feedback correttivo*, offrono un solco solido e definito su cui analizzare tali strumenti e valutarne l'efficacia per l'apprendimento.

Come visto, inoltre, il potenziale del format Domande e Risposte va oltre il supporto linguistico vero e proprio e permette di entrare in contatto con un mondo con il quale le istituzioni educative cercano costantemente di mettersi in relazione, quello degli apprendenti, dei loro bisogni, dei loro interessi e anche delle loro strategie. Le domande e le risposte postate sul portale costituiscono un'importante fonte di informazioni su questo mondo.

In conclusione, per quanto l'educazione linguistica istituzionale non possa esercitare controllo o influenza su queste comunità in rete, esse non sono di prive di interesse, perché costituiscono un potenziale canale di apprendimento. Siamo convinti che lo studio dei portali DR possa aiutare a comprendere e, entro certi limiti, a sfruttare meglio l'apprendimento informale delle lingue, ma questo, ribadiamo, non può prescindere da una conoscenza di quali argomenti sono oggetto di discussione all'interno di questi portali.

BIBLIOGRAFIA

- Adamic, L. A., Zhang, J., Bakshy, E., e Ackerman, M. S. (2008), *Knowledge sharing and yahoo answers: everyone knows something*, in J. Huai, Y. Chen, H. Hon, Y. Liu, W. Ma, A. Tomkins, X. Zhang (a cura di), *Proceedings of the 17th international conference on World Wide Web*, New York, ACM, pp. 665-674
- Blattner, G., e Lomicka, L. (2012), *Facebook-ing and the social generation: A new era of language learning*, in "Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication", 15(1), consultato il 18/02/2018 all'indirizzo <https://journals.openedition.org/alsic/2413>
- Bonaiuti, G. (2006), *E-learning 2.0: il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Trento, Erickson.
- Chen, X. B. (2013), *Tablets for Informal Language Learning: Student Usage and Attitudes*, in "Language Learning & Technology", 17(1), pp. 20-37.
- Chun, D., Smith, B., e Kern, R. (2016), *Technology in language use, language teaching, and language learning*, in "The Modern Language Journal", 100(S1), pp. 64-80.
- Dettori G. e Torsani, S. (2014). *Yahoo!Answers as a space for informal language learning*. In "Social Sciences", Special issue on New Media and Social learning, 3(4), pp. 841-853
- Ellis, R. (2008), *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Gibbons, P. (2015), *Scaffolding language, scaffolding learning*, Portsmouth, NH, Heinemann.
- Harper, F. M., Moy, D., & Konstan, J. A. (2009), *Facts or friends?: distinguishing informational and conversational questions in social Q&A sites*, in J. A. Konstan, E. Chi, e K. Höök (a cura di), *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, New York, ACM, pp. 759-768
- Harper, F. M., Raban, D., Rafaeli, S., & Konstan, J. A. (2008), *Predictors of answer quality in online Q&A sites*, in J. A. Konstan, E. Chi, e K. Höök (a cura di), *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, New York, ACM, pp. 865-874
- Krashen, S. (1976), *Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning*, in "Tesol Quarterly", 10(2), pp. 157-168.
- Krashen, S. (1982), *Principles and practices in second language acquisition*, New York, Pergamon.
- Krashen, S. e Seliger, H. W. (1975), *The essential contributions of formal instruction in adult second language learning*, in "Tesol Quarterly", 9(2), pp. 173-183.
- Lantolf, J. P. (2000), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford, Oxford University Press.
- Lee, L. (2008), *Focus-on-form through collaborative scaffolding in expert-to-novice online interaction*, in "Language Learning & Technology", 12(3), pp. 53-72.
- Lightbown, P. M., e Spada, N. (1990), *Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching*, in "Studies in second language acquisition", 12(04), pp. 429-448.

- Liu, M., Evans, M. K., Horwitz, E., Lee, S., McCrory, M., Park, J. B., e Parrish, C. M. (2013), *A study of the use of social network sites for language learning by University ESL Students*, in M. Lamy e K. Zourou (a cura di) *Social networking for language education*, New York, Macmillan UK, pp. 137-157.
- Livingstone, D. W. (2001), *Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps, and Future Research*, NALL Working Paper# 21.
- Lomicka, L., e Lord, G. (2016), *Social networking and language learning*, in F. Farr e L. Myrray (a cura di), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*, Abingdon, Routledge, pp. 255-268.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997), *Corrective feedback and learner uptake*, in "Studies in second language acquisition", 19(01), pp. 37-66.
- Morris, M. R., Teevan, J., & Panovich, K. (2010), *What do people ask their social networks, and why?: a survey study of status message Q&A behaviour*, in J. A. Konstan, E. Chi, e K. Höök (a cura di), "Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems", New York, ACM, pp. 1739-1748.
- Richards, J. C. (2015), *The changing face of language learning: Learning beyond the classroom*, in "RELC Journal", 46(1), pp. 5-22.
- Stevenson, M. P., e Liu, M. (2010), *Learning a language with Web 2.0: Exploring the use of social networking features of foreign language learning websites*, in "CALICO Journal", 27 (2), pp. 233-259.
- Swain, M. (2000). *The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue*, in J.P. Lantolf, (a cura di), *Socio-cultural theory and second language learning*, Oxford, Oxford University Press, pp. 97-114.
- Thomas, M. (2009), *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*, Hershey-New York, IGI Global.
- Wang, S., e Vásquez, C. (2012), *Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us*, in "Calico Journal", 29 (3), pp. 412-430.
- Warschauer, M., & Grimes, D. (2007), *Audience, authorship, and artefact: The emergent semiotics of Web 2.0*, in "Annual Review of Applied Linguistics", 27, pp. 1-23.
- Wong, L. H., & Looi, C. K. (2010), *Vocabulary learning by mobile-assisted authentic content creation and social meaning-making: two case studies*, in "Journal of Computer Assisted Learning", 26(5), pp. 421-433.
- Zourou, K. (2012), *On the attractiveness of social media for language learning: A look at the state of the art*, in "Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication", 15(1), consultato il 20/02/2018 all'indirizzo <http://journals.openedition.org/alsic/2436>

SIMONE TORSANI • è ricercatore di Didattica delle Lingue Moderne presso l'Università di Genova. Si occupa di tecnologie per l'apprendimento linguistico e, in particolare, di preparazione degli insegnanti, traduzione assistita dal calcolatore e linguistica dei corpora. Tra i suoi lavori recenti, il volume "CALL Teacher Education", sulla preparazione degli insegnanti di lingua alle tecnologie.

E-MAIL • s.torsani@gmail.com

GIULIANA DETTORI • è primo ricercatore del Consiglio Nazionale delle Ricerche, in servizio presso l'Istituto per le Tecnologie Didattiche di Genova. I suoi interessi di ricerca vertono sulla mediazione offerta dalle tecnologie nei processi di apprendimento, sia in presenza sia a distanza, a diversi livelli scolari e nella formazione degli insegnanti.

E-MAIL • dettori@itd.cnr.it

LO SVILUPPO LONGITUDINALE DELLA FRASEOLOGIA IN APPRENDENTI CINESI DI ITALIANO L2

Uno studio preliminare su alcune categorie di errori

Stefania SPINA

ABSTRACT • *The longitudinal development of phraseology in Chinese learners of Italian L2: a preliminary study on some categories of errors.* This study is a preliminary investigation of the development of phraseology in Chinese learners of Italian. Based on an error-annotated longitudinal learner corpus, it aims at analysing three different categories of lexical combinations, in order to understand to what extent phraseological errors are affected by time and by the use of either the open-choice or the idiom principle (Sinclair 1991). The analysis shows that L2 phraseology learning can be slow and uneven. As formulaicity is pervasive in language, research on phraseological errors can provide invaluable support for language teaching and learning.

KEYWORDS • L2 Italian; Learner Corpus Research; Phraseology; Error Analysis

1. Introduzione: la *Learner corpus research* e gli studi sulle unità fraseologiche

A partire dalla fine degli anni 80 del secolo scorso, il filone di studi denominato *Learner corpus research* (LCR) è emerso dall'area di ricerca preesistente della Linguistica dei corpora, con l'obiettivo esplicito di applicare i suoi metodi allo studio empirico dell'acquisizione di una L2, basandosi su dati prodotti da apprendenti e organizzati in *learner corpora*. Come è stato osservato, questo nuovo approccio è diventato nel tempo "a truly interdisciplinary field at the crossroads between corpus linguistics, second language acquisition, language teaching and natural language processing" (Granger, Gilquin, Meunier 2015:3).

Da allora, nonostante molto lavoro resti ancora da fare, la LCR si è affermata come un campo di studi fertile e denso di sviluppi positivi, che sta man mano affinando metodologie e strumenti di analisi. In particolare, due tendenze metodologiche si stanno delineando in questi ultimi anni: da un lato, l'adozione di metodologie miste, che integrino i dati forniti dai corpora con altri dati, di tipo sperimentale (Durrant, Siyanova-Chanturia 2015; Callies 2015); dall'altro, l'uso di tecniche statistiche più mature, che consentano di effettuare predizioni più accurate e di delineare linee di tendenza più affidabili a partire da tali dati (Gries 2015).

Alla LCR si riconosce, in ogni caso, il merito di avere prodotto un insieme consistente di studi e di ricerche che hanno dato un contributo rilevante alla ricerca acquisizionale, consentendo inoltre di integrarla con metodologie di analisi fondate su solide basi quantitative. Tali risultati sono stati raggiunti soprattutto nel campo dell'acquisizione dell'inglese L2, attraverso l'analisi di dati prevalentemente scritti, spesso elicitati tramite la produzione di testi argomentativi o descrittivi, raccolti in contesti spesso legati all'apprendimento in classe (Granger 2008); si è trattato per la maggior parte, inoltre, di studi di tipo trasversale più che

longitudinale, che hanno analizzato soprattutto apprendenti di livelli medio-avanzati (Gilquin 2015).

Una parte consistente di questo insieme di ricerche ha riguardato l'uso delle combinazioni di parole da parte degli apprendenti: tre decenni di analisi di dati estratti da *learner corpora* hanno infatti evidenziato il ruolo centrale della dimensione fraseologica nella produzione linguistica dei parlanti non nativi (per una sintesi, si vedano Granger, Meunier 2008 e Ebeling, Hasselgård 2015).

Le unità fraseologiche possono essere definite come combinazioni lessicali in cui ognuna delle parole che le costituiscono co-occorre con le altre con livelli diversi di probabilità, che non possono essere interamente previste dal significato delle singole parole, ma sono caratterizzate da un grado variabile di convenzionalità e di cristallizzazione dovuta all'uso (Evert 2005). Il verbo *fare*, ad esempio, in italiano può co-occorrere con moltissimi nomi (*amicizia, buio, caso*, ecc.), e in queste combinazioni perde gran parte del suo significato letterale; l'aggettivo *marchiano*, invece, co-occorre quasi esclusivamente con il nome *errore*, assumendo il significato di "molto grande".

Le unità fraseologiche, dunque, sono elementi lessicali complessi, dotati di proprietà semantiche e sintattiche presenti in modo variabile: il grado di trasparenza/opacità semantica, ad esempio, può variare secondo un continuum di massima trasparenza (*parcheggiare la macchina*), parziale opacità (*prendere una decisione*) o opacità totale (*tirare le cuoia*). Proprio per questa loro estrema eterogeneità, numerosi sono stati i tentativi di fornirne una classificazione, che tenga conto delle loro peculiarità strutturali e semantiche. Tra i moltissimi esempi di classificazione, in ambito italiano è da notare quello di Masini (2012), che distingue le tre categorie di parole sintagmatiche, collocazioni e combinazioni preferenziali, sulla base dei tre parametri di fissità sintagmatica, fissità paradigmatica e familiarità: le parole sintagmatiche si caratterizzano per la presenza di tutti e tre i parametri (*prendere freddo, anno accademico*); le collocazioni non sono fisse sintagmaticamente (*aprire un conto, ma il conto è stato aperto da...*); le combinazioni preferenziali non sono caratterizzate da fissità né sintagmatica né paradigmatica, ma solo da un grado di familiarità più alto (*gravemente malato, ma anche seriamente malato*, ecc.). Nell'ambito della LCR, invece, una delle classificazioni più accreditate è quella di Granger, Paquot (2008), che distinguono tre grandi categorie di frasemi, quelli con funzione referenziale (le espressioni idiomatiche, le collocazioni, i composti come *fine settimana o luna di miele*, ecc.), quelli con funzione testuale (i connettivi, gli avverbi e le congiunzioni complesse, come *nella misura in cui, in modo che, d'altra parte*, ecc.), e quelli con funzione comunicativa (routine discorsive istituzionalizzate che rispondono a particolari atti linguistici, come le formule di saluto o di cortesia).

Nel corso degli ultimi tre decenni, un numero crescente di studi nell'ambito della ricerca acquisizionale e psicolinguistica basata su *learner corpora* ha dimostrato la centralità di questa dimensione fraseologica, da un lato nelle attività di processamento e di comprensione da parte degli apprendenti (Siyanova-Chanturia 2015b), dall'altro in quelle di produzione (Granger, Meunier 2008; Granger, Paquot 2008). Sul versante della produzione, in particolare, è stato ripetutamente evidenziato che la competenza fraseologica ha un ruolo determinante nel rendere i comportamenti linguistici degli apprendenti simili a quelli dei nativi, in modo particolare sul piano della fluenza (Ellis et al. 2008; Ellis, Simpson-Vlach 2009), che migliora sensibilmente con una maggiore competenza nel campo della fraseologia: la disponibilità di combinazioni lessicali già pronte, e, al tempo stesso, la capacità di tali combinazioni di servire da modello per la produzione di sequenze ulteriori, in parte simili, a loro volta memorizzabili come elementi lessicali unici (Ellis et al. 2015), fornisce ai parlanti nativi – come a quelli non nativi – blocchi di discorso già pronti, e contribuisce al tempo stesso a migliorare la fluenza (Pawley, Syder 1983).

In questo contesto, una parte consistente della ricerca basata su *learner corpora* ha lavorato alla disponibilità di misure di associazione in grado di operationalizzare l'estrazione da corpora e la classificazione delle unità fraseologiche in tipologie differenti, anche allo scopo di quantificarne alcuni parametri. Tra le misure di associazione più utilizzate, la *mutual information* (MI: Church, Hanks 1990; Durrant, Schmitt 2009) misura prevalentemente la forza di associazione tra i due componenti lessicali della combinazione (assegna un valore più alto alle combinazioni i cui componenti tendono ad occorrere più spesso in associazione che separatamente, e, di conseguenza, sono più strettamente associate); il *t-score*, che è la misura più simile a quella della frequenza (Church, Hanks 1990), perché enfatizza in particolare la frequenza della combinazione e degli elementi che la compongono; la *lexical gravity* (Gries 2010), che misura la diversificazione delle due parole, basandosi sulla frequenza dei *types*; e il *DeltaP* (Gries 2013), che considera i modi diversi in cui il primo componente della combinazione attrae il secondo (*DeltaP1*), e viceversa (*DeltaP2*).

1.1. Learner corpus research e studi sulla fraseologia dell'italiano L2

Gli studi sulle unità fraseologiche nell'italiano di apprendenti che possano essere inseriti nel filone della LCR, per ricorso sistematico a dati raccolti secondo criteri stabilmente codificati, organizzati in corpora di apprendenti (Guilquin 2015), e per metodi statistici affidabili usati per analizzarli (Gries 2015), sono relativamente scarsi (Spina 2017)¹.

Siyanova-Chanturia (2015a), ad esempio, a partire da un piccolo corpus longitudinale scritto di apprendenti cinesi di livello elementare, analizza l'evoluzione nell'uso delle combinazioni nome + aggettivo prodotte in italiano, ed evidenzia come, dopo alcune settimane di studio dell'italiano, gli apprendenti producano combinazioni più frequenti e più strettamente associate.

Siyanova-Chanturia e Spina (2015) è invece finalizzato a verificare la corrispondenza tra l'intuizione soggettiva sulla frequenza di 80 combinazioni nome + aggettivo di un campione di parlanti nativi italiani da un lato, e di uno di apprendenti cinesi dall'altro, e, insieme, la correlazione tra l'intuizione sulla frequenza di parlanti nativi e non nativi e i dati estratti da corpora. L'analisi dei dati rivela che i giudizi intuitivi di nativi ed apprendenti sono in buona parte correlati, anche se sono influenzati in modo diverso da altri fattori, come ad esempio la lunghezza delle parole che compongono le combinazioni, e che c'è una sostanziale correlazione tra i giudizi dei parlanti e la frequenza rilevata nei corpora.

Spina (2015) si occupa invece di combinazioni di parole usate in ambito accademico, sulla base di un corpus di interazioni in forum di discussione tra parlanti nativi e non nativi avanzati nel corso di un master universitario. L'analisi dei dati sulle combinazioni lessicali rivela che gli apprendenti utilizzano combinazioni verbo + nome e nome + aggettivo in modo quantitativamente simile ai nativi, e si servono di un insieme ristretto, particolarmente frequente, di tali combinazioni, in misura anche maggiore rispetto ai nativi. Gli apprendenti

¹ I poli di ricerca italiani entro cui si sono sviluppati i pochi studi sull'italiano di apprendenti basati su *learner corpora*, nonché le risorse e i dati necessari per realizzarli, si raccolgono soprattutto intorno alle due Università per Stranieri di Perugia e di Siena, alle Università di Torino e di Pavia, e a Eurac di Bolzano.

tendono dunque a ripetere più spesso le stesse, limitate combinazioni che hanno appreso e che riescono a padroneggiare.

Spina (2010a, 2010b e 2016) sono invece tutti finalizzati ad illustrare il progetto di costituzione di un *Dizionario delle collocazioni italiane per apprendenti* (DICI-A: <http://www.dici-a.it>), attraverso l'estrazione di unità fraseologiche da un corpus di riferimento dell'italiano (il *Perugia corpus*: Spina 2014), il loro filtraggio attraverso la frequenza, combinata con misure statistiche di dispersione e di MI, e l'attribuzione ad uno di tre livelli di competenza (elementare, intermedio e avanzato; Spina 2016).

Infine, Bagna e Machetti (2008) analizza l'uso di polirematiche in un corpus scritto di apprendenti di livello B1-C2, confrontandole con quelle presenti nel dizionario GRADIT. Konecny et al. (2016) utilizza un corpus scritto di studenti di scuole sudtirolesi di madrelingua tedesca (con livelli di italiano L2 da A2 a C1), costituito per analizzare l'uso di unità fraseologiche. A questo scopo, propone una loro categorizzazione, per facilitare l'analisi del loro uso. Mulhall (2017) analizza l'uso e i pattern ricorrenti delle combinazioni introdotte da verbi di alta frequenza in apprendenti anglofoni di italiano.

2. Motivazione

Gli studi basati su *learner corpora* che hanno indagato le unità fraseologiche hanno rivelato che esse costituiscono uno scoglio per gli apprendenti, anche di livello avanzato (Bestgen, Granger 2014; Ellis et al. 2015; Nesselhauf 2003 e 2005; Wang 2016). Anche a livello internazionale, tuttavia, si registra una scarsità di ricerche che indaghino in modo mirato le aree di maggiore difficoltà di questo fenomeno, con studi incentrati su caratteristiche lessicali, semantiche o sintattiche selezionate e su specifici gruppi di apprendenti, che possano costituire il presupposto, ad esempio, per la creazione di sillabi o materiali didattici direttamente tarati su queste aree (Wanner et al. 2013).

In questo senso, questo studio ha l'obiettivo di dare un contributo all'analisi delle aree più critiche che apprendenti cinesi di livello elementare e pre-intermedio (A1, A2 e B1 del QCER) si trovano a dover affrontare nel campo in specifiche categorie di unità fraseologiche dell'italiano. A tale scopo, sono stati utilizzati dati di tipo longitudinale, raccolti a due riprese a distanza di sei mesi l'una dall'altra, in modo da poter fornire evidenze sia sulle difficoltà più evidenti che riguardano l'uso della fraseologia, sia sul modo in cui il tempo incide su tali difficoltà.

L'approccio scelto per raggiungere questo obiettivo è quello basato sull'analisi degli errori all'interno di *learner corpora* (o *computer-aided error analysis*: Dagneaux et al. 1998); tale approccio prevede che il *learner corpus* venga annotato sulla base di una tassonomia – nel caso dell'annotazione sistematica di tutti gli errori commessi dagli apprendenti – o di uno schema di annotazione – nel caso, come quello presentato in questo studio, dell'annotazione di errori relativi a specifici tratti linguistici (Díaz-Negrillo, Fernández-Domínguez 2006). Uno schema di annotazione consiste in un insieme predefinito di etichette attraverso cui gli errori di produzione vengono associati a determinate categorie; il vantaggio di questo approccio, in rapporto all'analisi degli errori tradizionale (Corder 1967), è duplice: in primo luogo, è basato su uno schema di annotazione predefinito e standardizzato; in secondo luogo, consente di ricercare in modo automatico specifiche categorie di errori, analizzandole in contesto e combinando le ricerche con altri parametri linguistici, a seconda del livello di annotazione del corpus (Callies 2015).

Nonostante i limiti, ripetutamente sottolineati (vedi ad esempio Bley-Vroman 1983), dell'analisi degli errori degli apprendenti come manifestazione della loro interlingua, legati ad esempio alla difficoltà di distinguere errori di esecuzione da errori di competenza, o

all'inevitabile considerazione che l'annotazione di un errore costituisce solo uno dei tanti possibili modi di interpretare i dati di un corpus, l'annotazione sistematica degli errori in *learner corpora* è comunque un modo esplicito e trasparente di classificare ed analizzare le produzioni degli apprendenti che si discostano da un'ipotesi target (Lüdeling, Hirschmann 2015); tale approccio, inoltre, se combinato con altri livelli di annotazione linguistica (per lemma, categoria grammaticale o struttura sintattica), può fare emergere pattern sistematici nell'uso degli apprendenti.

Questo studio preliminare è mirato in particolare ad un'analisi di tipo longitudinale; l'ipotesi che si intende verificare è che la variabile tempo abbia effetti significativi sulla produzione di errori da parte degli apprendenti considerati, e che ne influenzi la quantità e la tipologia. Ciò che ci si aspetta di rinvenire nei dati, in definitiva, è una variazione – nell'uno o nell'altro senso – in almeno alcune tipologie di errori prodotti da almeno una parte degli apprendenti, tra la prima e la seconda raccolta dei dati. Oltre a questo, gli errori sono analizzati anche nell'effetto che su di essi hanno il livello di competenza degli apprendenti e le diverse categorie di combinazioni considerate, distinte anche sulla base del loro diverso grado di cristallizzazione.

L'obiettivo più generale è quello di fornire un quadro preliminare delle diverse tipologie di errore in cui gli apprendenti cinesi incorrono più frequentemente, nel tentativo di individuare delle aree di difficoltà ricorrenti, da poter affrontare con strumenti didattici appositamente progettati.

3. Dati

L'analisi è stata condotta a partire dal LOCCLI (*Longitudinal Corpus of Chinese Learners of Italian*: Spina, Siyanova-Chanturia in preparazione), un corpus longitudinale costituito dalle produzioni scritte di 175 apprendenti cinesi che hanno frequentato un corso di italiano di sei mesi all'Università per Stranieri di Perugia nel 2015. Attraverso un test di piazzamento iniziale, gli studenti sono stati assegnati ad uno dei tre livelli A1, A2 o B1. Ad ognuno dei 175 studenti è stato chiesto di scrivere due composizioni: la prima all'inizio dei sei mesi complessivi di corso, e la seconda alla fine, a sei mesi di distanza dalla prima. Al momento di svolgere la seconda composizione, agli studenti è stato chiesto di scegliere un argomento che non si era già scelto la prima volta. Le tre composizioni vertevano su temi di tipo quotidiano: 1) Cosa penso dell'Italia e degli italiani 2) I miei hobby: cosa faccio di solito nel mio tempo libero 3) La mia ultima vacanza.

Dopo aver raccolto i dati, il corpus risultante è stato annotato per categoria grammaticale, con l'aggiunta di una serie di metadati riguardanti gli apprendenti (l'età, il sesso, il livello di competenza, il tempo di permanenza in Italia alla data della produzione del testo) e il task svolto (la composizione scelta). Nella sua versione finale, il corpus misura circa 97.000 parole.

A partire dal LOCCLI, un suo sottoinsieme è stato selezionato in modo casuale, avendo come unico criterio il bilanciamento per livello QCER e il punto cronologico di raccolta dei dati: sono state quindi selezionate in modo casuale sessanta composizioni, di cui trenta della prima raccolta (all'inizio del corso) di dieci apprendenti per ognuno dei tre livelli QCER considerati, e trenta degli stessi apprendenti, scritte al momento della seconda raccolta, alla fine del corso semestrale di italiano.

Questo campione di sessanta composizioni è stato poi annotato manualmente, sulla base dello schema di annotazione descritto nel paragrafo seguente.

4. Metodo

L'annotazione delle combinazioni è stata effettuata attraverso il software *Brat* (Stenetorp et al. 2012), su una versione dei testi selezionati collocata in un server web, a cui gli annotatori avevano accesso in remoto attraverso un normale browser per la navigazione in Internet.

Le combinazioni considerate in questo studio sono quelle utilizzate all'interno di due tipi di relazioni sintattiche: la relazione "aggettivo modificatore di nome" (e in particolare le categorie NADJ: *anno prossimo*; ADJN *bella città*) e la relazione "verbo + oggetto diretto" (la categoria VN: *fare una gita, avere fame, prendere l'autobus*). Tali categorie di combinazioni lessicali sono tra quelle usate più frequentemente in italiano (Spina 2010a)

Il campione è stato annotato leggendo da schermo ciascuno dei sessanta testi, ed etichettando ogni combinazione, sia quelle corrette che quelle errate; questo ha consentito di avere, relativamente alle categorie considerate, un quadro globale dell'uso che il campione ne ha fatto a distanza di sei mesi.

Come già sottolineato, l'etichettatura delle combinazioni è avvenuta sulla base di uno schema creato ad hoc, e rappresentato nella tabella 1. Secondo un modello ricorrente, sono state considerate due macro-categorie di errori: gli errori grammaticali e gli errori lessicali (Lennon 1991); in questi ultimi rientrano anche errori di appropriatezza rispetto al contesto d'uso. Della prima categoria fanno dunque parte le combinazioni formalmente errate (Osborne 2008), mentre della seconda possono far parte combinazioni formalmente corrette, ma che non corrispondono ad unità fraseologiche usate comunemente in italiano, o che sono usate in modo non appropriato al contesto (James 1998).

Errori lessicali	Errori grammaticali (aggiunta, omissione, scelta, posizione)
Sostituzione di una parola	articolo
Combinazione non esistente	modificatore
Diverso significato	accordo
	numero

Tabella 1: Lo schema di annotazione degli errori nelle combinazioni lessicali.

Gli errori grammaticali, tradizionalmente considerati più facili da identificare e meno legati all'interpretazione soggettiva (Lüdeling, Hirschmann 2015), coinvolgono quattro elementi su cui l'errore può intervenire (l'articolo, il modificatore, l'accordo o il numero), e quattro operazioni errate compiute dall'apprendente (l'aggiunta non dovuta, l'omissione, la scelta o la posizione). (1)-(7) sono esempi di alcuni tipi di errori grammaticali rinvenuti nel campione del LOCCLI (tra parentesi, le categorie con cui l'errore è stato etichettato e l'ipotesi target a cui è associato. È importante sottolineare che gli errori di tipo ortografico non sono stati presi in considerazione in questo studio):

- (1)
Prossima volta vorrei andare a Venezia (articolo-omissione; *la prossima volta*)
- (2)
Il secondo giorno, volevamo fare la gita in città (articolo-scelta; *fare una gita*)
- (3)
Faccio sempre i viaggi tranne che frequento all'universita (articolo-aggiunta; *faccio sempre viaggi*)
- (4)
Secondo me è un molto importante monumento della Roma antica (modificatore-posizione; *un monumento molto importante*)
- (5)

Ho visto tanti bei paesaggi naturali (modificatore-scelta; *bei paesaggi*)

(6)

A volte faccio la spesa a Ipercoop (accordo-scelta; *faccio la spesa*)

(7)

Ci sono un sacco di vestito bellissimo. (numero-scelta; *vestiti bellissimi*)

Gli errori lessicali, considerati tendenzialmente più soggetti ad interpretazione soggettiva, sono spesso identificati dalla scorretta sostituzione di uno dei due componenti lessicali. Nel caso in cui gli errori riguardino invece la combinazione nella sua globalità, possono essere legati alla creazione di una combinazione del tutto nuova, non esistente in italiano, o all'uso di una combinazione italiana esistente con un altro significato (Wanner et al. 2013). (8)-(10) sono esempi di ciascuna delle tre categorie di errori lessicali:

(8)

Metto la mia valigia (sostituzione di una parola; *faccio/preparo la (mia) valigia*)

(9)

Verso le 15:00, abbiamo fatto il pranzo in un ristorante italiano (combinazione non esistente; *abbiamo pranzato*)

(10)

Abbiamo andare un lungo periodo, noi è stanco (diverso uso; *abbiamo camminato a lungo*)

Le fasi previste dal lavoro di annotazione degli errori sono essenzialmente tre: l'identificazione dell'errore; la scelta dell'ipotesi target da assegnare all'errore; l'interpretazione dell'errore, con la conseguente concreta etichettatura dei dati attraverso il software. In questo processo, un ruolo determinante è svolto dalla scelta dell'ipotesi target, che può a volte risultare un compito molto complesso, sia per la difficoltà di sceglierne solo una tra le diverse possibili a partire dai dati, sia perché ci sono casi in cui risulta arduo anche individuarne una sola. In (11), ad esempio, l'ipotesi target può essere sia *ho preso il treno* che *ho perso il treno*, senza che il contesto riesca in modo definitivo a far decidere per l'una o per l'altra. Il fatto che entrambe le ipotesi portino ad interpretare l'errore come l'omissione di un articolo non impedisce di annotare l'errore, ma tuttavia non elimina il dubbio sul verbo coinvolto. In (12), mentre è evidente l'errore di scelta del partitivo, il contesto non fornisce informazioni sufficienti a formulare una ipotesi target che abbia portato alla produzione della combinazione *fare degli accessori*, che non risulta utilizzata in italiano².

(11)

Ho predo terno quasi 2 ore che sono arrivato a Roma

(12)

Nel mio tempo libero anche mi piace giocare con il computer, fare dei accessori con mano

Anche l'ultima fase, quella dell'interpretazione, può presentare problemi non indifferenti all'annotatore: quello più comune è che in una stessa combinazione coesistano errori diversi, anche appartenenti a diverse categorie. In (13) e (14), ad esempio, in due combinazioni di categoria ADJN e VN sono presenti errori legati sia all'omissione di un articolo che all'accordo tra nome e aggettivo.

² In casi come questo, è utile ricorrere a corpora italiani di nativi per verificare se e quanto una combinazione è utilizzata: *fare degli accessori* non compare in *Paisà*, un corpus italiano scritto molto esteso (Lyding et al. 2014).

(13)

La mia prima impressione dell'Italia è una paese con lungo storia (*una lunga storia*)

(14)

Siamo andiamo l'albergo per lasciamo nostro bagagli (*i nostri bagagli*)

L'annotazione sul campione del LOCCLI usato in questo studio è stata svolta individualmente da due annotatori esperti, di lingua madre italiana; nei casi dubbi come quelli riportati in (13) e (14) i due annotatori hanno concordato, volta per volta, la categoria a cui attribuire gli errori, sulla base di considerazioni legate alla sua rilevanza all'interno del testo.

Il risultato finale di questo lavoro di annotazione è l'etichettatura di 1042 combinazioni VN, NADJ e ADJN, di cui 373 contengono almeno uno degli errori previsti dallo schema di annotazione descritto sopra.

5. Risultati e discussione

I risultati dell'analisi degli errori nella produzione di combinazioni lessicali delle tre categorie considerate saranno presentati nei tre paragrafi seguenti. Nel paragrafo 5.1. saranno descritte da un punto di vista quantitativo tutte le combinazioni usate dagli apprendenti, con l'obiettivo di verificare la loro evoluzione nel tempo. Nel paragrafo 5.2. saranno invece analizzati gli errori commessi dagli apprendenti, in rapporto alle tre variabili del tempo, della categoria della combinazione e del livello di competenza. Vale la pena notare che le combinazioni prese in esame in questi primi due paragrafi sono ancora considerate prescindendo dal loro grado di cristallizzazione e da quanto i due componenti siano strettamente associati tra loro; dal fatto, dunque, che possano essere considerate vere unità fraseologiche o meno. Nel paragrafo 5.3., invece, verrà considerato e misurato il loro status di unità fraseologiche, e saranno analizzati più in dettaglio gli errori degli apprendenti della categoria NADJ, anche in relazione a tale status.

5.1. Occorrenza e sviluppo longitudinale delle combinazioni lessicali

Il primo dato che emerge dall'analisi è che le diverse categorie di combinazioni sono usate in misure diverse, e producono anche errori in misura diversa. Più in particolare, le combinazioni VN ricorrono con una frequenza quasi doppia rispetto alle altre due messe insieme, e per oltre un terzo sono errate. Le combinazioni meno utilizzate dagli apprendenti cinesi sono le ADJN, che sono al tempo spesso quelle in cui si verificano più errori (il 48%). Le combinazioni NADJ sono invece quelle che vengono sbagliate di meno (solo il 30% delle volte). I due grafici nella Figura 1 riassumono questi dati.

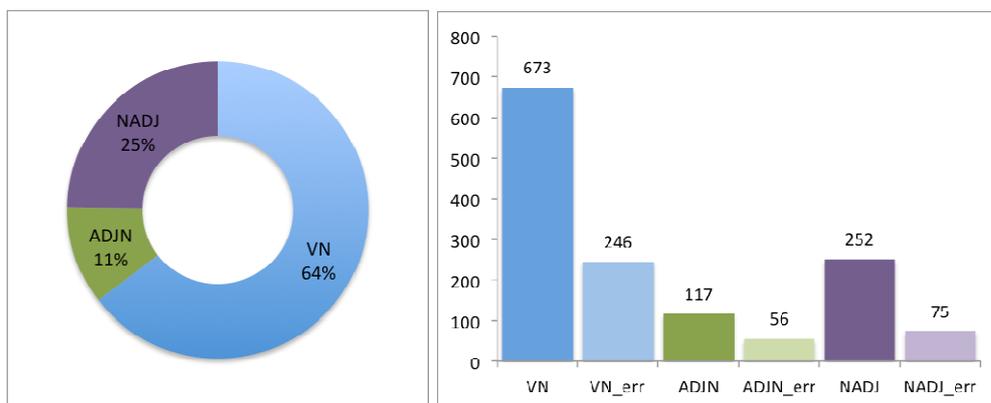


Figura 1: Le percentuali di occorrenza delle tre categorie di combinazioni (a sinistra) e gli errori per tipo di combinazione, presentati accanto al numero complessivo delle combinazioni prodotte (a destra).

La distribuzione complessiva delle diverse categorie di combinazioni in testi scritti prodotti da apprendenti cinesi non è globalmente dissimile, ad esempio, da quella delle stesse categorie di combinazioni prodotte da un campione di studenti italiani di scuola media in composizioni scritte, usato in questa occasione come corpus di controllo: anche in quel caso, le combinazioni VN sono le più usate, seguite dalle NADJ e dalle ADJN. Le differenze si riscontrano invece nel valore percentuale più basso nei parlanti nativi delle VN (48% del totale), e dai valori più alti delle altre due combinazioni. Gli apprendenti sembrano preferire le categorie di combinazioni incluse nelle relazioni sintattiche verbo + oggetto diretto, che realizzano attraverso l'uso di verbi molto frequenti (*ascoltare, prendere, fare, guardare e leggere* sono i cinque più frequenti), e che spesso ripetono più volte nel corso delle loro composizioni.

Inoltre, il livello di competenza degli apprendenti ha un effetto significativo sulla produzione di tutte e tre le categorie di combinazioni (un test Anova ha restituito un p-value < 0,01 per le combinazioni VN e NADJ, e = 0.013 per le combinazioni ADJN). La Figura 2 mostra che gli apprendenti di livello B1 sono quelli che più degli altri producono combinazioni VN, e, anche se in misura minore, NADJ (la linea orizzontale scura all'interno dei rettangoli indica il valore medio). Per le combinazioni ADJN – le meno utilizzate – risultano più produttivi gli apprendenti di livello elementare. Gli A2, invece, sono quelli che usano di meno tutte le combinazioni legate alle relazioni sintattiche considerate. In linea di massima, dunque, la frequenza delle categorie di combinazioni lessicali analizzate è correlata positivamente con il livello di competenza degli apprendenti: più elevato è tale livello, più aumentano le combinazioni utilizzate.

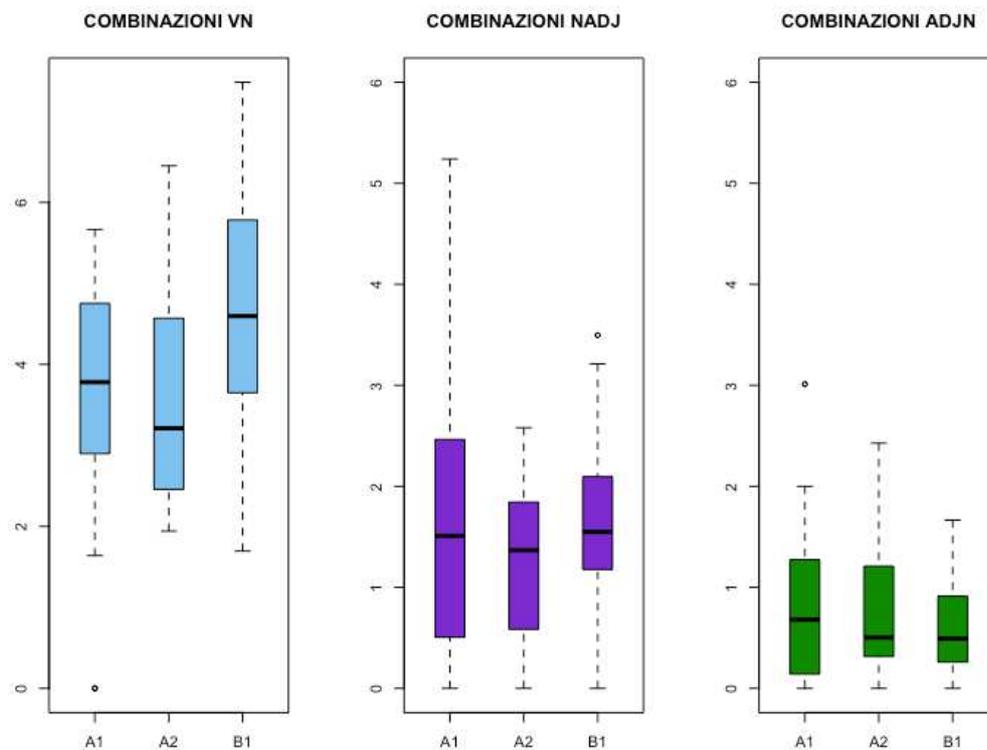


Figura 2: Le tre categorie di combinazioni suddivise per livello QCER (frequenze relative rispetto al numero di tokens).

L'analisi di come la variabile tempo incide sulla produzione di combinazioni lessicali fornisce inoltre dei dati interessanti, e per certi versi sorprendenti (vedi Figura 3): diversamente da quanto emerso in Siyanova (2015a), che analizzava tuttavia dei dati longitudinali con un intervallo temporale minore, gli apprendenti cinesi nei testi della raccolta *b* (la seconda in ordine cronologico) utilizzano significativamente di meno le combinazioni lessicali delle categorie VN e ADJN (un test Anova ha restituito un p -value $< 0,01$ per le due categorie menzionate). La stessa differenza, sempre nel senso di un decremento longitudinale nell'uso, non è risultata significativa per la categoria NADJ.

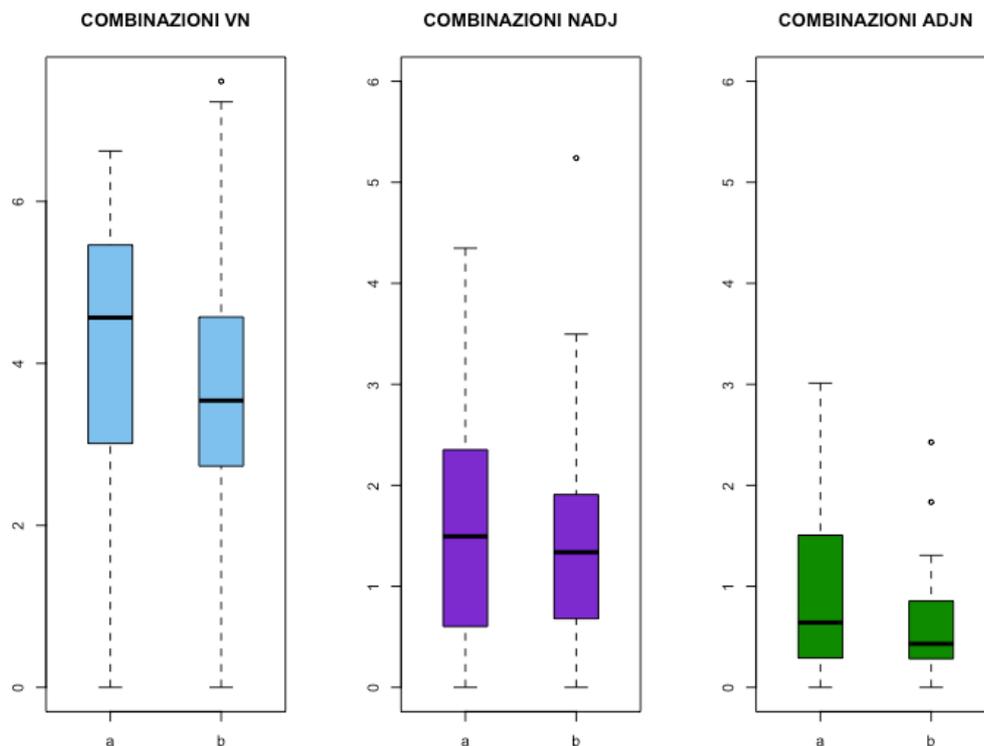


Figura 3: Le combinazioni considerate suddivise per punto di raccolta (frequenze relative rispetto al numero di tokens).

La prima considerazione suggerita dall'analisi dei dati, dunque, è che un arco di tempo di sei mesi, in cui gli apprendenti cinesi vivono in Italia e frequentano un corso intensivo di lingua italiana, influisce sulla loro produzione di determinate combinazioni lessicali, diminuendone significativamente l'uso. Questo sembra indicare che, dopo sei mesi, gli apprendenti si sforzano di produrre testi ottenuti attraverso costruzioni diverse da quelle considerate. Ad esempio, nella sezione *b* del LOCCLI, che contiene i testi della seconda raccolta, aumenta in modo significativo la frequenza del verbo *essere*, in particolare come copula nella sequenza *essere* + (avverbio) + aggettivo o *essere* + nome (*era molto bello*, *è piacevole*, *è stato divertente*, *è una ragazza*, ecc.). A titolo di esempio, (15) e (16) sono due passaggi scritti dallo stesso apprendente di livello A2: il primo fa parte della raccolta *a*, il secondo della raccolta *b*. In (15), il corsivo indica le combinazioni lessicali utilizzate, in (16) gli usi citati di *essere* all'interno di un predicato nominale.

(15)

Mi piace *guardare il film* in computer, soprattutto il film d'amore. Raramente *guardo il film italiano*, perché mi sento molto difficile per me. Quando esco, mi piace *fare spese* con la mia amica

(16)

Queste storie *erano molto romantiche*. Terzo giorno abbiamo andati alla Piazza di Spagna. È *famoso* per il film che si chiama Roman Holiday. E al quarto giorno abbiamo andati al museo Vaticano. *Era meraviglioso*. C'erano tanti tesori d'arte.

Nel caso in cui, dunque, gli apprendenti si trovino nella necessità di usare un elemento lessicale, anche di tipo complesso come quelli su cui verte questo studio, che non conoscono o che hanno difficoltà ad utilizzare, sembrano mettere in atto strategie compensative (Banfi et al. 2008), ristrutturando la frase e sostituendo in parte con costruzioni diverse le combinazioni lessicali che invece all'inizio del corso si sforzavano di produrre.

5.2. Occorrenza e sviluppo longitudinale degli errori

Il quadro si fa più accurato se si prendono in considerazione le combinazioni errate in rapporto a quelle corrette, e la loro evoluzione nell'arco di sei mesi. La differenza tra gli errori commessi nel punto di raccolta *a* e quelli commessi sei mesi dopo, in *b*, è significativa solo nel caso delle combinazioni NADJ (un test chi-quadrato ha restituito un p-value = 0.004), in cui, come mostra la Figura 4 (grafico a sinistra), il numero di errori commessi aumenta. Incrociando questo dato con quelli descritti nel paragrafo precedente, quindi, emerge che, a distanza di sei mesi, gli apprendenti producono una quantità minore di combinazioni VN, NADJ e ADJN, all'interno delle quali, almeno per quanto riguarda le NADJ, aumentano quelle errate.

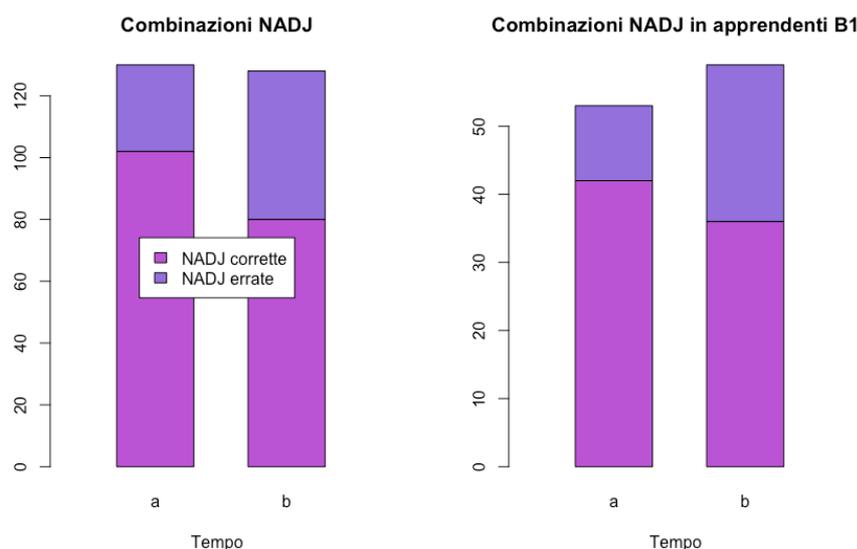


Figura 4: Le combinazioni NADJ corrette ed errate suddivise per punto di raccolta (a sinistra), e le stesse combinazioni prodotte solo dagli apprendenti di livello B1 (a destra).

Il livello di competenza degli apprendenti non sembra svolgere un ruolo determinante in rapporto all'evoluzione degli errori nell'arco di sei mesi: l'unico caso in cui si rinviene una differenza significativa negli errori commessi è ancora nelle combinazioni NADJ (vedi Figura 4, grafico a destra), per gli apprendenti di livello B1 (un test chi-quadrato ha restituito un p-value = 0.036). Dall'analisi dei dati emerge quindi che, dopo sei mesi di lezioni intensive di lingua italiana, gli apprendenti cinesi producono meno combinazioni delle tre categorie considerate, e parallelamente commettono, nel caso delle combinazioni NADJ, un numero significativamente maggiore di errori; questo riguarda in particolare gli apprendenti di livello B1.

Infine, come mostrato dalla Figura 5, gli apprendenti commettono globalmente un numero significativamente molto maggiore di errori grammaticali rispetto a quelli lessicali (un

Wilcoxon signed-rank test ha restituito un p-value < 0.01). Alcuni studi precedenti hanno ottenuto in questo senso risultati diversi: Thewissen (2008), ad esempio, ha mostrato che in apprendenti francesi, tedeschi e spagnoli di inglese L2 di livello avanzato tendono a prevalere gli errori di tipo lessicale. I risultati dei due studi, tuttavia, non possono essere messi a confronto senza delle precise distinzioni: al di là della differenza nel livello di competenza degli apprendenti, la L1 e la sua distanza tipologica dalla L2, molto ampia nel caso degli apprendenti cinesi, svolge un ruolo che non si può trascurare (Giacalone Ramat 2011). Ne è una riprova Wang (2016), che, nella sua analisi di combinazioni verbo + nome nell'inglese L2 di apprendenti avanzati svedesi e cinesi, ha riscontrato, coerentemente con questo studio, un'incidenza maggiore degli errori grammaticali rispetto a quelli lessicali negli apprendenti cinesi (ad esempio nelle combinazioni *have* + nome), e una situazione diametralmente opposta per gli apprendenti svedesi.

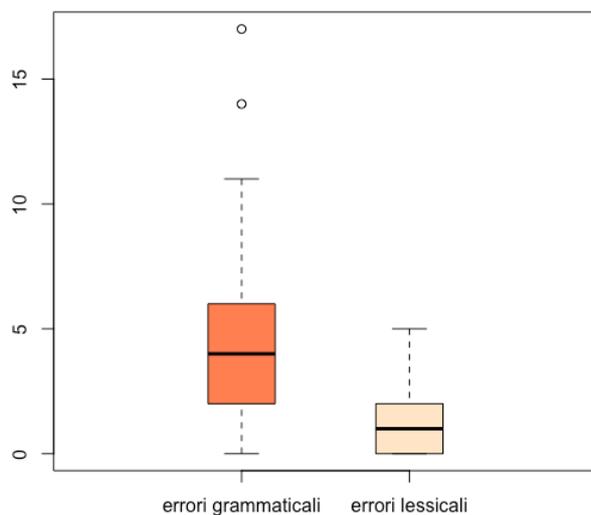


Figura 5: Gli errori grammaticali e lessicali commessi dagli apprendenti nei 60 testi del campione.

La prevalenza degli errori grammaticali su quelli lessicali sembra dunque coerente con gli studi precedenti sugli errori degli apprendenti cinesi. La quantità degli errori delle due tipologie, tuttavia, non sembra essere a sua volta influenzata dalla variabile tempo: sia se gli errori grammaticali e lessicali commessi dagli apprendenti sono considerati tutti insieme, sia se sono suddivisi per livello di competenza, la loro distribuzione non cambia significativamente nell'arco dei sei mesi considerati.

La prima ipotesi che questo studio intendeva preliminarmente verificare, dunque – e cioè che un periodo di tempo di sei mesi può produrre variazioni significative nel numero e nelle tipologie degli errori commessi – risulta confermata solo nel caso delle combinazioni NADJ, che sono usate di meno nei testi della seconda raccolta, in particolare dagli apprendenti con il livello di competenza più elevato, e che sono sbagliate di più. In tutti gli altri casi, l'effetto di sei mesi di permanenza in Italia e di studio intensivo dell'italiano costituiscono una variabile nel complesso poco significativa.

5.3. Analisi delle combinazioni NADJ: unità fraseologiche e combinazioni libere

Procedendo con l'analisi, si è cercato di distinguere, nelle produzioni degli apprendenti, le combinazioni lessicali i cui componenti co-occorrono in modo non cristallizzato e convenzionale, dalle vere e proprie unità fraseologiche. Questo aspetto è molto rilevante per analizzare l'uso che ne fanno gli apprendenti: come si è visto, infatti, la produzione sistematica di una vasta gamma di unità fraseologiche, che caratterizza i parlanti nativi, ha effetti determinanti sulla velocità di processamento e sulla fluenza, e costituisce un aspetto problematico per gli apprendenti anche a livelli di competenza avanzati (Ellis et al. 2015). È dunque importante determinare in che misura gli apprendenti cinesi del campione fanno uso di una reale competenza fraseologica, producendo combinazioni che si comportano come blocchi lessicali unici, o invece si servono di singole parole, che sono volta per volta associate ad altre attraverso regole di combinazione. Seguendo la nota distinzione di Sinclair (1991), si è cercato di individuare i casi in cui gli apprendenti si servono del “principio di scelta aperta” (*open-choice principle*), in base al quale le parole si combinano con altre parole in modo aperto e creativo, avendo come unica restrizione la grammaticalità della frase, da quelli in cui usano il “principio idiomatico”, e producono “semi-preconstructed phrases that constitute single choices” (Sinclair 1991:110).

Alla luce dei risultati descritti nel paragrafo precedente, che hanno evidenziato un comportamento sensibile alla variabile tempo da parte delle combinazioni NADJ, l'analisi si è concentrata in questo caso su questa categoria di combinazioni.

Uno dei metodi più consolidati per misurare lo status fraseologico delle combinazioni lessicali è quello di combinare i due valori di frequenza e di forza di associazione (MI), calcolati sulla base di un corpus esterno di riferimento di testi prodotti da parlanti nativi (Siyanova, Schmitt 2008). In tal modo, è possibile discriminare le combinazioni lessicali occasionali, non cristallizzate nell'uso, da quelle realmente fraseologiche, e verificarne, oltre al dato della loro eventuale evoluzione nel tempo, anche le potenziali differenze negli errori cui danno origine. Il vantaggio di combinare due misure diverse risiede nella possibilità di cogliere ed integrare caratteristiche differenti delle combinazioni lessicali: in particolare, l'occorrenza sistematica (data dalla frequenza) e la forza con la quale i due componenti lessicali si attraggono a vicenda (misurata dalla MI). Di conseguenza, seguendo l'approccio già utilizzato ad esempio da Siyanova (2015a), è stata scelta una soglia di fraseologicità articolata su due livelli, e in particolare: (1) su una frequenza nel corpus di riferimento uguale a 6, e (2) su un valore di MI uguale a 3. Come corpus di riferimento è stato scelto *Paisà* (Lyding et al. 2014), che comprende testi italiani scritti estratti dal web, per un totale di oltre 200 milioni di parole, e garantisce dunque un ampio livello di rappresentatività.

Pertanto, qualsiasi combinazione NADJ utilizzata nel campione di 60 composizioni, che nel corpus di riferimento abbia una frequenza ≥ 6 e una MI ≥ 3 , è considerata una unità fraseologica, i cui due componenti lessicali sono usati insieme più spesso di quanto ci si aspetterebbe basandosi solo sul caso (Gries 2008). Tutte le combinazioni i cui valori di frequenza e di MI sono invece inferiori alle soglie indicate sono considerate combinazioni libere. Alcuni esempi di unità fraseologiche e di combinazioni libere usate nel campione sono riportati nella Tabella 2.

Combinazioni libere	Frequenza in Paisà	MI in Paisà
giorno finale	18	0,04
cibo buono	3	0,52
costruzione antica	24	0,67
lezione italiana	4	-0,32

Unità fraseologiche		
giorno feriale	319	10,2
opera lirica	674	8,86
scuola elementare	2051	10,53
capelli corti	203	9,06

Tabella 2: Alcuni esempi di combinazioni libere e di unità fraseologiche usate nel campione.

Delle 252 combinazioni NADJ usate nel campione, 126 sono presenti nei testi della raccolta *a* e 126 in quelli della raccolta *b*, quindi esattamente il 50% in ciascuno dei due periodi. Tuttavia, nei testi *a* le unità fraseologiche sono il 58% del totale, contro il 42% delle combinazioni libere, mentre questi valori si invertono nei testi della raccolta *b*.

Il primo dato importante che emerge dall'analisi, dunque, è che, dopo sei mesi trascorsi in Italia frequentando un corso intensivo di lingua italiana, gli apprendenti cinesi producono un numero significativamente inferiore di unità fraseologiche NADJ (un test chi-quadrato ha restituito un $p\text{-value} = 0,032$), con una frequenza e una forza di associazione, quindi, superiori ai valori soglia previsti. La Figura 6 visualizza questo dato.

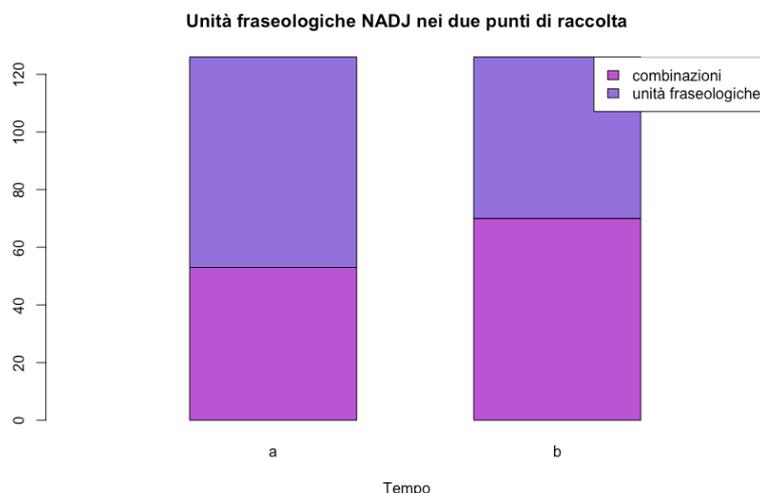


Figura 6: La differenza quantitativa tra combinazioni libere e unità fraseologiche NADJ nei due punti di raccolta *a* e *b*.

Come è emerso anche dall'analisi delle combinazioni NADJ prodotte da tutti i 175 apprendenti inclusi nel LOCCLI (Siyanova & Spina in preparazione), gli apprendenti, in una fase cronologicamente successiva del loro percorso di apprendimento dell'italiano, producono testi basati di più su sequenze lessicali ottenute attraverso l'applicazione di regole di combinazione, che non servendosi di unità fraseologiche cristallizzate. Questa tendenza dà luogo all'impiego, quantitativamente preponderante nelle composizioni scritte nel secondo punto di raccolta, di combinazioni come *quadro bello*, *fascini diversi*, *oggetti locali*, che non sono usate dai parlanti nativi italiani in modo così frequente da renderle convenzionali e cristallizzate nell'uso.

Questo risultato è coerente con quelli descritti in Bestgen, Granger (2014): man mano che sono esposti all'uso delle due parole che compongono le unità fraseologiche in un insieme di contesti che si amplia nel tempo, gli apprendenti sperimentano nuovi usi di ciascuna in contesti d'uso inediti e sempre più differenziati, producendo quindi combinazioni meno strettamente

associate e meno cristallizzate. Il punto di raccolta dei dati *b*, situato a sei mesi di distanza dall'inizio del loro percorso guidato e intensivo di studio dell'italiano e di contatto con parlanti nativi, sembra dunque coincidere con una fase di sperimentazione, che porta gli apprendenti da un lato a servirsi di un numero più ridotto di unità fraseologiche, che hanno appreso ed usano in modo stabile, e dall'altro a cercare di sfruttare un meccanismo produttivo e creativo dell'apprendimento (Chini 2005): l'obiettivo diventa ricombinare sequenze già apprese in modo nuovo, analizzandole nelle loro parti e inserendo al loro interno elementi lessicali diversi, producendo dunque frequentemente combinazioni libere invece che unità fraseologiche. Oltre che ad un meccanismo fisiologico di ricombinazione di elementi noti, tuttavia, questo ricorso maggiore al principio di scelta aperta potrebbe anche essere dovuto ad un input non sufficiente, in particolare nel contesto della classe, relativo alle combinazioni lessicali di tipo fraseologico.

Le composizioni della raccolta *a* presentano dunque una probabilità maggiore di contenere unità fraseologiche strettamente associate. Il passo successivo è stato quello di verificare se c'è una differenza nella distribuzione degli errori nelle due diverse tipologie di combinazioni, libere e fraseologiche.

La Figura 1 (a destra) ha già mostrato che le combinazioni NADJ sono, tra le tre considerate, quelle che producono al loro interno meno errori (solo il 29%). Separando le combinazioni libere dalle unità fraseologiche, possiamo verificare che, sul totale delle 252 combinazioni lessicali NADJ prodotte, 108 (il 43%) sono unità fraseologiche corrette. Questo risultato è complementare a quanto riportato ad esempio da Siyanova, Schmitt (2008) per studenti di livello avanzato: gli apprendenti, fin dai livelli più bassi, sono in grado di usare correttamente una percentuale rilevante di unità fraseologiche.

Mettendo a confronto, all'interno delle sequenze NADJ, le combinazioni corrette con quelle che contengono uno qualsiasi degli errori previsti dallo schema di annotazione, emerge una differenza di distribuzione molto significativa tra le combinazioni libere e le unità fraseologiche (un test chi-quadrato ha restituito un p -value $< 0,01$): come mostrato nella Figura 7, gli errori ricorrono in misura molto maggiore tra le combinazioni libere. L'uso congiunto di due elementi lessicali meno strettamente associati (le combinazioni libere), e dunque il ricorso al principio di scelta aperta, aumenta in modo significativo la probabilità, per gli apprendenti, di commettere errori; al contrario, il ricorso ad unità fraseologiche con un grado più elevato di associazione riduce la probabilità di errore. Questo dato è in parziale contraddizione con quello descritto in Nesselhauf (2005) sulle combinazioni lessicali verbo + nome nell'inglese L2 scritto di germanofoni di livello avanzato: in quel caso, le combinazioni libere producevano un numero minore di errori rispetto alle unità fraseologiche. C'è da osservare, in ogni caso, che incidono su questa differenza sia il diverso livello e la L1 degli apprendenti studiati, sia le diverse modalità di classificazione delle combinazioni.

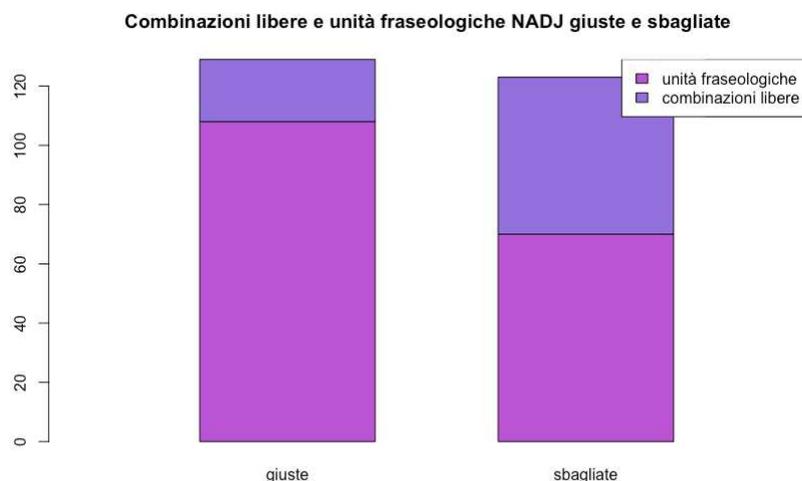


Figura 7: La distribuzione degli errori nelle unità fraseologiche e nelle combinazioni libere NADJ.

Un altro dato importante riguarda la distribuzione dei tipi di errore all'interno delle due tipologie di combinazione NADJ: gli errori lessicali, infatti, occorrono in misura percentualmente più che doppia (il 20% contro il 9%) nelle combinazioni libere. Si tratta per lo più di errori dovuti alla creazione di combinazioni che non sono presenti nel corpus di riferimento *Paisà* (*giornata scorsa, sole biondo, parete digitale, edificazione romantica*). La limitata competenza lessicale e fraseologica porta quindi gli apprendenti ad impiegare combinazioni che hanno gradi diversi di non convenzionalità: da quelle semplicemente poco probabili (con frequenza e MI molto basse), ma in ogni caso utilizzate dai parlanti nativi, anche se molto di rado (*via piccola, oggetti locali*), a quelle “creative”, che associano due elementi lessicali che i parlanti nativi non usano insieme, e che proprio per questo gli annotatori hanno individuato come errori. Ad esempio, (17) è un errore lessicale di sostituzione, la cui ipotesi target potrebbe essere “una cosa piacevole” oppure “una cosa bella”, prodotto da un apprendente di livello B1 nella composizione scritta per la raccolta di dati *b*:

(17)
Gioco con amici è una cosa felice

Un altro dato interessante riguarda la tipologia di errore che coinvolge la posizione del modificatore rispetto al nome, esemplificato da (18). Questo errore, verosimilmente dovuto a fenomeni di transfer (Banfi 2003), la cui analisi non rientra negli obiettivi di questo articolo, si verifica tuttavia nel campione solo nelle combinazioni libere, e copre il 14% dell'intera categoria degli errori grammaticali.

(18)
Infine, ho tronato gli spagnoli ragazzi sono non belli di Italiani ragazzi

Le unità fraseologiche, invece, sono associazioni di parole coese e con un grado più elevato di cristallizzazione, nelle quali la posizione rispettiva dei due costituenti lessicali genera più difficilmente errori, in quanto esse tendono ad essere acquisite e memorizzate come un unico blocco lessicale (Sinclair 1991). In esse, gli errori grammaticali sono invece per la maggior parte errori di accordo (63%), o di omissione, aggiunta non dovuta e scelta dell'articolo

(26%; anche gli errori nell'uso dell'articolo sono verosimilmente dovuti a fenomeni di transfer dalla L1; cfr. Wang 2016). (19) è un esempio di omissione dell'articolo, che non è stato incorporato nella preposizione *in*, riferito ad una unità fraseologica che è invece utilizzata in maniera corretta dal punto di vista lessicale e semantico, nonché nella posizione rispettiva dei suoi due componenti.

(19)

Il fine settimana, faccio spesso la spesa in centro commerciale

Per la quantità di errori commessi dagli apprendenti, dunque, e per la distribuzione dei tipi di tali errori, le unità fraseologiche differiscono in modo significativo dalle combinazioni libere: la forza di associazione che le caratterizza le rende infatti degli elementi lessicali utilizzati come blocchi unici, delle “islands of reliability” (Dechert 1983:184) che si prestano di meno a produrre errori. Gli apprendenti, infatti, nell'utilizzarli, si servono del principio idiomatico e devono confrontarsi con un carico minore di regole di combinazione da applicare (Siyanova-Chanturia 2015b, Siyanova-Chanturia, Martinez 2015).

È interessante, inoltre, esaminare se e in che modo il livello di competenza degli apprendenti incide a sua volta sugli errori commessi nelle due diverse tipologie di combinazione. Dai dati emerge che non c'è una differenza significativa tra gli errori commessi rispettivamente nella produzione di combinazioni libere e unità fraseologiche NADJ da apprendenti di livello A1, A2 e B1: le percentuali di combinazioni corrette prodotte nei tre livelli restano praticamente invariate (unità fraseologiche: A1 - 81%; A2 - 84%; B1 - 84%; combinazioni libere: A1 - 51%; A2 - 53%; B1 - 53%). Il livello di competenza, dunque, non sembra incidere sull'effetto che le due diverse tipologie di combinazioni hanno sulla quantità e sul tipo di errori.

L'ultima fase dell'analisi dei dati è consistita, infine, nel verificare se la variabile tempo influenza la quantità e il tipo di errori commessi nei due tipi di combinazioni (combinazioni libere e unità fraseologiche) della categoria NADJ. Sia il confronto tra la quantità globale di errori, di tutte le tipologie previste dallo schema di annotazione, sia quello tra errori grammaticali ed errori lessicali, non ha prodotto risultati significativi. Il tempo, dunque, non ha effetti rilevanti sul modo in cui le due tipologie di combinazioni condizionano il numero e il tipo di errori commessi dagli apprendenti.

6. Conclusioni

Questo studio preliminare ha indagato l'uso di combinazioni lessicali previste dalle relazioni sintattiche “aggettivo modificatore di nome”, (NADJ e ADJN), e “verbo + oggetto diretto” (VN). L'analisi ha utilizzato un campione del corpus longitudinale LOCCLI, in cui 60 composizioni di apprendenti cinesi di livello A1, A2 e B1 (30 per ognuno dei due punti di raccolta *a* e *b*, e 10 per ognuno dei tre livelli di competenza) sono state etichettate manualmente sulla base di uno schema di annotazione creato ad hoc per l'analisi degli errori nella fraseologia.

Una prima analisi è stata condotta su tutte le combinazioni lessicali delle tre categorie selezionate, ed ha evidenziato che la categoria che sembra più critica per gli apprendenti cinesi è quella ADJN, che è al tempo stesso la meno utilizzata e quella in cui si verifica il maggior numero di errori. Inoltre, la frequenza di tutte e tre le categorie di combinazioni diminuisce dal primo al secondo punto di raccolta: dopo i primi sei mesi di permanenza e di studio in Italia, gli apprendenti fanno ricorso a costruzioni in parte diverse da quelle analizzate.

In secondo luogo, sono stati analizzati gli errori commessi dagli apprendenti, sia in modo aggregato che suddivisi per tipi di errore, sulla base dei parametri del livello di competenza e

del punto di raccolta longitudinale. Per quanto riguarda i due sottoinsiemi di errori considerati, risultano significativamente più numerosi quelli grammaticali; questa differenza, tuttavia, non si evolve in modo significativo nell'arco di tempo di sei mesi considerato. La categoria di combinazioni che risulta influenzata nell'occorrenza di errori dai due parametri del tempo e del livello di competenza è quella delle NADJ: nel tempo, infatti gli errori in questa categoria aumentano in modo significativo, e gli apprendenti interessati da questo incremento sono in particolare quelli di livello B1.

Infine, un'analisi più specifica è stata condotta sulla categoria di combinazioni che più delle altre si è dimostrata sensibile alla variabile tempo: quella delle combinazioni NADJ. In questo caso, è stato introdotto un filtro a due livelli sulle combinazioni analizzate, per separare quelle più convenzionali e strettamente associate (le unità fraseologiche) dalle altre (combinazioni libere). I due livelli selezionati come soglia sono i valori di frequenza ≥ 6 e di MI ≥ 3 . L'analisi dei dati ha evidenziato una diminuzione significativa nella raccolta *b* delle unità fraseologiche NADJ rispetto alle combinazioni libere: dopo sei mesi, gli apprendenti sperimentano nuovi contesti in cui usare produttivamente nuove combinazioni a partire da quelle che hanno già appreso, e si trovano di conseguenza ad utilizzare combinazioni meno convenzionali e cristallizzate, e dunque meno strettamente associate. L'analisi degli errori nella categoria NADJ ha inoltre evidenziato che essi ricorrono significativamente molto di più nelle combinazioni libere, e in misura maggiore sotto forma di errori lessicali o di posizione dell'aggettivo. Il grado di cristallizzazione e la forza di associazione delle combinazioni NADJ, dunque, incidono di più sugli errori commessi rispetto al livello di competenza degli apprendenti e al tempo che hanno trascorso in Italia.

Tutti i fenomeni analizzati concorrono a fare luce sul processo di acquisizione, da parte di apprendenti cinesi di livello elementare e pre-intermedio, di tre categorie di combinazioni lessicali. Tale processo, documentato dall'uso in un corpus di produzioni scritte, è influenzato da diversi fattori, che lo rendono sicuramente complesso, articolato e tutt'altro che lineare. Il percorso di apprendimento è spesso scandito da progressi che si dispongono a vari stadi di competenza (che coincidono, nei tipici contesti educativi, con avanzamenti di livello) e lungo la linea del tempo, con una correlazione positiva tra tempo trascorso nello studio in contesti formali e aumento della competenza nella lingua studiata (Meunier 2015). Questo schema del percorso di apprendimento, seppure non in termini di linearità perfetta, è stato verificato ad esempio in campo morfosintattico (Bettoni, Di Biase 2005; Giacalone Ramat 2011; Vyatkina 2013). L'acquisizione delle combinazioni lessicali, invece, sembra non seguire uno sviluppo così lineare (Bartning, Forsberg 2006).

L'analisi degli errori nelle combinazioni lessicali svolta in questo studio contribuisce ad avvalorare questa tesi: lo sviluppo della competenza fraseologica (Paquot 2018) procede in modo molto meno regolare e rettilineo, perché è più sensibile alla riutilizzazione produttiva dell'input a cui gli apprendenti sono esposti e, di conseguenza, al loro stile comunicativo individuale (Meunier 2015). All'interno del percorso di apprendimento, il periodo di sei mesi considerato sembra costituire, per le combinazioni lessicali, una fase di sperimentazione, in cui gli apprendenti di tutti e tre i livelli si sforzano di utilizzare produttivamente le combinazioni già apprese, creando a partire da esse nuove combinazioni, e commettendo in questo tentativo un numero maggiore di errori (Laufer, Waldman 2011).

L'indicazione forse più interessante deriva tuttavia dall'analisi degli errori commessi nelle combinazioni NADJ: il fatto che gli errori siano legati soprattutto all'uso di combinazioni libere da un lato avvalorava quanto appena affermato, e dall'altro suggerisce che le unità fraseologiche strettamente associate, una volta apprese, vengono usate in modo efficace e producono meno errori. Da ciò deriva anche un'indicazione chiara per la concreta pratica didattica: l'insegnamento formale della fraseologia andrebbe senza dubbio favorito, attraverso la

creazione di sillabi specifici, attività e materiali didattici espressamente progettati, e strumenti di valutazione dedicati alla verifica della competenza fraseologica (Paquot 2018). Un apparato didattico di questo tipo, funzionale all'apprendimento delle unità fraseologiche, non sembra ancor utilizzato in modo sistematico per la didattica dell'italiano L2.

Questo studio, infine, ha certamente delle limitazioni, in particolare nell'ampiezza del campione considerato: l'annotazione degli errori è una procedura manuale e complessa, e per questo richiede tempo. I dati annotati vanno sicuramente ampliati a tutto il LOCCLI, e la ripetizione delle analisi già svolte in questa sede con un campione più vasto potrà convalidare i risultati ottenuti. La numerosità e differenziazione delle variabili coinvolte, inoltre, insieme al fatto che i dati analizzati sono prodotti per due volte dallo stesso campione di apprendenti ad uno stesso intervallo di tempo, suggerisce di utilizzare metodologie più avanzate e più adatte a questo tipo di dati, come ad esempio alcune tecniche statistiche multifattoriali (Möller 2017), in grado di fornire inferenze sugli effetti di predittori diversi su una stessa variabile dipendente, come gli errori commessi dagli apprendenti.

La dimensione fraseologica, che è ubiqua e pervade ogni altro aspetto dell'analisi linguistica (Meunier 2012), riveste un'importanza centrale anche nel campo dell'apprendimento. La ricerca attraverso *learner corpora* sull'acquisizione della fraseologia può contribuire in modo rilevante ad evidenziare aree critiche e a fornire un supporto prezioso per identificare i tratti fondamentali che differenziano la produzione degli apprendenti da ciò che è considerato la norma cui tali produzioni devono tendere (Granger 2011).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bagna, C., Machetti, S. (2008). *Le polirematiche nel continuum di competenza nativo/non nativo: povertà, vaghezza, creatività linguistica*, in M. Barni, D. Troncarelli, C. Bagna (eds.), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, Milano, FrancoAngeli, pp. 87-98.
- Banfi, E. (2003), *Italiano L2 di cinesi: percorsi acquisizionali*, Milano, Franco Angeli.
- Banfi, E., Piccinini, C., Arcodia G.F. (2008). *Quando mancano le parole: strategie di compensazione lessicale di sinofoni apprendenti Italiano L2*, in M. Barni, D. Troncarelli, C. Bagna (eds.), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, Milano, FrancoAngeli, pp. 247-259.
- Bartning, I., Forsberg, F. (2006), *Les séquences préfabriquées à travers les stades de développement en français L2*, in *Actes du 16e congrès des romanistes scandinaves*, Department of Language and Culture, Roskilde University.
- Bestgen, Y., Granger, S. (2014), *Quantifying the development of phraseological competence in L2 English writing: An automated approach*, in "Journal of Second Language Writing", 26, pp. 28-41.
- Bettoni, C., Di Biase, B. (2005), *Sviluppo obbligato e progresso morfosintattico*, in "ITALS", 2(1), pp. 27-48.
- Bley-Vroman, R. (1983), *The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of systematicity*, in "Language Learning", 33, 1, pp. 1-17.
- Callies, M. (2015). *Learner corpus methodology*, in S. Granger, G. Gilquin, F. Meunier (eds.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 35-56.
- Chini, M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- Church, K.W., Hanks, P., (1990), *Word association norms, mutual information, and lexicography*, in "Computational linguistics", 16, 1, pp. 22-29
- Corder, S.P. (1967), *The significance of learner's errors*, in "International Review of Applied Linguistics in Language Teaching", 5(1-4), pp. 161-70.
- Dagneaux, E., Denness, S., Granger, S. (1998), *Computer-aided error analysis*, in "System", 26, 2, pp. 163-74.
- Dechert, H. (1983). *How a Story is Done in a Second Language*, in C. Faerch, G. Kasper, (eds), *Strategies in Interlanguage Communication*, London, Longman, pp. 175-195.

- Díaz-Negrillo, A., Fernández-Domínguez, J. (2006), *Error tagging systems for learner corpora*, in “Revista Española de Lingüística Aplicada”, 19, pp. 83–102.
- Durrant, P., Schmitt, N. (2009), *To what extent do native and non-native writers make use of collocations?*, in “International Review of Applied Linguistics”, 47, 2, pp. 157-177.
- Durrant, P., Siyanova-Chanturia, A. (2015). *Learner corpora and psycholinguistics*, in S. Granger, G. Gilquin, F. Meunier (eds.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 57-78.
- Ebeling, S., Hasselgård, H. (2015). *Learner corpora and phraseology*, in S. Granger, G. Gilquin, F. Meunier (eds.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 207-230.
- Ellis, N.C., Simpson-Vlach, R.C. (2009). *Formulaic language in native speakers: Triangulating psycholinguistics, corpus linguistics, and education*, in G. Gilquin (ed.), “Corpora and Experimental Methods. Special issue of Corpus Linguistics and Linguistic Theory”, 5, 1, pp. 61–78.
- Ellis, N.C., Simpson-Vlach, R.C., Maynard, C. (2008), *Formulaic language in native and second-language speakers: Psycholinguistics, corpus linguistics, and TESOL*, In “TESOL Quarterly”, 42, 3, pp. 375–96.
- Ellis, N., Simpson-Vlach, R., Römer, U., O'Donnell, M., Wulff, S. (2015). *Learner corpora and formulaic language in SLA*, in S. Granger, G. Gilquin, F. Meunier (eds), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 357-378).
- Evert, S., (2005), *The Statistics of Word Cooccurrences: Word Pairs and Collocations*, Dissertation, Institut für maschinelle Sprachverarbeitung, University of Stuttgart.
- Giacalone Ramat, A. (2011), *Il Quadro teorico*, in A. Giacalone Ramat (ed.), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, pp. 17-26.
- Granger, S. (2008). *Learner Corpora in Foreign Language Education*, in N. Van Deusen-Scholl, N.H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education*. Volume 4. *Second and Foreign Language Education*, New York, Springer, pp. 337-351.
- Granger, S. (2011). *From phraseology to pedagogy: Challenges and prospects*, in T. Herbst, S. Faulhaber, P. Uhrig, (eds.), *The Phraseological View of Language. A Tribute to John Sinclair*, Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 123–46.
- Granger, S., Gilquin, G., Meunier, F. (2015). *Introduction: Learner corpus research – past, present and future*, in S. Granger, G. Gilquin, F. Meunier (eds.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-6.
- Granger, S., Meunier, F. (eds.) (2008), *Phraseology: an interdisciplinary perspective*, Amsterdam, John Benjamins.
- Granger, S., Paquot, M. (2008). *Disentangling the phraseological web*, in S. Granger, F. Meunier (eds.), *Phraseology. An interdisciplinary perspective*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 27-49.
- Gries, S. Th. (2008). *Phraseology and linguistic theory: A brief survey*, in S. Granger, F. Meunier (eds.), *Phraseology. An interdisciplinary perspective*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 3-25.
- Gries, S. Th. (2015). *Statistical methods in learner corpus research*, in S. Granger, G. Gilquin, F. Meunier (eds.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 159-181.
- Gries, S. Th., Mukherjee, J. (2010), *Lexical gravity across varieties of English: an ICE-based study of n-grams in Asian Englishes*, in “International Journal of Corpus Linguistics”, 15, 4, pp. 520-548.
- Gries, S. Th. (2013), *50-something years of work on collocations: what is or should be next...*, in “International Journal of Corpus Linguistics”, 18,1, pp. 137-165.
- Gilquin, G. (2015). *From design to collection of learner corpora*, in S. Granger, G. Gilquin, F. Meunier (eds.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 9-34.
- James C. (1998), *Errors in Language Learning and Use*. London, Longman.
- Konecny, C., Autelli, E., Abel, A., Zanasi, L. (2016). *Identification, Classification and Analysis of Phrasemes in an L2 Learner Corpus of Italian*, in *Computerised and Corpus-based Approaches to Phraseology: Monolingual and Multilingual Perspectives*, Tradulex, Geneva, pp. 533-542.
- Laufer, B., Waldman, T. (2011), *Verb–noun collocations in second language writing: A corpus analysis of learners’ English*, in “Language Learning”, 61, 2, pp. 647-72.

-
- Lennon, P. (1991), *Error: Some problems of definition, identification, and distinction*, in “Applied Linguistics”, 12(2), pp. 180–96.
- Lüdeling, A., Hirschmann, H. (2015). *Error annotation systems*, in S. Granger, G. Gilquin, F. Meunier (eds.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 135-158.
- Lyding, V., Stemle, E., Borghetti, C., Brunello, M., Castagnoli, S., Dell’Orletta, F., Dittmann, H., Lenci, A., Pirrelli, V. (2014). *The PAISÀ Corpus of Italian Web Texts*, in *Proceedings of the 9th Web as Corpus Workshop (WaC-9)*, Gothenburg, Association for Computational Linguistics, pp. 36-43.
- Masini, F. (2012), *Parole sintagmatiche in italiano*, Cesena, Caissa.
- Meunier, F. (2012), *Formulaic language and language teaching*, “Annual Review of Applied Linguistics”, 32, pp. 111–29.
- Meunier, F. (2015). *Developmental patterns in learner corpora*, in S. Granger, G. Gilquin, F. Meunier (eds.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 379-400.
- Möller, V. (2017). *A statistical analysis of learner corpus data, experimental data and individual differences: Monofactorial vs. multifactorial approaches*, in P. de Haan, S. van Vuuren, R. de Vries (eds), *Language, Learners and Levels: Progression and Variation. Corpora and Language in Use*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, pp. 409-439.
- Mulhall, C. (2017). *Collocation Patterning and Italian High Frequency Verbs: Corpus Evidence of L1 English Speakers*, in E. Corino, C. Onesti (eds), *Italiano di apprendenti. Studi a partire da VALICO e VINCA*, Perugia, Guerra, pp. 89-101.
- Nesselhauf, N. (2003), *The Use of Collocations by Advanced Learners of English and Some Implications for Teaching*, in “Applied Linguistics”, 24, 2, pp. 223-242.
- Nesselhauf, N. (2005), *Collocations in a Learner Corpus*, Amsterdam, John Benjamins.
- Osborne, J. (2008). *Phraseology effects as a trigger for errors in L2 English: The case of more advanced learners*, in F. Meunier, S. Granger (eds), *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 67–83.
- Paquot, M. (2018), *Phraseological Competence: A Missing Component in University Entrance Language Tests? Insights From a Study of EFL Learners’ Use of Statistical Collocations*, “Language Assessment Quarterly”, pp. 1-15.
- Pawley, A., Syder, F.H. (1983). *Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency*, in J.C. Richards, R.W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*, London, Longman, pp. 191–225.
- Sinclair, J. McH. (1991), *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford, Oxford University Press.
- Siyanova-Chanturia, A. (2015a), *Collocation in beginner learner writing: A longitudinal study*, in “System”, 53, pp. 148-160.
- Siyanova-Chanturia, A. (2015b), *On the ‘holistic’ nature of formulaic language*, in “Corpus Linguistics and Linguistic Theory”, 11, 2, pp. 285–301.
- Siyanova-Chanturia, A., Martinez, R. (2015), *The Idiom Principle Revisited*, in “Applied Linguistics”, 36, 5, pp. 549–569.
- Siyanova-Chanturia, A., Schmitt, N. (2008). *L2 learner production and processing of collocation: A multi-study perspective*, in “The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes”, 64(3): 429–58.
- Siyanova-Chanturia, A., Spina, S. (2015), *Investigation of Native Speaker and Second Language Learner Intuition of Collocation Frequency*, in “Language Learning”, 65, 3, pp. 533–562.
- Siyanova-Chanturia, A., Spina, S. (in preparazione), *Multi-word expressions in second language writing: A large-scale longitudinal learner corpus study*.
- Spina, S. (2015). *Phraseology in Academic L2 Discourse: The Use of Multi-words Units in a CMC University Context*, in E. Castello, K. Ackerley, F. Coccetta (eds), *Studies in Learner Corpus Linguistics. Research and Applications for Foreign Language Teaching and Assessment*, Bern, Peter Lang, pp. 279-294.
- Spina, S. (2010a). *The Dictionary of Italian Collocations: Design and Integration in an Online Learning Environment*, in N. Calzolari, K. Choukri, B. Maegaard, J. Mariani, J. Odjik, S. Piperidis, M. Rosner, D. Tapias (eds), *Proceedings of the Seventh conference on International Language*
-

-
- Resources and Evaluation (LREC'10), Malta, European Language Resources Association, pp. 3202-3208.
- Spina, S. (2010b). *The DICI Project: towards a Dictionary of Italian Collocations integrated with an online language learning platform*, in S. Granger, M. Paquot (eds), *eLexicography in the 21st century: New Challenges, New Applications*, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, pp. 273-282.
- Spina, S. (2014). *Il Perugia Corpus: una risorsa di riferimento per l'italiano. Composizione, annotazione e valutazione*, in R. Basili, A. Lenci, B. Magnini (eds), *Proceedings of the First Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-it (Vol. 1)*, Pisa, Pisa University Press, pp. 354–359.
- Spina S. (2016). *Learner corpus research and phraseology in Italian as a second language: The case of the DICI-A, a learner dictionary of Italian collocations*, in Begoña Sanromán Vilas (a cura di), *Collocations Cross- Linguistically. Corpora, Dictionaries and Language Teaching*, Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki, tome C, pp. 219-244
- Spina, S. (2017). *Learner Corpus Research and the acquisition of Italian as a second language: the case of the Longitudinal Corpus of Chinese Learners of Italian (LoCCLI)*, presentato alla 4th Learner Corpus Research Conference, 5-7 ottobre, Bolzano, Eurac Research.
- Thewissen, J. (2008). *The phraseological errors of French-, German- and Spanish-speaking EFL learners: Evidence from an error-tagged learner corpus*, in *Proceedings of the 8th Teaching and Language Corpora Conference (TaLC8)*, 3–6 July 2008, Lisbon, Associação de Estudos e de Investigação Científica do ISLA, pp. 300–306.
- Stenetorp, P., Pyysalo, S., Topić G., Ohta, T., Ananiadou, S., Tsujii, J. (2012), *brat: a Web-based Tool for NLP-Assisted Text Annotation*, Proceedings of the Demonstrations Session at EACL 2012, Avignon, Association for Computational Linguistics.
- Vyatkina, N. (2013), *Specific syntactic complexity: Developmental profiling of individuals based on an annotated learner corpus*, in “The Modern Language Journal”, 97, 1, pp. 11-30.
- Wang, Y. (2016). *The Idiom Principle and L1 Influence. A contrastive learner-corpus study of delexical verb+noun collocations*, Amsterdam, John Benjamins.
- Wanner, L., Ramos, M.A., Vincze, L., Nazar, R., Ferraro, G., Mosqueira, E., Prieto, S. (2013). *Annotation of collocations in a learner corpus for building a learning environment*, in S. Granger, G. Gilquin, F. Meunier (eds.), *Twenty Years of Learner Corpus Research: Looking Back, Moving Ahead*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, pp. 493–503.

STEFANIA SPINA • is Associate Professor at the Department of Human and Social Sciences, Università per Stranieri di Perugia. She does research in Corpus Linguistics, Learner Corpus Research, CMC, Discourse Analysis and Computational Linguistics. One of her current project is “Readability of Texts for L2 learners.”

E-MAIL • stefania.spina@unistrapg.it

ACQUISIZIONE DI FENOMENI TEMPORALI E RITMICI DELL'ITALIANO

Analisi di produzioni di apprendenti anglofoni di italiano L2

Paolo MAIRANO, Marta MOIS, Valentina DE IACOVO, Antonio ROMANO¹

ABSTRACT • Acquisition of temporality and rhythm of the Italian language: Analysis of productions of English speaking learners of Italian as L2. Despite the conspicuous number of studies on the acquisition of L2 segmental patterns, research on L2 prosody is scarce and mostly deals with L2 English. In this paper we characterise the rhythmic patterns of L1 English learners of L2 Italian. We analysed read speech of 24 learners and compared them with data of L1 Italian and L1 English and compute several rhythm metrics. The results partially support the hypothesis that learners produce intermediate rhythmic patterns between the L1 and the target language. However, non-normalized rhythm metrics illustrate a different pattern, whereby L1 English learners of Italian seem to overshoot some rhythm characteristics. Such results are explained on the basis of the interference of speech rate and point to the need to use normalized metrics for studying rhythmic patterns of L2 speech. Finally, we did not find significant effects of variables of L2 acquisition (years of study, length of stay in Italy, competence in other Romance languages) on values of rhythm metrics.

KEYWORDS • L2 Italian; Rhythm Metrics; L2 Prosody; Pronunciation; Acquisition

1. Introduzione

Gli aspetti segmentali dell'acquisizione della fonetica godono di una letteratura cospicua e modelli espliciti (PAM di Best 1995, SLM di Flege 1995, teoria della marca di Eckman 1977). Invece, gli studi sull'acquisizione degli aspetti prosodici di una L2 sono molto più rari. Inoltre, la maggioranza della ricerca si è concentrata sull'acquisizione dell'inglese L2, mentre sono più rari gli studi che trattano altre L2. In questo articolo ci proponiamo di contribuire a colmare questa mancanza, caratterizzando gli aspetti prosodici del parlato di apprendenti anglofoni di italiano L2. In particolare, analizzeremo le caratteristiche ritmiche del parlato letto prodotto da 24 apprendenti, confrontandole con dati simili prodotti da inglesi nativi e italiani nativi.²

¹ L'articolo è il risultato di una collaborazione tra gli autori tanto sul piano sperimentale quanto su quello redazionale. Per scopi concorsuali precisiamo la seguente ripartizione del lavoro finale presentato. Sono da attribuirsi all'autore PM la conduzione dei test statistici e la redazione dei §§ 1.1, 2.3 e 3; all'autrice MM la raccolta dei dati di apprendenti inglesi, una prima annotazione dei materiali e la redazione del § 2.2; all'autrice VD la revisione delle annotazioni e la redazione del § 2.1; all'autore AR la definizione del protocollo di annotazione e la redazione dei §§ 1.2, 1.3 e 2.4.

² Sebbene sia un'assunzione di comodo quella di separare nettamente i due piani di strutturazione, ritmico e intonativo, del parlato, precisiamo che in quest'articolo il riferimento esclusivo alle metriche ritmiche e altre variabili dell'organizzazione temporale non prescinde da questo secondo livello organizzativo in

1.1. *Acquisizione di aspetti prosodici nella L2*

Come accennato sopra, la letteratura sull'acquisizione della fonetica e fonologia delle L2 si è soprattutto occupata di studiare aspetti segmentali. Più nello specifico, i vari modelli esistenti di acquisizione della fonologia L2 (per es. PAM e SLM) si sono occupati soprattutto di stabilire la difficoltà di produzione e percezione di determinati fonemi od opposizioni fonologiche da parte di parlanti non-nativi. Generalmente, questi studi tendono a convergere verso l'idea che i parlanti non-nativi riescano più facilmente a stabilire categorie fonologiche per suoni la cui realizzazione acustica è più lontana rispetto alle categorie esistenti nella loro L1; viceversa, categorie fonologiche realizzate nella L2 attraverso suoni vicini a categorie della L1 risentiranno maggiormente dell'influenza della L1. Mentre le ipotesi che scaturiscono da questi modelli sono state testate in numerosissimi studi (cf. Colantoni, Steele & Escudero 2015) per una panoramica, l'acquisizione delle caratteristiche prosodiche delle L2 non ha goduto della stessa fortuna: molto meno frequenti sono gli studi che se ne sono occupati, e al momento l'unico modello specifico che emetta predizioni sull'acquisizione della prosodia è quello recentissimo di Mennen (2015), che però si occupa esclusivamente di fenomeni intonativi.

Ultimamente però, l'acquisizione di fenomeni prosodici ha cominciato a destare l'interesse della comunità scientifica, come dimostrato dal sorgere di conferenze e giornate di studio dedicate interamente a questo tema, come *Methodological Perspectives on Second Language Prosody*, organizzato proprio in Italia (Busà & Stella, 2012) e il *Workshop on Second Language Prosody*, ormai alla 3ª edizione (a cura di Foltz, Cooper & Levendon nel 2016). Molti studi si sono concentrati sull'acquisizione dell'intonazione delle L2, studiando l'acquisizione di specifiche configurazioni intonative in produzione e/o percezione (cf. Santiago, Mairano & Delais-Roussarie, 2014), o mantenendosi su un piano globale e rivelando per esempio che l'escursione di f_0 tende a essere inferiore in parlanti di una L2 (Mennen, Schaeffler & Dicke, 2014). Anche le caratteristiche ritmiche e temporali non sono state trascurate, come dimostrato dagli studi di White & Mattys (2007), Tortel & Hirst (2010), De Meo (2012), Pettorino, De Meo & Vitale (2012), Vitale, Pellegrino, De Meo & Rasulo (2015), De Meo, Vitale & Pellegrino (2016), Tarasi & Romito (2016).

1.2. *Studi sul ritmo*

Come noto, e come dimostrato in diversi studi riassunti – tra gli altri – in [ANONIMI] (2011), un'etichetta di tipo “stress-timed” è tradizionalmente applicata a lingue la cui organizzazione temporale sembra dominata da *pattern* accentuali che sacrificano le sillabe non prominenti a favore di quelle prominenti, mentre un'etichetta di tipo “syllable-timed” è usata per quelle lingue la cui regolarità temporale sembra dominata da una certa rigidità sillabica che induce intervalli di prominenza di lunghezza variabile.

Questa distinta tipologia di lingue nelle quali il piede o la sillaba sembrano affermarsi maggiormente nell'organizzazione del parlato è generalmente basata su intuizioni e criteri di osservazione diversi proposti da linguisti di varia formazione nelle fasi del progresso scientifico in quest'ambito nel corso del '900. La difficoltà di valutare nel parlato spontaneo la presenza di

quanto, come segnalato e discusso da Bertinetto e Bertini (2010) l'efficacia delle misurazioni dipende, oltre che dalla velocità d'eloquio, dalla connessione del discorso e dalla lunghezza delle catene foniche. Nel caso di parlanti non nativi (cfr. anche De Meo 2012, Prieto *et aliae* 2012, Soriano 2012) la frammentazione è tale da produrre unità intonative brevi e spesso interrotte, causando forti riduzioni sui numeri di segmenti utili ai fini della valutazione del ritmo.

una regolarità dominante di un tipo o dell'altro ha indotto infatti un certo scetticismo rispetto al fenomeno in sé e alle procedure sperimentali per la sua misurazione.

Tuttavia, se – da un lato – nel primo decennio del XXI sec., alcuni autori ancora si chiedono se il ritmo linguistico sia una variabile fonologica o la conseguenza fonetica di altri eventi fonologici, la definizione di uno spazio ritmico pluridimensionale e di due poli “stress-based” (STB) e “syllable-based” (SYB) verso i quali si orienterebbero i tipi linguistici, in considerazione di una diversa disposizione a controllare variabilmente una di queste dimensioni, è avvenuta sulla base dell'affermarsi di modelli di valutazione delle cosiddette “metriche ritmiche” (a partire da Ramus *et alii* 1999 e Grabe & Low 2002; cfr. Bertinetto & Bertini 2010). Il principale vantaggio offerto dalle metriche ritmiche (v. § 2.3) consiste nel permettere di quantificare le variabili ritmico-temporali, e quindi nel permettere confronti quantitativi tra varietà o comunità linguistiche, nonché semplicemente tra diversi parlanti.

1.3. Obiettivo di questo studio

All'affermarsi di questi nuovi paradigmi, discussi tra gli altri da Kohler (2009) e Tarasi & Romito (2016), sono corrisposti numerosi tentativi di applicazione dei nuovi metodi di misurazione dapprima alle lingue più svariate (tra cui gli stessi Ramus, Nesport & Mehler 1999 e Grabe & Low 2002), poi alle varietà regionali e dialettali (Giordano & D'Anna 2010; Leemann, Dellwo, Kolly & Schmid 2012) e alle varietà di apprendimento. Riguardo a queste ultime, White & Mattys (2007) hanno mostrato che il parlato di apprendenti anglofoni di spagnolo L2 e di apprendenti ispanofoni di inglese L2 tendevano a presentare caratteristiche ritmiche a cavallo tra le due lingue. Questo sembrava mettere in luce un processo di “calibrazione” delle proprietà ritmiche durante l'acquisizione. Un risultato simile è stato ottenuto da Tortel & Hirst (2012), su dati di apprendenti francofoni di inglese L2: in questo caso gli autori hanno anche riscontrato differenze tra due diversi gruppi di apprendenti (adulti non specialisti vs. studenti universitari di inglese al 2° anno). In questo caso, l'analisi statistica condotta sulle metriche ritmiche permettevano di discriminare i due gruppi di apprendenti e il gruppo di controllo di inglesi nativi con un tasso del 70%. Kinoshita & Sheppard (2011) hanno invece confermato che i risultati delle metriche su un gruppo di apprendenti coreani di giapponese L2 sono correlati con i giudizi uditivi di nativi esperti. Pellegrino (2017) riporta che, dopo una fase di training basata su auto-imitazione (stimoli manipolati a partire da registrazioni di loro stessi), apprendenti nipponofoni di italiano L2 imitavano meglio le caratteristiche ritmiche del parlato, rispetto alle caratteristiche intonative. Pellegrino, He & Dellwo (2017) hanno mostrato che metriche ‘combinatae’ (durata e *f₀*) erano in grado di discriminare le produzioni di sinofoni nativi e apprendenti italiani di cinese.

Tra gli studi di ricercatori che si sono dedicati all'analisi delle proprietà ritmiche di diverse lingue attraverso misurazioni sul parlato di apprendenti stranieri, non si annoverano casi, a nostra conoscenza, di ricerche condotte su apprendenti anglofoni di italiano L2 e che dispongano di una base di confronto su dati di un campione di parlanti nativi delle due lingue in questione. In questo contributo ci proponiamo quindi non solo di analizzare le caratteristiche ritmiche di apprendenti anglofoni di italiano L2, ma anche di confrontarle direttamente con dati di italiano L1 e inglese L1 elicitati con lo stesso paradigma sperimentale. Siccome l'italiano appartiene alle lingue *syllable-timed* o *syllable-based* (Bertinetto 1977), mentre l'inglese appartiene alle lingue *stress-timed* o *stress-based* (Abercrombie 1967), ci pare ragionevole ipotizzare che gli apprendenti anglofoni mostreranno proprietà ritmiche che si discostano da quelle della loro L1 (inglese) e che procedono in direzione della L2 (italiano), senza però raggiungere i valori riscontrati per italiani nativi.

2. Dati e metodologia

2.1. Partecipanti

Per questo studio sono state registrate produzioni orali di parlato letto per 24 apprendenti inglesi (14 F, 10 M; età mediana = 19 anni, range = 18-46 anni) iscritti ai corsi di italiano lingua straniera dell'Università di Strathclyde (Glasgow). Data la penuria di studenti disponibili, sono stati registrati apprendenti con caratteristiche piuttosto eterogenee. Al momento della registrazione, gli studenti frequentavano corsi di livello diverso; 18 di essi aveva studiato italiano per meno di 2 anni, ma 19 di essi aveva passato 1 o più anni in Italia e 7 di loro hanno dichiarato di parlare italiano con almeno 1 familiare. Inoltre, 15 di essi hanno dichiarato di parlare un'altra lingua romanza oltre all'italiano (6 hanno dichiarato di parlare il francese, 2 lo spagnolo, 7 francese e spagnolo).

Al fine di analizzare le proprietà temporali e ritmiche delle produzioni degli apprendenti (d'ora in avanti: gruppo AP), i risultati sono stati confrontati con dati prodotti sullo stesso testo e in condizioni analoghe da (i) parlanti nativi di italiano registrati in italiano L1 (d'ora in avanti, gruppo IT) e (ii) parlanti nativi di inglese registrati in inglese L1 (d'ora in avanti, gruppo EN). I dati dei gruppi IT ed EN provengono da Mairano & Romano (2011) e pertanto non possono essere considerati come veri e propri gruppi di controllo, ma piuttosto come punti di riferimento per l'italiano L1 e l'inglese L1. Per questo studio non è infatti stato possibile registrare specifici gruppi di controllo con variabili sociolinguistiche corrispondenti al gruppo sperimentale. Il gruppo IT era costituito da 14 parlanti di italiano standard, mentre i 4 partecipanti del gruppo EN sono parlanti standard di inglese britannico, americano, australiano e neozelandese rispettivamente e sono stati pubblicati nelle illustrazioni IPA di queste quattro varietà (rispettivamente, Roach 2004, Ladefoged 1989, Cox & Palethorpe 2007, Bauer *et alii* 2007). Rimandiamo a Mairano & Romano (2011) per maggiori dettagli sui parlanti dei gruppi EN e IT.

2.2. Metodologia

Le registrazioni del gruppo AP sono avvenute presso l'Università sopra menzionata, in un'aula non insonorizzata ed è stato utilizzato un registratore Tascam DR-40. Il testo su cui si basa la registrazione di parlato per tutti e 3 i gruppi è offerto dalle versioni inglesi e italiana del racconto esopico de "la tramontana e il sole".

Un giorno il vento di tramontana e il sole discutevano su chi dei due fosse il più forte, quando videro arrivare un passante con addosso un mantello.

Allora decisero che il più forte sarebbe stato quello dei due che fosse riuscito a fargli togliere il mantello.

Il vento per primo cominciò a soffiare con tutta la sua forza, ma più soffiava e più il passante si stringeva nel mantello, finché alla fine il vento non si diede per vinto.

Il sole a sua volta incominciò a splendere e subito il calore obbligò l'uomo a togliersi il mantello.

Così la tramontana fu costretta a riconoscere che il sole era più forte di lei.

Ti è piaciuta la storiella?

Vuoi che te la racconti di nuovo?

I partecipanti del gruppo IT sono stati registrati per la maggior parte nella cabina silente del laboratorio di fonetica di [ANONIMIZZATO], mentre i dati del gruppo EN sono stati realizzati in modalità analoghe dai vari autori delle illustrazioni IPA.

La segmentazione è stata inizialmente operata a un livello di distinzione tra catene foniche ininterrotte e pause, interruzioni o ispirazioni. L'annotazione è avvenuta secondo i criteri in uso nel laboratorio ispirati a quelli dei progetti nazionali API e CLIPS. Successivamente, all'interno degli intervalli delimitati è stata disposta un'etichettatura di tipo CV degli intervalli delimitati su un livello di analisi segmentale (nessi consonantici e incontri vocalici) secondo le indicazioni necessarie per l'analisi col *software* Correlatore (Mairano & Romano 2010).

2.3. Metriche

Al fine di fornire una descrizione delle caratteristiche ritmico-temporali del parlato di apprendenti anglofoni di italiano L2, abbiamo utilizzato le metriche ritmiche più utilizzate negli studi degli ultimi 20 anni. Come già menzionato nell'introduzione, esse misurano il grado di variabilità degli intervalli consonantici e vocalici nella catena di parlato. In particolare, le metriche utilizzate per questo studio sono le seguenti:

- *Vperc* (percentuale vocalica): indica in che percentuale il parlato è costituito da segmenti vocalico vs consonantici. Maggiori valori di *Vperc* sono associati in letteratura a un maggiore grado di isosillabicità (Ramus *et alii* 1999).
- *Vdev* (deviazione standard degli intervalli vocalici, spesso chiamata): indica il grado di variabilità delle durate degli intervalli vocalici. Maggiori valori di *Vdev* sono associati in letteratura a un più alto grado di isoaccentalità (Ramus *et alii* 1999).
- *Cdev* (deviazione standard degli intervalli consonantici): come sopra, ma consonantico.
- *varcoV* (coefficiente di varianza degli intervalli vocalici): come *Vdev*, ma include un coefficiente per normalizzare rispetto a diverse velocità d'eloquio tra i partecipanti (Dellwo & Wagner 2003).
- *varcoC* (coefficiente di varianza degli intervalli consonantici): come sopra, ma consonantico.
- *Vnpvi* (indice normalizzato di variabilità a coppie degli intervalli vocalici): indica il grado di variabilità delle durate degli intervalli vocalici adiacenti e include un coefficiente di normalizzazione rispetto a diverse velocità d'eloquio tra partecipanti. Maggiori valori di *Vnpvi* sono associati in letteratura a un più alto grado di isoaccentalità (Grabe & Low 2002).
- *Crpvi* (indice non-normalizzato di variabilità a coppie degli intervalli consonantici): come sopra, ma consonantico e senza coefficiente di normalizzazione, che viene considerato come superfluo nel caso delle consonanti. Maggiori valori di *Crpvi* sono associati in letteratura a un più alto grado di isoaccentalità.

I valori di queste metriche sono stati calcolati per le produzioni di ogni partecipante tramite il *software open-source* Correlatore (Mairano & Romano 2009). Le analisi statistiche sono state condotte su R (R Core Team 2017).

2.4. Catene foniche e pause

Uno studio preliminare è stato condotto sulle catene foniche e sulle pause, dato che i soggetti si sono differenziati sensibilmente su questo piano (si sono avute 39 e 40 unità ininterrotte per i parlanti 8 e 13, rispettivamente, vs. 89 unità per gli apprendenti 10 e 17).

Ad es. l'apprendente 8 produce a un certo punto "che il più forte sarebbe stato quello dei due" così come 13 dice "che il più forte sarebbe stato <pb> quello de<ee>i du<uu>e", mentre la parlante 10, in corrispondenza, produce un passaggio incerto e frammentato "*ce +?il <pb> più forte<ee> <pb> sarebbe<ee> <pl> stato quello d+ <pb> *di<ii> due".

Un confronto preliminare può essere affidato alla Fig. 1 nella quale si può osservare come a valori mediamente più alti e relativamente variabili delle durate delle catene foniche (es. 1, 8, 9 e 13) corrisponde di solito un numero minore delle stesse, mentre ai valori più contenuti (e generalmente uniformi: 7, 10, 11, 14, 15, 17...) corrispondono numeri elevati di catene foniche, risultando in una lettura estremamente frammentata (tra 76 e 89 intervalli, cfr. §3).

In Figura 2 si può osservare una durata piuttosto uniforme delle pause brevi <pb> (circa 30 ms) e buona corrispondenza tra pause lunghe <pl> (di circa 1 s, in media) e frontiere tra i blocchi testuali. I soggetti 5, 6, 8, 12, 13, 16, 20, 22, che ne realizzano meno di tre, non ne fanno o le inseriscono tra il testo principale e le due domande finali, o tra la premessa e il nucleo del racconto, o tra questo e la morale conclusiva.

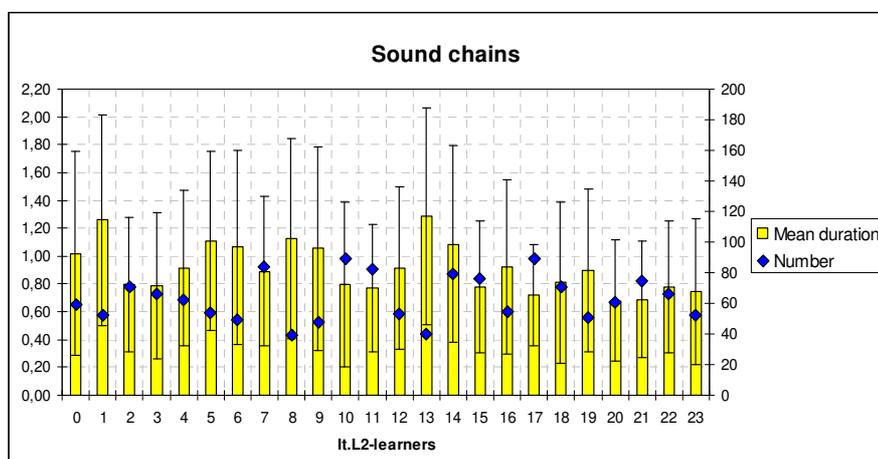


Figura 1: istogramma di variazione nel numero e nella durata delle catene foniche prodotte per lo stesso testo dai 24 soggetti del gruppo AP.

La separazione tra pause brevi (generalmente sotto i 60 ms) e pause lunghe³ (tra i 60 ms e i 3 s ca., nei casi in cui sono presenti in modo più significativo: 1, 2, 3, 9, 10, 11, 14, 15, 17 e 18) consente quindi di approfondire aspetti interessanti della segmentazione del testo in lettura. Ci limitiamo qui a dire che la correlazione tra l'occorrenza di pause lunghe e il livello generale dell'apprendente di cui si discute al §3, meriterebbe ancora una certa attenzione. Tuttavia, sarà interessante sottolineare qui la presenza di posizioni in cui un'interruzione è più ricorrente e altre in cui invece si mantiene una certa coesione fonica. Una frontiera prosodica terminale è offerta ad es. da un'interpunzione forte (soprattutto se accompagnata da a capo).

³ La velocità d'eloquio percepita (generalmente piuttosto variabile per lo stesso locutore) è servita come base per l'etichettatura manuale della pause (la revisione delle etichettature da parte di un secondo operatore esperto esclude il rischio di confusione tra casi di dialefe con glottidalizzazione e/o fasi di tenuta di occlusive sorde e pause brevi reali). Come si vede dai grafici, non sono state invece messe in discussione alcune scelte del primo operatore che non ha mancato di annotare come brevi pause di durata maggiore di 60 ms, così come, sporadicamente, ha percepito (e in qualche caso erroneamente etichettato) come lunghe pause di durata inferiore. La soglia è stata introdotta a posteriori su basi puramente impressionistiche (ma i grafici confermano una distinta distribuzione).

È così che tra i sintagmi mantenuti coesi sistematicamente dai soggetti osservati troviamo: “Un giorno”, “più forte” (2/3), “a soffiare”, “per vinto”, “(con) tutta la sua forza”, “il sole” (2/3), “di lei”, “di nuovo”, “a splendere”, “a sua (volta)”. Non stupisce anche la coesione fonica di “non si” e “Così la”, seguiti rispettivamente da parole che richiedono una preanalisi endofasica, data la complessità o l'infrequenza (“diede” e “tramontana”). Invece; la mancanza di pausazione o scansione prosodica in corrispondenza di “due” e “fosse” in “quello dei due che fosse riuscito” ci fa supporre che i nostri partecipanti (tutti di livello non superiore a B1) non conoscessero la parola “fosse”. A un livello di coesione alto, ma non universale, notiamo infine “e subito”, “il mantello” e “la storiella”, mentre sono altrettanto sistematiche le pause dopo “Allora” e “decisero”.

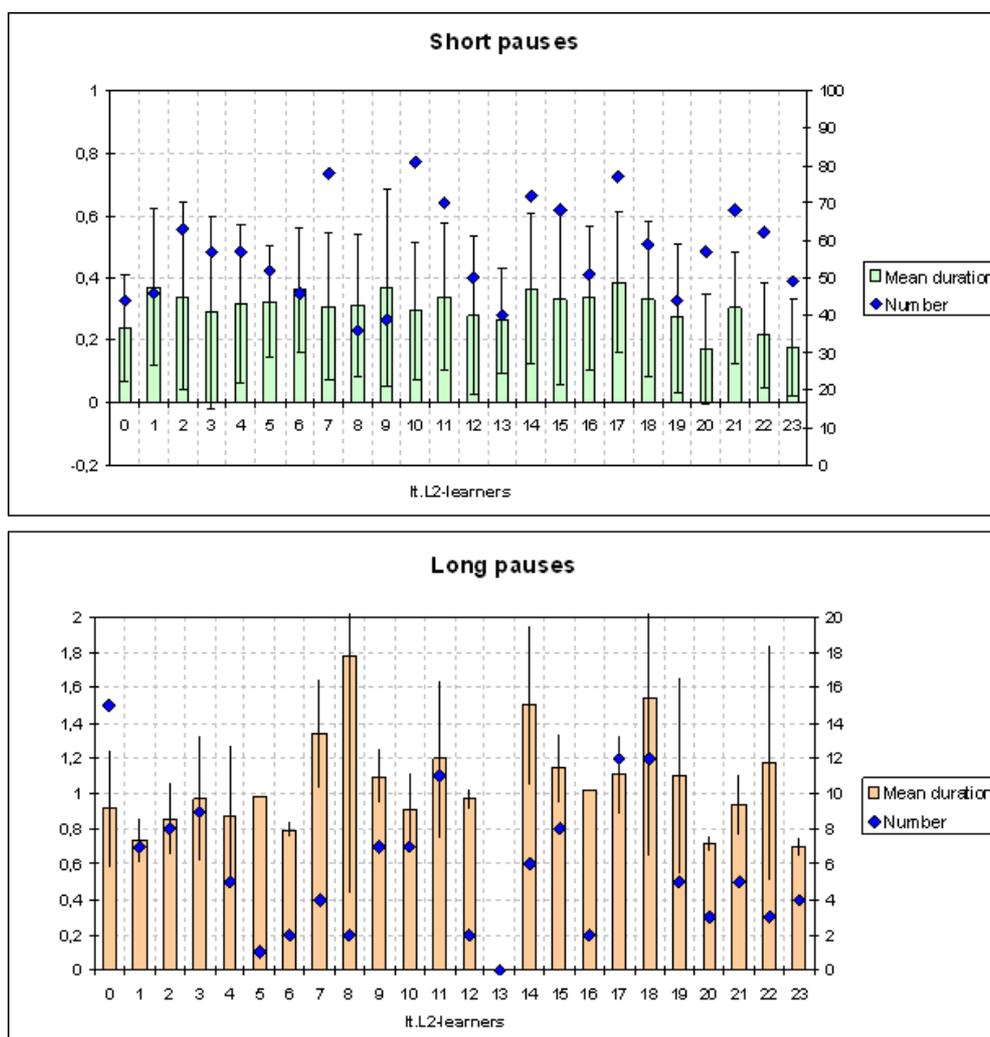


Figura 2: istogrammi di variazione nel numero e nella durata delle pause prodotte per lo stesso testo dai 24 soggetti del gruppo AP.

3. Risultati

3.1. Metriche ritmiche

I risultati ottenuti per ognuna delle metriche ritmiche sono illustrati tramite grafici di densità della distribuzione in figura 1. Questi grafici mostrano bene quali di queste metriche permettono una differenziazione dei gruppi sulla base delle proprietà ritmico-temporali: i tre gruppi sembrano infatti distribuirsi su valori diversi in relazione a V_{perc} , V_{npvi} e (in minor misura) V_{dev} . Invece, le curve di densità dei 3 gruppi mostrano un alto grado di *overlap* per le altre metriche, che quindi risultano avere un potere di classificazione meno elevato per i nostri dati. Come suggerito da uno dei revisori anonimi, questo risultato potrebbe derivare dalla grande variabilità dei dati analizzati, che include apprendenti dalle caratteristiche molto eterogenee.

Abbiamo poi sottoposto questi risultati a un'analisi statistica per verificare la significatività delle differenze riscontrate tra i diversi gruppi; per ogni metrica, l'analisi è stata condotta tramite test dei ranghi con segno di Wilcoxon. Siccome la nostra variabile di gruppo ha 3 livelli (AP, EN, IT), per stabilire i valori di significatività statistica abbiamo usato test a coppie con correzione di Bonferroni-Holm per confronti multipli.

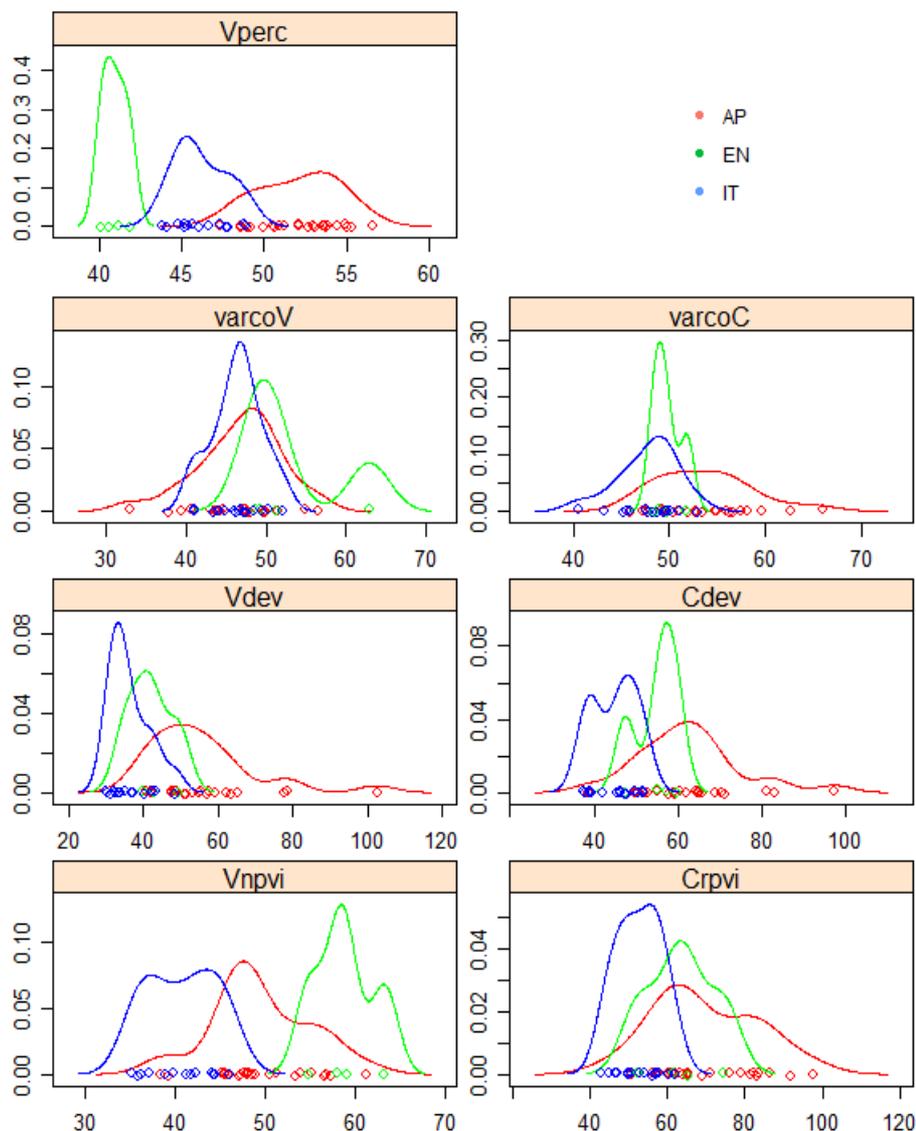


Figura 3: grafici di densità della distribuzione per le 7 metriche ritmiche considerate e i 3 gruppi (AP in rosso, EN in verde, IT in blu).

Secondo l'esito dell'analisi, tutte le differenze tra i valori di V_{perc} e V_{npvi} sono significative: le produzioni del gruppo AP mostrano una percentuale vocalica (V_{perc}) più alta del gruppo EN ($p < 0.001$) e del gruppo IT ($p < 0.001$), i quali differiscono significativamente tra loro ($p < 0.001$). I valori più alti di V_{perc} nel caso del gruppo AP si spiegano con i maggiori tempi di articolazione, legati a un maggiore esitazione (che si realizza naturalmente sulle vocali) e a una velocità d'eloquio complessivamente ridotta: è infatti risaputo che i parlanti di una L2 tendono a parlare più lentamente rispetto a parlanti nativi (Trofimovich & Baker 2006). Tali risultati di V_{perc} ricordano inoltre quelli ottenuti da White & Mattys (2007): in questo studio, apprendenti anglofoni di spagnolo L2 e apprendenti ispanofoni di inglese L2 mostravano entrambi valori più alti di V_{perc} in relazione ai rispettivi gruppi di controllo nativi. Per quanto riguarda la variabilità degli intervalli vocalici (normalizzata per velocità d'eloquio), il gruppo AP si situa con valori medi a metà strada, significativamente più bassi rispetto al gruppo EN (p

< 0.01) ma significativamente più alti rispetto al gruppo IT ($p < 0.001$); naturalmente, anche i due gruppi di controllo IT ed EN differiscono in maniera statisticamente significativa ($p < 0.001$).

Passando all'analisi delle altre metriche, nessuno dei tre gruppi differisce in maniera statisticamente significativa per i valori di V_{dev} e $varcoV$; notiamo solo una tendenza marginalmente significativa del gruppo EN a distanziarsi da AP ($p = 0.05$ per V_{dev}) e da IT ($p = 0.06$ per $varcoV$). Per quanto riguarda le metriche consonantiche, notiamo sorprendentemente che il gruppo AP presenta costantemente valori medi più alti di variabilità degli intervalli consonantici rispetto agli altri gruppi. Tuttavia, le differenze sono statisticamente significative solo tra i gruppi AP e IT ($p < 0.001$ per tutte le metriche consonantiche), ma mai tra AP e EN. Questo ci porta quindi a pensare che il gruppo AP tenda a comportarsi in maniera simile al gruppo EN per quanto riguarda i fenomeni di durata consonantica.

3.2. Regressione logistica multinomiale

Avendo stabilito che V_{perc} e V_{npvi} sono i parametri che, presi singolarmente, sono maggiormente in grado di differenziare le produzioni dei 3 gruppi presi in esame, passiamo a un'analisi multiparametrica che permetta una visione più globale. La figura 2 offre quattro rappresentazioni bidimensionali con coppie di metriche secondo gli abbinamenti suggeriti in letteratura: rispettivamente, C_{dev} e V_{perc} (Ramus *et alii* 1999), C_{dev} e V_{dev} (*ibid.*), $varcoC$ e $varcoV$ (Dellwo & Wagner 2003), $Crpvi$ e V_{npvi} (Grabe & Low 2002). Una prima osservazione sembra suggerire che il grafico C_{dev} / V_{dev} offra la ripartizione in gruppi maggiormente distinta, con poca sovrapposizione dei punti relativi ai 3 gruppi. Tuttavia, un'analisi più attenta rivela che la separazione dei gruppi è dovuta essenzialmente ai valori di V_{perc} (asse delle ordinate), che abbiamo visto essere la metrica con maggior potere discriminante rispetto a questi dati.

Risulta interessante notare che il gruppo AP si colloca su valori estremi (ovvero oltre IT ed EN) per le metriche che non normalizzano la velocità d'eloquio, ma su valori intermedi tra IT ed EN per le metriche che normalizzano la velocità d'eloquio. Ci pare in effetti ragionevole pensare che gli alti valori di V_{perc} e V_{dev} del gruppo AP siano dovuti alle differenze di eloquio già evocate in merito a questo gruppo. La questione della relazione tra velocità d'eloquio e ritmo è molto delicata, soprattutto per dati di L2 (cf. Gut 2012). Ci pare comunque appropriato separare questi due concetti; non per 'eliminare' dall'analisi la velocità d'eloquio, che sicuramente è un dato temporale molto importante, bensì per analizzare questi due fenomeni separatamente.

Al fine di stabilire quali siano le variabili più rilevanti per una classificazione dei parametri ritmici dei nostri tre gruppi, abbiamo proceduto a un'analisi tramite regressione logistica multinomiale: il fattore gruppo (AP, EN, IT) costituiva la variabile dipendente del modello, mentre ogni metrica presa in esame costituiva una variabile indipendente, secondo la seguente formula: $group \sim V_{perc} + C_{dev} + V_{dev} + Crpvi + V_{npvi} + varcoV + varcoC$. La procedura di eliminazione progressiva degli effetti non significativi ha portato il modello a convergere sulla seguente formula ottimale: $group \sim V_{dev} + V_{npvi} + varcoV$, con un valore AIC di 16.00 e una devianza residua dello 0.0003. Questo risultato indica che le 3 metriche sono le uniche necessarie per modellare statisticamente in maniera ottimale le differenze ritmiche tra i tre gruppi presi in esame.

In considerazione del fatto che le metriche non normalizzate potrebbero semplicemente riflettere le già evocate differenze di velocità d'eloquio (anch'essa una variabile temporale, strettamente collegata al ritmo) più che differenze di altri fenomeni ritmico-temporali, abbiamo provato anche a ripetere l'analisi includendo solo le metriche che offrivano una

normalizzazione. Partendo dalla formula $group \sim Vnpvi + varcoV + varcoC$, il processo di ottimizzazione del modello converge proprio sulla formula iniziale, confermando quindi l'utilità di tutte e tre le variabili per la classificazione dei gruppi. Tuttavia, avendo normalizzato (e quindi di fatto eliminato dall'analisi) gli effetti della velocità d'eloquio, il modello è decisamente meno potente, come dimostrato dal valore di AIC 33.00 e da una devianza residua di 17.90. Questo conferma quindi che una grossa parte delle differenze visibili nei grafici è un prodotto della velocità d'eloquio (come facilmente intuibile nel caso di una L2 e come già discusso sopra), più che delle proprietà temporali inter-segmentali che le metriche ritmiche vorrebbero catturare.

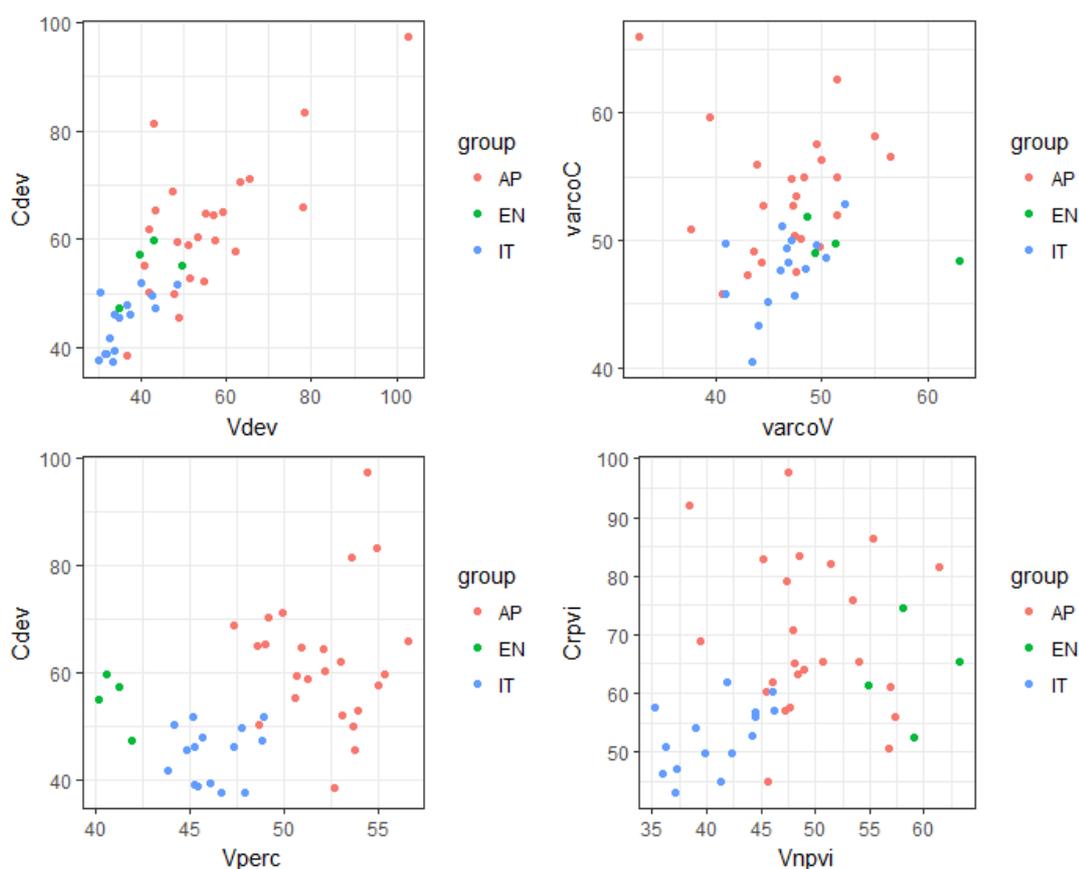


Figura 4: Grafici di Cdev / Vdev, Cdev / Vperc, varcoC / varcoV, Crpvi / Vnpvi per i locutori dei 3 gruppi presi in esame.

3.3. Analisi degli effetti delle variabili di acquisizione

Infine, abbiamo concentrato la nostra analisi sui potenziali effetti delle variabili di acquisizione della L2 sulle metriche ritmiche. Come precedentemente menzionato, i partecipanti avevano compilato un questionario con informazioni anagrafiche e relative al loro percorso di apprendimento dell'italiano L2. Questo ci ha permesso di valutare la portata degli effetti delle seguenti variabili:

- gli anni di studio dell'italiano L2 (range: 0.5 - 10)
- gli anni passati in Italia (range: 0 - 6)

- l'utilizzo dell'italiano con i familiari
- la competenza in un'altra lingua romanza (francese e/o spagnolo)

Come già menzionato, i parlanti registrati avevano caratteristiche molto eterogenee rispetto alle quattro variabili analizzate; il controllo di tutte queste variabili richiederebbe un numero molto più consistente di registrazioni e di selezione dei partecipanti, comportando fondi e risorse che non erano disponibili per questo contributo. Abbiamo comunque cercato di misurare eventuali correlazioni, tenendo comunque presente che la significatività statistica di tale analisi non può essere che debole, di fronte a tale eterogeneità.

In una prima analisi, abbiamo calcolato la correlazione tra ognuna delle metriche e gli anni di studio dell'italiano L2 e di permanenza in Italia. I risultati sono riportati nella tabella 1 e mostrano valori di correlazione piuttosto bassi. In generale, notiamo comunque che i valori delle metriche tendono ad abbassarsi (e quindi ad avvicinarsi ai valori del gruppo IT) con il crescere degli anni di studio e degli anni passati in Italia.

	Vperc	Cdev	Vdev	varcoC	varcoV	Crpvi	Vnpvi
Anni di studio di italiano L2	-0.27	-0.30	-0.24	-0.14	0.04	-0.35	0.01
Anni passati in Italia	-0.23	-0.07	-0.22	-0.16	-0.33	-0.14	-0.37

Tabella 1. Tabella di correlazione tra i valori delle metriche ritmiche per il gruppo AP e gli anni di studio di italiano L2 e di permanenza in Italia.

Per testare la validità statistica di queste correlazioni, e per valutare l'effetto delle altre variabili (l'utilizzo dell'italiano con i familiari e la competenza in altre lingue romanze), abbiamo poi costruito dei modelli lineari per ognuna delle metriche ritmiche, in cui le variabili indipendenti erano i fattori menzionati sopra e includendo alcune interazioni, secondo la seguente formula: $Vperc \sim \text{anni studio di italiano} * \text{anni passati in Italia} + \text{parla francese} * \text{parla spagnolo} + \text{parla italiano con familiari}$. La variabile dipendente è Vperc nell'esempio, altri modelli equivalenti sono stati valutati per tutte le metriche prese in esame. I risultati hanno mostrato che nessuna di queste variabili sembra avere un effetto statisticamente significativo sui valori di nessuna metrica ritmica per i nostri dati. L'unica eccezione è l'effetto della variabile "parla italiano con familiari" su Vdev ($p < 0.05$). Inoltre, gli anni di studio di italiano L2, gli anni passati in Italia e la conoscenza dello spagnolo sembrano avere effetti marginalmente significativi su Vperc ($p = 0.06$) sui dati dei nostri partecipanti. Risultati simili sono stati trovati da Gut (2009) e Sarmah, Gogoi & Wiltshire (2009) su dati più controllati, in cui le variabili di apprendimento (in particolare l'esposizione alla L1) non hanno effetti significativi sui valori delle metriche ritmiche. Tuttavia, il nostro studio utilizza variabili sovrapposte, ovvero i partecipanti che parlano italiano con i familiari sono parzialmente gli stessi che parlano un'altra lingua romanza, etc. Queste rende l'analisi poco affidabile, e lascia quindi le porte aperte a una verifica più controllata dell'effetto di tale variabili sui valori delle metriche ritmiche.

4. Conclusioni

In questo contributo, abbiamo dato una caratterizzazione ritmica di apprendenti italofoeni di italiano L2. La nostra ipotesi di partenza postulava che il gruppo di apprendenti anglofoeni di italiano L2 avrebbero mostrato caratteristiche ritmiche intermedie tra la L1 e la L2, come tipico delle interlingue. Questa ipotesi è effettivamente confermata da alcune delle metriche ritmiche prese in esame, in particolare quelle che offrono una normalizzazione rispetto alla velocità d'eloquio, come Vnpvi e varcoV. I risultati di queste metriche mostrano infatti valori più bassi per il gruppo di italiani nativi, più alti per il gruppo di inglesi nativi (coerentemente con i valori riportati in letteratura da Ramus *et alii*, 1999, e Grabe & Low, 2002) e intermedi per il gruppo di

apprendenti. Questo sembra quindi indicare un minor controllo delle durate vocaliche da parte del gruppo di apprendenti di italiano L2, che probabilmente sfruttano processi di riduzione vocalica propri della L1, causando quindi più alti valori di V_{npvi} e $varcoV$ rispetto ai parlanti nativi di italiano. Il quadro offerto dalle metriche ritmiche a livello consonantico è invece meno definito, in quanto gli apprendenti mostrano una grossa variabilità e le differenze rispetto al gruppo EN non sono significative: limitatamente agli intervalli consonantici, sembrerebbe quindi che gli apprendenti riproducano in italiano L2 le caratteristiche temporali tipiche della loro L1.

I risultati di V_{perc} meritano invece un discorso a parte. Il quadro offerto da questa metrica non riflette la nostra ipotesi iniziale. Il gruppo di apprendenti non mostra infatti valori di V_{perc} intermedi tra quelli tipici dell'inglese nativo (valori bassi) e dell'italiano nativo (valori alti), bensì addirittura più alti rispetto alla lingua target. Una configurazione simile era stata trovata da White & Mattys (2007): parlanti inglesi di spagnolo L2 mostravano una V_{perc} più alta rispetto agli stessi parlanti nativi di spagnolo. Gli autori lo descrivono come un caso di *overshooting*, quindi una specie di ipercorrezione a livello prosodico. Nel nostro caso, sembrerebbe che tali valori di V_{perc} siano dovuti semplicemente all'interferenza della velocità d'eloquio sui risultati delle metriche senza normalizzazione. Gli indizi che puntano verso questa interpretazione sono due: da un lato, anche V_{dev} (che non include nessuna normalizzazione rispetto alla velocità d'eloquio) offre una ripartizione dei gruppi in cui gli apprendenti non si situano in posizione intermedia tra la L1 e la lingua target; dall'altro, abbiamo verificato che i modelli di regressione logistica multinomiale che includevano metriche non normalizzate per la velocità d'eloquio avevano un potere predittivo significativamente maggiore, indicando quindi un'importante interferenza della stessa. Crediamo che questo risultato sia significativo dal punto di vista metodologico ed evidenzia l'importanza di scindere (o, per lo meno, essere consapevoli del-) le varie componenti segmentali e globali che influiscono sulle misure ritmiche, in particolare su dati di L2 vs L1, una problematica già sollevata da Gut (2012). Gut suggerisce che un confronto tra parlanti L1 vs L2 sia possibile solo se viene chiesto ai locutori L1 di parlare a una velocità d'eloquio simile a quella dei locutori L2 con cui dovranno essere confrontati. Sebbene il nostro punto di vista sia forse meno netto, rimane certo che gli studi che confrontano gruppi di locutori di L1 e L2 devono tenere in conto possibili differenze sistematiche in termini di velocità d'eloquio, che hanno conseguenze sui valori delle metriche ritmiche non normalizzate.

Infine, l'analisi delle variabili di acquisizione in relazione alle caratteristiche ritmiche del gruppo di apprendenti non ha rivelato effetti significativi per i dati disponibili, tranne eccezioni marginali. È possibile che le caratteristiche ritmiche siano piuttosto legate ad altre variabili più difficilmente misurabili attraverso un questionario, come l'attitudine o la motivazione. Oppure, la mancanza di correlazioni significative è semplicemente da ascrivere all'eterogeneità dei dati e al fatto che si tratti di dati con variabili sovrapposte, ovvero non controllate singolarmente. È comunque da rilevare che alcune correlazioni sono descrittivamente presenti (anche se non significative) e che la loro direzione va nel senso delle nostre predizioni (ovvero i valori delle metriche ritmiche si avvicinano ai valori dei nativi con il crescere degli anni di studio e con gli anni passati in Italia). Probabilmente il campione di dati non è sufficientemente ampio e controllato per far emergere questo tipo di correlazioni, aprendo quindi la strada a futuri studi che esploreranno più nel dettaglio e su un campione più ampio e controllato l'effetto delle variabili di acquisizione sulle caratteristiche ritmiche del parlato di apprendenti.

BIBLIOGRAFIA

- Abercrombie, D. (1967) *Elements of General Phonetics*. Edinburgh University Press.
- Bauer, L., Warren, P., Bardsley, D., Kennedy, M. & Major, G. (2007). New Zealand English. *JIPA*, 37(1), 97-102.
- Bertinetto, P. M. (1977). Syllabic blood: ovvero l'italiano come lingua ad isocronismo sillabico. *Studi di grammatica italiana*, 6, 69-96.
- Bertinetto, P.M. & Bertini, C. (2010) Towards a unified predictive model of Natural Language Rhythm. In Russo, M. (ed.) *Prosodic Universals. Comparative Studies in Rhythmic Modeling and Rhythm Typology* (pp. 43-77), Roma: Aracne.
- Best, C. T. (1995) A Direct Realist View of Cross-Language Speech Perception. In W. Strange (ed.) *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 171-204), Timonium, MD, York Press.
- Busà, M.G., & Stella, A. (2012) *Methodological Perspectives on Second Language Prosody*. Padova: CLEUP.
- Colantoni, L., Steele, J. & Escudero, P. (2015). *Second language speech*. Cambridge University Press.
- Cox, F. & Palethorpe S. (2007) Australian English. *JIPA*, 37 (3), 341-350.
- De Meo A. (2012) How credible is a non-native speaker? Prosody and surroundings. In Busà & Stella (2012), 3-9.
- De Meo, A., Vitale, M. & Pellegrino, E. (2016). Tecnologia della voce e miglioramento della pronuncia in una L2: imitazione e autoimitazione a confronto. Uno studio su sinofoni apprendenti di italiano L2. In: F. Bianchi & P. Leoni (eds) *Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici* (pp. 13-25), Studi AIItLA, Milano: Officinaventuno.
- Dellwo, V. & Wagner, P. (2003) Relations between language rhythm and speech rate. *Proc. of the 15th International Congress of Phonetics Sciences* (Barcelona, Spain), pp. 471-474.
- Eckman, F. (1977), Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis, *Language Learning*, 27 (2), 315-330.
- Flege, J.E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In Strange, W. (ed.), *Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues in cross-language speech research* (pp. 233-277), Timonium, MD, York Press.
- Grabe, E. & Low, E.L. (2002) Durational variability in speech and the rhythm class hypothesis. In Gussenhoven, C. & Warner, N. (eds.) *Papers in Laboratory Phonology 7*, Berlin: Mouton de Gruyter, 515-546.
- Giordano, R., & D'Anna, L. (2010). A comparison of rhythm metrics in different speaking styles and in fifteen regional varieties of Italian. In *Proc. of Speech Prosody 2010*, 11-14 May, Chicago (US).
- Gut, U. (2012). Rhythm in L2 speech. *Speech and Language Technology*, 14/15, 83-94.
- Gut, U. (2009). *Non-native Speech: A Corpus-based Analysis of Phonological and Phonetic Properties of L2 English and German*. Frankfurt: Peter Lang.
- Kinoshita, N., & Sheppard, C. (2011). Validating acoustic measures of speech rhythm for second language acquisition. In *Proc. of the 17th International Congress of Phonetic Sciences* (pp. 1086-1089), 17-21 August, Hong Kong (China).
- Kohler, K.J. (2009) Rhythm in speech and language - A new research paradigm. *Phonetica*, 66(1), 20-45.
- Ladefoged, P. (1989) American English. *JIPA*, 19(2), 77-80 (v. anche IPA 1999. *Handbook of the International Phonetic Association*, Cambridge: Cambridge University Press, 41-44).
- Leemann, A., Dellwo, V., Kolly, M. J., & Schmid, S. (2012). Rhythmic variability in Swiss German dialects. In *Proc. Speech Prosody 2012*, 22-25 May, Shanghai (China).
- Mairano, P. & Romano, A. (2011) Rhythm metrics for 21 languages. *Proc. of XVII ICPHS (International Congress of Phonetic Sciences)*, Hong Kong (China), 17-21 August 2011.
- Mairano, P. & Romano, A. (2010) Un confronto tra diverse metriche ritmiche usando Correlatore. In Schmid, S., Schwarzenbach, M. & Studer, D. (eds.) *La dimensione temporale del parlato* (pp. 79-100), Torriana: EDK Editore.

- Mennen, I. (2015). Beyond segments: Towards a L2 intonation learning theory. In E. Delais-Roussarie, M. Avanzi & S. Herment (Eds.) *Prosody and language in contact* (pp. 171-188). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Mennen, I., Schaeffler, F., & Dickie, C. (2014). Second language acquisition of pitch range in German learners of English. *Studies in Second Language Acquisition*, 36(2), 303-329.
- Pellegrino, E. (2017). Can second language suprasegmentals be learned? A study on Japanese learners of Italian as foreign language. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 141(5), 3519-3519.
- Pellegrino, E., He, L., Dellwo, V. (2017). Computation of L2 speech rhythm based on duration and fundamental frequency. In: J. Trouvain, I. Steiner, B. Mobius (eds). *Elektronische Sprachsignalverarbeitung 2017*. Dresden: TUD press, 246-253.
- Pettorino, M., De Meo, A., & Vitale, M. (2012). La competenza prosodico-intonativa nell'italiano L2. Analisi e sintesi del segnale fonico di cinesi, vietnamiti e giapponesi. In *La linguistica educativa. Proceedings of the 44th International Congress of Italian Linguistics Society SLI* (pp. 329-342).
- Prieto, P., Vanrell, M.M., Astruc, L., Payne, E. & Post, B. (2012) Phonotactic and phrasal properties of speech rhythm. Evidence from Catalan, English, and Spanish. *Speech Communication*, 54, 681-702.
- R Core Team (2017) *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Retrieved from: <https://www.R-project.org/>.
- Ramus, F., Nespore, M. & Mehler, J. (1999) Correlates of linguistic rhythm in the speech signal. *Cognition*, 73(3), 265-292.
- Roach, P. (2004). British English: Received pronunciation. *JIPA*, 34(2). 239–245.
- Santiago, F., Mairano, P., & Delais-Roussarie, E. (2014). Non-native perception of final boundary tones in French interrogatives. In *Proceedings of the 7th International Conference on Speech Prosody* (pp. 563-567).
- Sarmah, P., Gogoi D. V. & Wiltshire C. (2009). Thai English. Rhythm and vowels. *English World-Wide*, 30, 196–217.
- Sorianello, P. (2012) Prosodic features in native and non-native speech segmentation. In De Meo, A. & Pettorino, M. (eds.) *Prosodic and Rhythmic Aspects of L2 Acquisition* (pp. 15-35), Cambridge: Cambridge Scholar Pub.
- Tarasi, A. & Romito, L. (2016) *Un nuovo paradigma nello studio del ritmo delle lingue naturali*, Saarbrücken: Edizioni Accademiche Italiane.
- Tortel, A. & Hirst, D. (2010) Rhythm metrics and the production of English L1/L2. In Hasegawa-Johnson, M. (ed.), *Proceedings of Speech Prosody 2010*, Chicago, 100959:1-4.
- Trofimovich, P., & Baker, W. (2006) Learning second language suprasegmentals: Effect of L2 experience on prosody and fluency characteristics of L2 speech. *Studies in second language acquisition*, 28(1), 1-30.
- Vitale, M., Pellegrino, E., De Meo, A., & Rasulo, M. (2015). Misurare la competenza prosodica. Le richieste in italiano e in inglese lingue straniere. In Chini M. (Ed.) *Il parlato in italiano L2: aspetti pragmatici e prosodici* (pp. 59-72), Milano: Francoangeli.
- White, L., & Mattys, S. L. (2007). Calibrating rhythm: First language and second language studies. *Journal of Phonetics*, 35(4), 501-522.

PAOLO MAIRANO • is currently *maître de conférence* (Assistant Professor) at the University of Lille (France). After obtaining a PhD in linguistics from the University of Turin, he also worked as research fellow at the Universities of Grenoble (France) and Warwick (UK), as teaching fellow at the University of Rouen (France), and as speech scientist at Nuance Communications Inc. (Italy). His research interests range from phonetic and phonological aspects of L2 acquisition to language typology and speech technologies.

E-MAIL • paolo.mairano@univ-lille.fr

MARTA MOIS • studies English and Russian at the University of Turin. In 2015 she got a Bachelor's degree in Modern Languages with a thesis in Linguistics with the title “A corpus-based

study of syntactic transfer by Italian learners of English”. During her Master years, she took part to the Erasmus Traineeship project and worked as language assistant at the Department of Italian studies of the University of Strathclyde (Glasgow), where she started her researches for the Master degree.

E-MAIL • marta.mois@edu.unito.it

VALENTINA DE IACOVO • is finishing a PhD in Digital Humanities in collaboration with the Universities of Genoa and Turin, working specifically on the Italian section of the International AMPER “Atlas Multimédia Prosodique de l’Espace Roman” project; she is also organising the LFSAG speech archives and defining a guidelines definition for the prosodic annotation.

E-MAIL • vdeiacov@unito.it

ANTONIO ROMANO • is Professor (habil. as Full Professor) at the Dept. of Foreign Languages and Literatures of the University of Turin and scientific director of the Laboratory of Experimental Phonetics “Arturo Genre” and Director of the Master in Translation for Cinema, TV and Multimedia. He is also co-ordinator of AMPER Atlas Multimédia Prosodique de l’Espace Roman (with M. Contini) and director of the Italian committee (AMPER-ITA).

E-MAIL • antonio.romano@unito.it

ItINERARI

INTERTEXTUALITY: LUIGI PIRANDELLO'S *IL FU MATTIA PASCAL* AND BRANISLAV NUŠIĆ'S *POKOJNIK* (THE DECEASED)

Livija EKMEČIĆ

ABSTRACT • This paper will attempt to explain the reasons why it is possible to see Luigi Pirandello's *Il fu Mattia Pascal* as the subtext of Branislav Nušić's last drama *Pokojnik*. The novel and the drama have many common motifs and they also have a similar composition. Apart from their similar motifs, there are also many intertextual links between the novel and the drama. What makes the intertextual links between them very complex is the fact that Luigi Pirandello and Branislav Nušić often used similar mechanisms and stylistic devices in their work and both put emphasis on humour whereas their poetics were very different.

KEYWORDS • Luigi Pirandello; Branislav Nušić; Novel; Drama; Intertextuality

The intertextual links between Pirandello's novel *Il fu Mattia Pascal* and Nušić's drama *Pokojnik*, represent a topic that can be studied extensively. Therefore, the intertextual links between the novel and the drama, written by the two great authors and two dramatic innovators, Luigi Pirandello and Branislav Nušić, are a good example of the mutual influences between Serbian and Italian culture. Pirandello-Nušić intertextuality is a significant field of study for the following reasons: on the one hand, these authors had a great influence on their respective cultures, on the other hand, they remain popular and contemporary today which is of the utmost importance to the playwrights and consequently their work attracts both readers'/ viewers' attention and the attention of those who interpret literature and theatre. Although *Il fu Mattia Pascal* and *Pokojnik*, are the subject of this study, when these two authors are compared, we should focus our attention on their poetics because although they have some things in common they are essentially different. That difference can help us understand the ending of the novel and the ending of the drama which are different because of the ideas they express although *Il fu Mattia Pascal* and *Pokojnik* share many common motifs and have a similar composition.

First, Luigi Pirandello and Branislav Nušić are close by some mechanisms that can be found in their works. Second, both authors represent invaluable literary figures to their respective cultures. Third, they use similar mechanisms, stylistic devices and elements in their literary work. All these elements make the intertextual links between the novel and the drama visible on different levels. One of the links is the concept of disillusionment used by these authors in the works that are the subject of this study but also in other works. There is the phenomenon of the game played in the drama, which Pirandello didn't use in *Il fu Mattia Pascal*, but he certainly used it in his dramas. There is a close connection between Pirandello and Nušić because Pirandello is the master who plays with perception, the master of illusion and the master who creates a distorted image. The humour found in their works is qualitatively

different and yet similar in one aspect. As Croce suggests in his interpretation of Pirandello's essay *L'umorismo*, humoristic art distinguishes from other art by including both the feeling and its opposite: reflection. However, as it was already suggested, the humour in their works is characterized by significant differences that result both from the differences between their poetics and between their views on man and his destiny. Pirandello's humour has a pessimistic character (it is in fact an existential pessimism) and Nušić's humour leaves the reader with the feeling of optimism. This difference is extremely important for the analysis of both *Il fu Mattia Pascal* and *Pokojnik*.

The fact that *Il fu Mattia Pascal* was written in 1904 and translated into Croatian-Serbian as early as 1927 is very important for establishing the intertextual links. This fact gains even more significance if the novel is regarded as the subtext of *Pokojnik*, Nušić's last drama written in 1937. There are many textual elements connecting *Il fu Mattia Pascal* and *Pokojnik*. Both of them are based on a very bizarre situation in which a man is thought to be dead and then he appears to be alive. This situation allows for the same plot to unfold in both the novel and the drama. The only difference is that the novel consists of several episodes and when we look at the history of the main protagonist, we see that the novel enables Pirandello to write about the life of Mattia Pascal during his "death". On the other hand, Nušić, respects the rules of drama as a literary genre and leaves behind the scene that part of the main protagonist's history. Apart from the same plot, the novel and the drama have many motifs in common: the main protagonist's flight from home, the news in the papers that the protagonist committed suicide, the protagonist's return to those who thought him dead, disillusionment and the most important motif they have in common, the protagonist becoming 'dead' again, etc.

When we analyse the motifs that the novel and the drama have in common, we should first emphasize the first common motif: the protagonist's flight from home, motivated by his dissatisfaction with his marriage, i.e. by his unhappy marriage. Although both the novel and the drama stand from the unhappy marriages due to the wives' dissatisfaction, each wife has different reasons for feeling that way. Marić's wife feels that her husband neglects her and so she starts having an affair. Pascal's wife is aware of their low social status and poverty and it leads to Romilda's hostility towards Mattia. When this first and all the other common motifs are examined, a significant difference can be seen within the same motif or the situation in the novel and in the drama and that difference comes from the author's originality. The difference is based on the fact that the two authors focus on different things. Pirandello focuses on man's fate, on Mattia Pascal as the individual, whereas Nušić, just like in his other dramas, focuses on society. The fact that the authors do not direct their attention to the same things leads to many differences within the same motifs both in *Il fu Mattia Pascal* and in *Pokojnik*.

The following important motif common to both the novel and the drama is the news in the papers that the runaway protagonist committed suicide by drowning.¹ Although, in fact, the news has the same effect on both Pavle Marić and Mattia Pascal since both of them see the opportunity to gain freedom in the new circumstances, their initial reaction is different and this has a significant effect on the ending. Pascal rebels at first: „Fermo. Finalmente il treno s'arrestò a un'altra stazione. Aprii lo sportello e mi precipitai giù, con l'idea confusa di fare qualche cosa, subito: un telegramma d'urgenza pes smentire quella notizia.”² (Pirandello 1996: 157), Marić,

¹ The similarities here can be found in the following detail: both in the novel and in the play, the wife and the best friend of the deceased, in fact the wife's future husband, identify the drowned man as the main protagonist.

² “I seethed with rage. The train finally stopped at the next station. I opened the door to my compartment and rushed out of the train. With a vague idea that I should do something and do it right away: send an urgent telegram to prove that I'm alive.”

on the other hand, sees the new circumstances as his chance to gain freedom, which is, in fact, Pascal's second reaction. The differences within the same motif here stem from the difference between the characters of the two protagonists. Mattia Pascal is a weak-willed hero who often tries to rebel, but in the wrong way (this will change when he assumes his new identity of Adriano Meis). Unlike him, Pavle Marić is a protagonist who cannot handle it when he finds himself in an unfamiliar situation.

Whereas Adriano's whole story unfolds in the novel, in the drama, we witness the moment that comes three years after Pavle Marić's departure. We witness the situation in which the deceased returns to those that thought him dead. The return of the deceased is the situation that Nušić develops more fully than the initial situation from the subtext. However, although the two protagonists go from the same situation to a new one, i.e. from being "dead" to being "alive", there is a major difference between Mattia Pascal and Pavle Marić because Pirandello focuses on the individual and Nušić focuses on society. There is also one more difference, Mattia Pascal returns from the dead as Mattia Pascal. He, as Mattia Pascal, was dead also to himself and that did not happen to Pavle Marić who left behind the circumstances in which he was dead to society. Mattia Pascal left behind the personal death, the circumstances in which he was dead as the individual, Pavle Marić left behind his social death. Their difference in attitude towards their own "death" leads to the novel and the drama ending differently. Although the novel and the drama differ mostly in the very return of the deceased and his encounter with the society to which he comes and from which he ran away, the return of the deceased represents the field where intertextual links can be established between *Il fu Mattia Pascal* and *Pokojnik*. The very return of the deceased becomes the focal point of the story in Nušić's drama. Apart from the Prelude, all the acts are structured to follow Marić's encounters with the society to which he comes. However it is not Marić that is the focus for the audience, it is the society and the way the society experiences the return of the deceased. On examination of the structure of the drama and the novel, the plot in the drama starts with the return of the deceased and in the novel, his return marks the beginning of the plot resolution. Here, it could be seen the way Nušić uses Pirandello's novel as the subtext of his last drama. He takes the return of the deceased and makes it a focal point of his drama around which his authentic motifs are organized.

Both the novel and the drama have the same final motif of the deceased becoming "dead" again and becoming non-existent. However, although they are the same in terms of form, the two endings are quite different in terms of poetics and semantics. At first Mattia Pascal becomes "dead" again only in the eyes of the law, because he stays in Miragno, motivated by noble reasons. Pavle Marić leaves because he does not want to see society as a gang of robbers. Having been robbed of his possessions while abroad, when he returns, he faces the truth about society. His "death" creates new circumstances in which a rich and unscrupulous man appears, who establishes a very profitable company, a man with a fake Phd degree also appears and he becomes a distinguished university professor, a marriage full of hypocrisy comes into existence in which spouses turn a blind eye to each other's adulterous affairs. Not wanting to take part in it, not having enough strength to resist being drawn in the game that is played, and that is directed by that rich, unscrupulous man, Pavle Marić "dies" again. It is even more difficult for him as he "dies" under somebody else's name. Mattia Pascal and Pavle Marić actually do not share the same fate when it comes to the ideas expressed in the novel and in the drama which is implied by the similar and yet different title of both the novel and the drama. The title of Nušić's drama simply says "Pokojnik" and Pirandello's title includes both the adjective "deceased" (fu) and the name of the main protagonist. The Italian author portrays a particular

protagonist³ and his own destiny while the Serbian author portrays a protagonist who is not an individual, but a mask⁴ and a symbol. Nonetheless, these two protagonists are essentially weak-willed heroes⁵, the difference is that Mattia Pascal changes and Pavle Marić does not.

The intertextual links between this novel and this drama are much more complex and go beyond simply considering *Il fu Mattia Pascal* a subtext of *Pokojnik*. *Pokojnik* shares mechanisms characteristic of Pirandello's dramas. Nušić uses one of his established mechanisms: the phenomenon of the game that is played out. Spasoje, who acts like a director and the leader of the group, starts the game. Nušić gives the role of director to his protagonists and they can play that role successfully, just like Matković in *Mister Dolar* and Spasoje in *Pokojnik*. There are also examples of unsuccessful directors, such as Živka Popović in *Gospođa ministarka*. The director creates a game and, by assigning roles to the members of a particular group of protagonists, he controls them. That game thereby becomes the director's means to achieve his goal. Nušić uses such a game as a dramatic device in *Pokojnik*, based on the Pirandellian device, the perception manipulation. The game that is played in *Pokojnik* is motivated by the Pirandellian drama⁶.

The Pirandellian drama of life comes from the awareness that there is no absolute truth, from the deceptive perception, from the multitude of perspectives and from the necessity of introducing a social role-play (Todorović Lakava 2013: 15; footnote 18)

Đurić (the Cabinet Minister's brother) offers Spasoje, the director, the opportunity to build the game on precisely that deceptive perception and the multitude of perspectives:

Taj se čovek zavukao tamo negde u neku tajanstvenu kut Evrope, u neku fabriku veli, a ja bih rekao u neku internacionalnu razaračku ćeliju. Ko zna čemu se on tamo naučio; ko zna kakve su mu sve ideje zamaglile zdrav razum? Zar ne vidite na šta on udara? Na sve što je svetinja. *Zar ne vidite da on preti da poruši upravo ono na čemu društvo počiva?* Pođite, molim vas, redom, pa gledajte na šta on udara? Hoće da poruši onom čoveku brak... [...] A brak je, gospodine, jedan od prvih osnova društva. I šta dalje: hoće da preotme imovinu, privatnu imovinu! [...] I najzad hoće da unizi, da obori, da zgazi autoritet. U svome rušilačkom besu on hoće da svuče s visine jednog naučnika.⁷ (Nušić 1982: 218, 219) (our italics).

³ Pascal is portrayed as the unusual individual and at the very beginning of the novel, it is stressed that he is deceased and that the story in the novel is told by the deceased. (See in the book Luigi Pirandello, *Il fu Mattia Pascal*, introduzione e analisi del testo di Romano Luperini, pages 56-57; 65-70).

⁴ Josip Lešić in his monography *Branislav Nušić – život i djelo* wrote that Pavle Marić was a mask (See pages 243 – 249).

⁵ Mattia Pascal is a weak-willed hero until he realizes what it means to lose his identity, then he starts to change after Bernaldez has insulted him. Therefore, Mattia Pascal does not remain a weak-willed hero throughout the novel. At one point, he becomes a man of action.

⁶ See the term 'Pirandellian drama' in the book by Dušica Todorović Lakava *Pirandello in fabula: pisac i lica*, page 15.

⁷ "That man holed up in some secret corner of Europe, in some factory, he says, in some dangerous international organization, I say. Who knows what kind of ideas he picked up there; who knows what kind of ideas clouded his judgement? Can't you see what he is attacking? Everything that we hold sacred. *Can't you see that he's ready to destroy the very pillars of our society?* If you will, sir, let us examine, one by one, the things he wants to destroy. He wants to destroy that man's marriage... [...] and marriage is, sir, one of the pillars of society. What's next: he wants to take away the property, the private property! [...] And finally, he wants to destroy, to debase, to disregard authority. In his destructive rage, he wants to tarnish the reputation of a scientist."

As a director, Spasoje fails to fulfill his only ambition (he wants his daughter to marry Marić). He accepts a new concept of the game that is played out here, and, with Đurić's help, he succeeds in drawing Pavle Marić into it. The new game is played by the rules of the Pirandellian drama and Pavle Marić is caught against his will in its web, and a certain role is imposed on him. However, in order to play the game successfully, two more conditions have to be fulfilled. First, all the participants have to agree to the game and in order to obtain their agreement, the director blackmails them, manipulates them and lies to them. While directing, Spasoje is aware of all the participants' weak points. By using the Pirandellian techniques of manipulation and presenting the distorted image of events, he involves them in the plot against Pavle Marić.

Marić je prijavljen policiji kao opasan element, kao predstavnik razornih organizacija iz inostranstva, što ću posvedočiti ja, vi, gospodine Novakoviću, gospođa Rina, moj zet i Anta. [...] Anta: I ono što nismo ni videli ni čuli?⁸ (Nušić 1982: 245)

Although there is a ray of hope when certain participants rebel, thinking that it is "a wicked thing to do", the director, like a true master, draws them back into the game, giving them a distorted image of recent events. With the exception of Ljubomir, Spasoje is the worst of the robbers. He manipulates all the other participants and uses them to achieve his goals by making them feel guilty. Even Anta takes part in the game as the director counts on his fear of prison, even though in comparison with the wrongdoings committed by other participants Anta's lie is insignificant. Some participants, like Rina, are manipulated because they fear Marić's anger. The other condition includes Marić's illusion, his belief in society/ belief in justice and his character. Counting on Marić's belief in society, Spasoje lures Marić into a trap that he has carefully set for him⁹. Marić's character enables Spasoje to finish playing the game with success. When the game is over, disillusionment sets in. In Nušić's dramas it is so powerful that it paralyses the protagonist and the story concludes in the way the director planned it.

The way Nušić creates the feeling of disillusionment in his drama is similar to the way Pirandello does in his own work. Pirandello's protagonist also confronts the fact that whatever he believes in does not actually exist. It does not exist in a way the protagonist believes it is possible to exist. Pascal loses his illusion of man's unconditional freedom when his existence is called into question. *Il fu Mattia Pascal* shows that the man, who is alive but does not exist in the eyes of the law, has neither the right to defend his honour nor to ask for protection against the robbers, nor to love. Thus, unconditional freedom turns him into the worst kind of slave; the slave to freedom. Having turned freedom into its polar opposite, Luigi Pirandello creates a sense of disillusionment. The protagonist is shown that he cannot exist without his identity and it becomes clear that "identity" consists of far more than a first name and last name. Nušić's protagonist, meanwhile, believes in society and in justice. Therefore, the author shows no mercy when his protagonist is confronted with his illusion. The author thereby calls society and all its elements into question. *Pokojnik* shows the true character of the "pillars of society" and the other side of society's character and that of its members. When disillusionment arises in the drama, the story almost immediately ends, and when it arises in the novel, the story is nearing its end. The technique and the way to create disillusionment in a literary work are the reasons why *Il fu Mattia Pascal* should and could be seen as the subtext of Nušić's *Pokojnik*.

⁸ "Marić was reported to the police as a subversive element, as a representative of the dangerous international organizations, and I and you, Mr Novaković, Madame Rina, my son-in-law and Anta will testify to that. [...] Anta: And shall we testify to what we didn't hear or see?"

⁹ Two policemen and an inspector are hiding in the house, waiting behind the scene.

The endings of both the novel and the drama reflect in miniature the similarities and the dissimilarities between the two masters. In the both final scenes is the very same scene from the beginning of both the novel and the drama, giving both a circular composition. Therefore, in terms of composition, *Il fu Mattia Pascal* could be seen as the model for/ subtext of *Pokojnik*. At the end of *Il fu Mattia Pascal*, when asked by a random passer-by: “Ma voi, insomma, si può sapere chi siete?”¹⁰, Mattia Pascal answers: “Eh, caro mio... Io sono il fu Mattia Pascal”¹¹ (Pirandello 1996: 268). At the beginning of the novel, Mattia, who is the narrator of the story, says that he is already dead: “Giacché, per il momento (e Dio sa quanto me ne duole), io sono morto, si già due volte, ma la prima per errore, e la seconda... sentirete”¹² (Pirandello 1996: 110). On the other hand, Nušić’s protagonist says in his final scene: “Požuriću, ne brinite, neću propustiti voz”¹³ (Nušić 1982: 256), paraphrasing his words at the end of the Prelude: “To znači da ja putujem”¹⁴ (Nušić 1982: 152). Spasoje, the director, reminds us that Pavle Marić becomes “dead” again. The endings have a similar form; the main protagonist becomes “dead”, but they express different ideas. Mattia Pascal’s position is qualitatively better and different than his position at the beginning of the novel and it is better than the life he lived when he assumed the identity of Adriano Meis. Additionally, at first, Mattia Pascal was dead to Mattia Pascal and Pavle Marić didn’t find himself in the same situation. Now, Pavle Marić is dead to Pavle Marić because he goes abroad as Adolf Švarc, he is no longer under any illusion. Pavle Marić goes abroad as a defeated hero who lost something he measured up to in the world he lived before his first death. The technique of disillusionment deprives Pavle Marić of the reason for his existence and unlike Mattia Pascal, he becomes a tragic hero.

In his essay *Beleške o Pirandelu*, Jovan Hristić reminds us that Pjero Rafa “noticed that in the Pirandellian dramaturgy there are two planes: one is realistic and the other is philosophical and subjective” (Hristić 2006: 80). The same two planes can be seen both in *Il fu Mattia Pascal*, particularly in its final motif, and in *Pokojnik*. Using these planes, we see Mattia Pascal is not a tragic hero in the same way as Pavle Marić is. On the first realistic plane, Mattia Pascal is, in a certain way, a tragic hero because he remains dead, but on the philosophical and subjective plane (which certainly takes precedence over the other one), Mattia Pascal does not face a tragic end because the life he leads is his own choice; he decides “to remain dead” formally and in the eyes of the law. Over the course of his adventure, Mattia Pascal realizes that he cannot exist without his identity: “Come mi ero illuso che potesse vivere un tronco reciso dalle sue radici?”¹⁵ (Pirandello 1996: 250). He returns to the roots that guarantee his identity. Since he has the opportunity to return and stay in Miragno, this protagonist does not face a tragic end (and he certainly is not a tragic hero like Pavle Marić).

Mattia Pascal leaves and has his adventure. it teaches him what it takes to become the individual; the adventure changes him so much that he returns as a mature man. Pavle Marić has nothing to return to; he returns to Serbia because he does not exist as Pavle Marić. Whereas Pascal’s realization does not jeopardize anyone, Marić’s realization puts in jeopardy a whole group of people. That is why Mattia Pascal can stay in Miragno, but Pavle Marić cannot stay in

¹⁰ “Oh, please, can you tell me who you are?”

¹¹ “Oh, my dear... I’m late Mattia Pascal.”

¹² “Since I have already died twice so far (God knows how difficult it is for me), the first time by mistake and the second time... you’ll find out.”

¹³ “I’ll hurry, don’t you worry, I won’t miss my train.”

¹⁴ “It means that I’ll be on my way.”

¹⁵ “How could I have thought that a tree could grow without its roots.”

Serbia. Pavle Marić thereby faces a tragic end on both the realistic and philosophical-subjective planes.

In their respective works, *Il fu Mattia Pascal* and *Pokojnik*, these two authors differ on the philosophical-subjective plane. *Il fu Mattia Pascal* reaches a sort of happy ending; the reader is told that Mattia Pascal has the opportunity to be happy. In contrast, Pavle Marić burns all the bridges behind him once he leaves under somebody else's name. What is unusual for Nušić is the fact that in *Pokojnik* he shows no mercy as he leaves no hope that Marić's fate can change.

In the final scene of the drama Ljubomir says: "Odista, svemu se drugom čovek pre mogao nadati"¹⁶ (Nušić 1982: 257). These words could have been uttered by anyone who has studied Nušić's work, as one could not find such a protagonist and such a tragic ending in any other drama of his. For that reason, this peculiar feature of Nušić's work should be dealt with in detail. This is the last drama written by the greatest Serbian playwright at the end of the 19th and the beginning of the 20th century. Unlike his other dramas, this particular can leave the reader feeling bitter, a feature of Pirandello's dramas. On the other hand, the optimism and vitality are apparent at the end of *Il fu Mattia Pascal* is more characteristic of the endings of Nušić's dramas than of Pirandello's.

The novel and the drama make different impressions on the reader due to the different literary techniques used by the two authors. *Il fu Mattia Pascal* ends with a farce, a literary technique characteristic of Pirandello's work. Mattia Pascal visits his own grave: "Io vi ho portato la corona di fiori promessa e ogni tanto mi reco a vedermi morto e sepolto là"¹⁷ (Pirandello 1996: 268). The farce makes it impossible for Mattia Pascal to find himself in a tragic position. He is still "outside the law" and his destiny cannot be thought of as tragic. In contrast to Pirandello's farce, Nušić uses the grotesque, enabling Pavle Marić to be put in the position of an existentialist tragic hero. Nušić achieves this during Spasoje's last scene. He quotes an expression, but he twists its meaning to make it fit the new circumstances: "Ja sam verovao u našu pobedu, jer sam uvek cenio onu narodnu mudrost, da pravda mora na kraju krajeva pobediti"¹⁸ (Nušić 1982: 157). The novel and the drama make a different impression on a reader because of the two different literary techniques used in them.

In regard to the philosophical-subjective plane in the novel and the drama, we cannot help pointing to the two writers' poetics. Their respective poetics convince us that the ending of the novel and the drama could swap their places. The vitality felt at the end of *Il fu Mattia Pascal* is more in accordance with Nušić's poetics and the ending of *Pokojnik* is more in accordance with Pirandello's poetics. Writing about Pirandello's work, Jovan Hristić concludes in the end:

Pirandello is the last of the great dramatists who took human tragedy seriously in its most fragile and tangible form and tried to turn it into the tool that could help us see some important truths about our life. Paradoxical as it may seem, it appears to me that the following is true: in his dramas the burden of life weighs us down the moment life turns into drama (Hristić 2006: 87).

Therefore, human tragedy, man's tragic destiny and man's inability to stand up to the forces that jeopardize his existence are the subject of Pirandello's work. Consequently, there is an emphasis on human tragedy in the ending of his dramas. Even when Nušić deals with human tragedy, there is some optimism in his endings which comes from the hope that his defeated

¹⁶ "Really, one could have hoped for anything else but that."

¹⁷ "I laid a wreath on my grave and I occasionally come to see myself dead and buried."

¹⁸ "I have always believed that we shall prevail because I have always appreciated the expression that says that justice will prevail in the end."

heroes carry with them when they leave the scene. In a statement which reflects his own poetics, Nušić says that an author can really see human destiny only if he looks at it with optimism.¹⁹

If we focus on what Hristić said about Pirandello's work and what Nušić said about the perspective which affected his entire literary work, we can conclude that it would be more appropriate if the ending of Pirandello's and Nušić's work changed places. This thesis should be more seriously and thoroughly examined. This particularly refers to Nušić because *Pokojnik* is the great writer's last work and it shows a serious change in his poetics and creative philosophy, as well as his view on the world around him. The change in Pirandello's work, that went in the opposite direction from the change in Nušić's work, could be seen only as a phase in creation.

This text is intended to show that Nušić, in a particular way, used *Il fu Mattia Pascal* as the subtext of *Pokojnik*. The story, motifs, the main protagonist and dramatic mechanisms were used only in the context of the themes found in Nušić's work, which always focuses on society as a whole, whereas Pirandello in his novel focuses on the individual. Nušić thereby developed Pirandello's story and created his own original work. Although it has certain aspects in common with Pirandello's work, Nušić's work still has its own unique place on the map of world literature.

REFERENCES

A. Sources

- Nušić, B. (1982), *Mister Dolar, Pokojnik, Vlast, Male scene*, Beograd, Prosveta.
 Pirandello, L. (1996), *Il fu Mattia Pascal*, introduzione e analisi del testo di Romano Luperini, Firenze, Loescher.

B. Critical works

- Abbott, H. P. (2009), *Uvod u teoriju proze*, Beograd, Službeni glasnik.
 Croce, B. (1969), *Književna kritika kao filozofija*, translation V. Desnica, Kultura, Beograd.
 Hristić, J. (2006), *Eseji o drami*, Beograd, SKZ.
 Lešić, J. (1981), *Nušićev smijeh*, Beograd, Nolit.
 Lešić, J. (1989), *Branislav Nušić – život i djelo*, Novi Sad, Sterijino pozorje.
 Marković, S. (1965), *Zbornik radova - Branislav Nušić*, edited by Slobodan Marković, Beograd, Zavod za izdavanje udžbenika.
 Miočinović, M. (1975), *Drama*, edited by Mirjana Miočinović, Beograd, Nolit.
Nušić naš savremenik (1985), Smederevo.
Branislav Nušić 1864-1964 (1965), Muzej pozorišne umetnosti, Beograd.
 Nušić, B. (2006), *Autobiografija*, Opštinsko dete, Listići, Beograd, Prosveta.
 Pejčić, A. (2012), *Teatralizacija vlasti*, Beograd, Serbica nova.

¹⁹ In the introduction to his "Autobiography", Nušić says that there were three personas he was born with: the first one that smiled, the second one that was worried and the third one that cried. Having gone their separate ways into the world, the three of them met sixty years later. The one that had worried didn't experience life because "worries didn't let me hold my head up", the other, who had cried, didn't either experience or see life "because I couldn't either see or recognize anything through my tears" and the one who had smiled was the only one who experienced life "I laughed my head off because there were so many hilarious things among people and in their life. The more I got to know life, the more I got to know people, the more I laughed with pleasure. Now when I am at the resting place and when I look back, I can't help laughing my head off! I intend to dedicate my commemorative book to the third one who went through life laughing because he is the only one who experienced life" (Nušić 2006: 15).

Pirandello, L. (1994), *L'umorismo e altri saggi*, Firenze, Giunti.

Szondi, P. (2008), *Studije o dramati* (Studies on Drama), Novi Sad, Orfeus.

Todorović Lakava, D. (2013), *Pirandello in fabula: pisac i lica*, Beograd, Filološki fakultet.

LIVIJA EKMEČIĆ • Received PhD at the Faculty of Philology, University of Belgrade 2017 (theses: *Ljubomir Simović's plays in the context of contemporary Serbian literature*). Since 2012 publishes studies, essays and reviews in periodicals and participates in international scientific conferences in Serbia and abroad.

APERTURA E TRASFORMAZIONE DEL MONDO

Perché la letteratura può cambiare le cose, e il realismo filosofico no

Pino MENZIO

ABSTRACT • *Disclosure and transformation of the world.* Literature draws fundamentally on the imagination and thus has the specific ability to identify and highlight new possibilities of human experience, and to understand aspects of reality, which a common and inattentive look cannot perceive. Thanks to this form of understanding and interpretation, literature provides a disclosure of the world, and creates the conditions to transform, emancipate or liberate it. Instead, the more naïve versions of philosophical realism, particularly Italian “new realism”, that are bound to direct sensistic perception and are hostile to literary experience, are imprisoned in the concept of the unamendability of reality, and thus are devoid of the conceptual means to conceive a transformation of the world.

KEYWORDS • Philosophy of Literature; Hermeneutics; New Realism

Una delle più importanti funzioni adempiute dalla letteratura consiste in una vera e propria apertura del mondo, nella peculiare capacità di dischiudere, illuminare e mettere a disposizione del lettore una serie di possibilità che non sono immediatamente date o percepibili nell’esperienza corrente. Tale funzione di apertura è legata innanzitutto, come abbiamo già visto, al rilievo che la creazione letteraria si configura come uno ‘spazio terzo’, né oggettualmente tangibile, né vaniloquente, irrelato o fantasmatico (Menzio 2016: 31; 2017a: 35-36, 44; 2017b: 103-105). Come ha osservato Remo Bodei, “ritagliandosi un luogo privilegiato, che è dentro e fuori lo spazio fisico, la letteratura riproduce la realtà e, insieme, la riformula”, creando un contesto di significati e interpretazioni che proviene “dall’esperienza condivisa del mondo, ma propriamente non gli appartiene e non ne costituisce né la passiva riproduzione, né la secca alternativa”. Grazie a tale costitutiva flessibilità, la letteratura ossigena il reale, ne contrasta le fissità o sclerotizzazioni, e “mantiene così aperto il varco verso un mondo in cui le opposizioni si stemperano e si ibridano” (Bodei 2013: 65-66): con ciò confutando quella radicale, insanabile dicotomia tra realtà e finzione che è la chiave di volta (e uno dei punti di maggiore fragilità teorica) del realismo filosofico ingenuo.

Sempre secondo Bodei, la scrittura narrativa o poetica, nel dischiudere un’ampia serie di eventi immaginari ma possibili, invita al contempo il lettore a metterli alla prova, a verificare la loro plausibilità e compatibilità. “Così facendo, il reale appare come un insieme di possibili simultanei (qualcosa di analogo ai ‘compossibili’ leibniziani), che, sottoposti a incessanti mutamenti, variano nel tempo le loro configurazioni”, in una “ricombinazione senza fine dei possibili stessi” (18) che, ancora una volta, fa emergere la letteratura come uno dei più convincenti modelli di interpretazione del mondo: vuoi perché ne mette in luce i modi di funzionamento, vuoi perché spesso ne anticipa gli eventi e le svolte più inattese. In tutto questo, come è ovvio, è centrale il ruolo dell’immaginazione: che non è, come pensa il realismo

filosofico più ingenuo, uno strumento di vacua evasione, cui va contrapposta la performatività dei documenti, dei contratti e del business, ma è la facoltà specifica della creazione estetica, e quindi il nucleo centrale della sua funzione di apertura e trasformazione del reale. Anche nella vita concreta, infatti, l'immaginazione “svolge una funzione di vitale importanza nel trascendere la realtà così com'è, nel prefigurare il corso delle azioni, nello sbloccare situazioni penose o di stallo, nel promuovere la creatività” (19).

In secondo luogo, la funzione di apertura del mondo propria della letteratura è legata al rilievo che quest'ultima è una forma elettiva di conoscenza e di interpretazione del mondo stesso, capace di portarne creativamente alla luce, se non di crearne *ex novo*, elementi inediti, significati sottaciuti e nuclei di verità non ancora individuati, che ne moltiplicano ulteriormente la ricchezza. “Ogni opera letteraria ci mette in rapporto con quanto eccede la nostra immediata capacità di comprensione, con la densità di esperienze estranee e sconosciute con cui siamo sfidati a confrontarci”; in tal modo, aprendo nuove prospettive, ampliando la nostra immagine del mondo, revocando in dubbio pareri e pregiudizi, “essa aumenta la densità e la qualità della nostra esperienza” (63-64), rendendola più articolata e concreta – se si vuole, rendendola meno filosofica, se la filosofia è appunto il regno del pensiero astratto, generale e rarefatto, poco incline a cogliere le singole, minute particolarità degli incontri e della vita. Né in ciò vi è contrasto con quanto detto prima, ovvero con un'idea di letteratura come luogo di incremento delle possibilità date, di una leibniziana “apertura all'alterità e ai possibili”, perché anche questi ultimi “contribuiscono [...] alla definizione e all'interpretazione della 'realtà' stessa” (72).

Come è noto, uno dei classici dell'ermeneutica che più ampiamente ha sviluppato questi temi è Paul Ricoeur, attraverso la sua proposta di ripartire l'esperienza umana in tre livelli di *mimesis* distinti e fra loro connessi: proposta che rappresenta il nucleo strutturante della trilogia *Tempo e racconto*. La cosiddetta *mimesis* I è quella che ha luogo nella vita quotidiana, nell'esperienza concreta e abituale del mondo, segnate da una pre-comprensione familiare dell'agire umano, da un insieme di interpretazioni correnti, di valori etici comuni, di sistemi simbolici più o meno condivisi che governano o ispirano l'agire individuale e collettivo. Tale pre-comprensione dell'agire umano è propriamente 'raccontata': è una rappresentazione descrittiva (e quindi mimetica) del mondo, testimoniata *in primis* dall'uso del racconto nella vita quotidiana, del tutto normale in qualsiasi manifestazione del discorso ordinario. Tale pre-comprensione è quindi anche, di necessità, una struttura pre-narrativa dell'esperienza, se è vero che “la maggior parte delle nostre informazioni sugli avvenimenti del mondo è in effetti tributaria della conoscenza per sentito dire”: dal che deriva che “l'atto [...] di *raccontare* fa parte delle mediazioni *simboliche* dell'azione”, riconducibili “alla pre-comprensione del campo narrativo e poste sotto la sigla di *mimesis* I” (Ricoeur 1987: 253). In termini più espliciti, tutte le regole, principi, valori e accadimenti della vita vengono inevitabilmente raccontati, in questa o quell'altra forma: e tali racconti vengono a loro volta imitati, in un processo che costituisce la trama usuale di ogni transazione umana. Il racconto ordinario e banale è quindi, per Ricoeur, un arrangiamento non-letterario o pre-letterario degli accadimenti della vita. Ad esempio, le pratiche (mestieri, tecniche, arti, giochi, sport), con le loro regole strutturanti, non comportano, in quanto tali, degli scenari narrativi completamente costituiti; “ma la loro organizzazione conferisce ad esse una qualità prenarrativa”, che Ricoeur (2011: 250) pone sotto la sigla di *mimesis* I (prefigurazione narrativa). In tal senso, ermeneuticamente, il nostro è sempre “un essere nel mondo già segnato dalla pratica linguistica propria di questa pre-comprensione” (Ricoeur 1986: 131).

Il livello della *mimesis* II è invece quello propriamente letterario, in cui tutti gli aspetti del mondo reale, lasciati alla più piena discrezione dell'autore, vengono prelevati, messi in trama e intrecciati fra loro, in elastica e creativa applicazione delle regole narrative, teatrali o poetiche. Questa *mimesis* II, però, si risolve a sua volta nella *mimesis* III, che ha luogo di nuovo nella vita

reale, cioè “quando il mondo del testo viene messo a confronto con il mondo del lettore. Solo allora l’opera letteraria acquista un significato nel senso pieno del termine”, nel momento in cui l’orizzonte proiettato dal testo influenza e modifica la vita del lettore, mostrando la “capacità propria dell’opera d’arte di svelare e di trasformare l’agire umano” (Ricoeur 1987: 258), il suo “potere di *scoprire* e *trasformare* il mondo effettivo dell’azione” (257). Ciò accade propriamente grazie alla lettura, che opera una mediazione tra il mondo immaginale del testo e il mondo concreto del lettore; appunto in tal senso, “gli effetti della finzione, effetti di rivelazione e di trasformazione, sono, essenzialmente, effetti di lettura. È attraverso la lettura che la letteratura ritorna alla vita, cioè al campo dell’agire e del soffrire proprio dell’esistenza” (Ricoeur 1988: 156); è la lettura, nel suo corso inevitabilmente partecipativo, a permettere al destinatario di accompagnare la configurazione dell’opera, e di appropriarsi della sua proposizione di un mondo.

Riassuntivamente, secondo la proposta teorica di Ricoeur, dalla usuale e ordinaria *prefigurazione* del mondo (*mimesis* I) si passa alla sua *configurazione* letteraria, testuale o narrativa (*mimesis* II), che dà intelligibilità a quella che altrimenti sarebbe una successione sconnessa o approssimativa di eventi; e di qui si passa alla *rifigurazione* del mondo (*mimesis* III), con un percorso circolare che ermeneuticamente ritorna al luogo da cui è partito, la realtà concreta e quotidiana – che risulta però aperta, ossigenata, arricchita e rinnovata grazie all’intervento della letteratura. È appunto compito dell’ermeneutica, secondo Ricoeur, “ricostruire l’insieme delle operazioni grazie alle quali un’opera si eleva sul fondo opaco del vivere, dell’agire e del soffrire”, sull’orizzonte travagliato del mondo quotidiano, “per esser data dall’autore ad un lettore che la riceve e in tal modo muta il suo agire” (1986: 92) – e quindi, nella misura più concreta, modifica anche la realtà circostante. È infatti propriamente “*al di là* della lettura, nell’agire effettivo, reso istruito dalle opere ricevute, che la configurazione del testo si tramuta in rifigurazione” (Ricoeur 1988: 243).

Occorre appunto sottolineare che in tal modo, per Ricoeur, si trasforma o trasfigura il mondo, lo si modifica in profondità, lo si ri-crea:

La finzione ha questo potere di ‘rifare’ la realtà e più precisamente, nell’ambito della finzione narrativa, la realtà della prassi, nella misura in cui il testo si volge intenzionalmente ad un orizzonte di realtà nuova che abbiamo potuto chiamare un mondo. È questo mondo del testo che interviene nel mondo dell’azione per configurarlo nuovamente o, se così possiamo dire, per trasfigurarlo. (Ricoeur 1989: 23)

In altri termini, l’apertura del mondo prodotta dalla letteratura dispiegando nuove possibilità, interpretazioni inedite, verità liminari soggiacenti alla trama del reale, crea anche i presupposti diretti per la trasformazione del mondo stesso: il che si oppone diametralmente alla convinzione tipica del realismo filosofico ingenuo, e più in generale del pragmatismo economico tardo-moderno, secondo cui le trasformazioni della realtà vanno individuate e indagate solo nella sfera del concreto, del tangibile e del misurabile – mentre ciò che attiene alla letteratura non è altro che evasione, diporto e fuga dalle durezze della vita pratica. È però intuitivo, come vedremo meglio in seguito, che quanto più si rimane all’interno di un contesto pragmatico, tanto più si è prigionieri dei suoi schemi concettuali; e tanto meno, quindi, si riesce a pensare la possibilità e i modi di un suo cambiamento (cosa assai diversa dalla mera innovazione, che è sempre interna allo schema di partenza).

Restando però alle tesi di Ricoeur, va segnalato in esse un tratto interessante. Quello che, nei termini di *Tempo e racconto*, è il passaggio dalla configurazione letteraria (*mimesis* II) alla rifigurazione del reale (*mimesis* III) può avvenire anche secondo una traiettoria diversa da quella appena vista, che Ricoeur suggerisce ma non sviluppa, legata alle sue riflessioni sull’intreccio letterario come dispositivo capace di ‘tenere insieme’ elementi eterogenei. Ogni opera narrativa,

infatti, presenta e coordina un ampio numero di caratteri umani con i loro progetti, motivi, cause e fini; intreccia fra loro iniziative e accadimenti, azioni e interazioni, cooperazioni e ostilità; mette in trama gesti ponderati o impulsivi, circostanze casuali, colpi di fortuna, risultati inattesi o non voluti, eventi molteplici e dispersi: con ciò testimoniando che la scrittura narrativa è un'attività propriamente strutturante, una sintesi dell'eterogeneo, "un dinamismo integratore che *da* una varietà di accadimenti ricava una storia, una e completa; in altri termini trasforma queste diversità molteplici *in* una storia, una e completa" (Ricoeur 1987: 20), presentandosi come "l'atto di 'prendere insieme' – di comporre – questi ingredienti dell'azione umana che, nell'esperienza ordinaria, restano eterogenei e discordanti" (Ricoeur 1989: 14). Già all'inizio di *Tempo e racconto*, d'altronde, sulla scia di Aristotele, Ricoeur aveva suggerito un'idea analoga a proposito della metafora, figura poetica capace di 'prendere insieme' entità diverse ed eterogenee cogliendo in esse qualcosa di simile, di "instaurare la somiglianza stessa avvicinando termini che, in un primo tempo 'distanti', appaiono improvvisamente 'vicini'" (1986: 8).

In Ricoeur questo processo letterario di accostamento dell'eterogeneo (di coesione del diverso) è principalmente mirato a 'tenere insieme' il soggetto: se è vero che le "esperienze temporali di finzione", cioè i romanzi, i drammi e i racconti, "hanno come posta in gioco ultima la coesione della vita" (1988: 211), espressione presa a prestito da Dilthey e poi sviluppata da Ricoeur nei termini di "identità narrativa", da intendersi come quella soggettività personale che non rimane bloccata su se stessa, ma è capace "di passare per un processo di metamorfosi senza smarrire la propria identità" (1987: 15), come accade appunto ai personaggi di un romanzo. Ci si domanda però se il gesto strutturante della narrazione, la sua attitudine a tenere insieme ciò che è eterogeneo, lontano, diverso e discordante non possa anche essere un modo (o un modello) di *'tenere insieme' il mondo*. In effetti, analizzando la metafora e notando che essa è un'operazione di discorso che consiste "nel metter in atto una *prossimità* tra significati fino a quel momento 'distanti'", Ricoeur osserva: "È possibile che questa prossimità nel senso sia anche una prossimità nelle cose stesse", da cui "scaturisce un nuovo modo di vedere?" (2010: 303) – ed è possibile, si può aggiungere, che tale nuovo modo di vedere fondato sulla prossimità, e inaugurato dalla letteratura, sia di natura non solo gnoseologica o semica, ma anche etica? In tal senso, passando dalla metafora poetica all'intreccio narrativo, anche quest'ultimo, nella sua capacità di avvicinare, coordinare e rendere coerenti elementi eterogenei e discordi, si propone come esempio di un modo efficace di tenere insieme il mondo, di contenere le lacerazioni politiche, economiche e sociali che sempre di nuovo lo affliggono (Menzio 2018: 97-108). In quest'ottica, il passaggio dalla configurazione letteraria alla rfigurazione del reale avrebbe luogo secondo una traiettoria un po' diversa da quella prevalente in Ricoeur: non in termini *lato sensu* contenutistici, ossia grazie al mondo creato dal testo come tale (con tutte le possibilità, interpretazioni, conoscenze e verità che esso contiene e propone), ma in termini formali o strutturali, ossia grazie al modo coesivo e strutturante con cui il testo crea, costruisce e descrive il proprio mondo.¹

Ancora una volta, merita sottolineare che la rfigurazione del mondo (*mimesis* III) promossa dalla configurazione letteraria (*mimesis* II) è un'esplicita e positiva apertura del mondo stesso:

A mio avviso, il mondo è l'insieme delle referenze spalancate da tutti i diversi testi descrittivi o poetici che ho letto, interpretato e amato. Comprendere questi testi, vuol dire interpolare tra i predicati della nostra situazione tutti i significati che, di un semplice ambiente (*Umwelt*), fanno un mondo (*Welt*). È proprio alle opere di finzione che noi dobbiamo in gran parte la dilatazione del nostro orizzonte di esistenza. (Ricoeur 1986: 130)

¹ Ciò secondo la tesi generale di Xyz 2010.

I romanzi, i racconti e le poesie non propongono semplicemente delle immagini attenuate della realtà, delle mere ombre degli eventi concreti; al contrario, “le opere letterarie rappresentano la realtà *accrescendola* di tutti i significati” (130), le interpretazioni e le verità che in essa rinvergono, celate sotto le apparenze e le convenzioni quotidiane. In queste posizioni di Ricoeur coincidono espressamente con quelle di Gadamer (1989: 175), secondo cui “nell’immagine, l’originale presenta se stesso. [...] Ogni rappresentazione di questo tipo è un evento ontologico, e entra a costituire lo stato ontologico del rappresentato. Nella rappresentazione, questo subisce una *crescita nell’essere*, un aumento d’essere”: ampliamento, crescita o aumento che si riscontra anche in François Dagognet, che descrive la ricostruzione pittorica del reale in termini di incremento iconico, e in Eugen Fink, che paragona l’immagine artistica ad una finestra che, sebbene ridotta, si apre sull’inesauribile immensità di un paesaggio ulteriore (Ricoeur 1986: 130). Sempre con Ricoeur (1987: 40-41), “nella misura in cui ogni opera agisce, essa aggiunge al mondo qualche cosa che non vi era in precedenza”, un nucleo conoscitivo inedito, e con ciò “apre un abisso nel nostro mondo, vale a dire nella nostra apprensione simbolica del mondo”. Tutto questo, naturalmente, se l’opera letteraria è riuscita: in questo caso, infatti, “le qualità poetiche”, cioè le proprietà o peculiarità del reale messe in luce dalla poesia grazie alla sua natura metaforica, “in quanto sono qualità trasferite, incrementano la configurazione del mondo; sono ‘vere’ nella misura in cui sono ‘appropriate’, vale a dire nella misura in cui uniscono alla novità la convenienza, alla sorpresa l’evidenza” (Ricoeur 2010: 314). In altri termini, l’opera letteraria è riuscita se adempie la sua funzione conoscitiva, ovvero se la convenienza, la ‘giustezza’ e l’appropriatezza delle sue immagini (allegorie, metafore, simboli, ritmi, sintassi, forme verbali o lessicali) rispetto alle cose descritte sono “l’indice che il linguaggio non soltanto ha organizzato in modo diverso la realtà, ma anche ha reso manifesto un modo d’essere delle cose” (315) altrimenti nascosto. In una costitutiva ambivalenza, grazie all’innovazione semantica che le è propria, la letteratura dà corpo nel linguaggio a qualcosa che prima, in un certo senso, c’era (cioè esisteva, benché nascosto) ma al contempo non c’era (non era mai stato scoperto/creato). Infatti, se è vero che è la metafora a creare la somiglianza, e quindi la vicinanza, tra entità diverse ed eterogenee, giacché non la trova già data nel mondo e semplicemente l’esprime, l’enigma del discorso metaforico sta nel fatto che la metafora ‘è inventiva’, nel duplice senso del termine: essa “scopre ciò che crea, inventa ciò che trova” (315). La realtà venuta a parola nella poesia unisce la manifestazione di qualcosa che c’era già, anche se non visto, e la creazione di qualcosa che non c’era ancora: risultato singolare e positivo di un gesto letterario che è, al contempo, scoperta e creazione.

In tal modo il discorso poetico porta a parola aspetti, qualità, valori della realtà che non hanno modo di esprimersi nel linguaggio direttamente descrittivo e che possono essere detti solo grazie ad un gioco complesso tra enunciazione metaforica e trasgressione regolata dei significati abituali delle nostre parole. Mi sono azzardato a parlare non solo di senso metaforico, ma di referenza metaforica, per dire questa capacità che l’enunciato metaforico avrebbe di ridescrivere una realtà inaccessibile alla descrizione diretta. (Ricoeur 1986: 9)

Ne risulta nuovamente confermata la funzione di conoscenza propria della letteratura, nelle sue specifiche modalità. I testi poetici, infatti, parlano senza sosta del mondo, ma non in maniera strettamente ed oggettivamente descrittiva: ed è proprio la scomparsa di tale referenza descrittiva diretta (scomparsa che, a prima vista, sembrerebbe rinviare il linguaggio a se stesso, in una chiusura autotelica o autoreferenziale, oppure consegnarlo al vaniloquio e alla fantasticheria) ciò che invece attiva la referenza metaforica, cioè la funzione di conoscenza propria della poesia. In altri termini, per Ricoeur, la scomparsa (o il rifiuto) della descrizione oggettivante e scientifica è la condizione negativa perché venga liberato un potere più radicale

di referenza del linguaggio, che lo rende capace di illuminare aspetti del nostro essere-nel-mondo che non possono essere detti in maniera diretta, razionale, 'realistica' e scientifica.

Anche Ricoeur (1987: 24) insiste sul fatto che tale conoscenza letteraria è connotata in termini affettivi, in quanto intimamente segnata da “un gioco di interferenze, di attese e di risposte emozionali, da parte del lettore”. Più specificamente la poesia, grazie alla “*epoché* della realtà naturale”, oggettivata e misurabile che la caratterizza, è capace di “dispiegare la prospettiva di un mondo liberato, mediante la sospensione della referenza descrittiva. La creazione di un oggetto solido – il poema – sottrae il linguaggio alla funzione didattica del segno”, alla descrizione logica, accertata e oggettivante, alla ristretta monosemia del metodo scientifico, “per aprire la via alla realtà secondo la modalità della finzione e del sentimento” (Ricoeur 2010: 302): modalità affettive ed emozionali che *La metafora viva* tratteggia con riferimento a Frye. Per quest'ultimo, infatti, il linguaggio poetico si contraddistingue in quanto struttura un *mood*, uno specifico stato d'animo; ma con notevole ampliamento, secondo Ricoeur, “il *mood* così creato è una sorta di modello per 'veder come' e 'sentire come’”, è una lente, spazio ottico o paradigma attraverso cui guardare il mondo: con la conseguenza, squisitamente conoscitiva, che “il sentimento che si esprime nel poema non è meno euristico della favola tragica”. In altri termini, “la creazione di una finzione affettiva” tipica della letteratura non è un'attività divagante, regressiva, elusiva e fantasmatica; è un atto di conoscenza. “Il *mood* non ha minor forza euristica della finzione che si esprime nel racconto”: anzi ne ha una più profonda, perché di tipo sintonico, empatico e partecipativo. “Il sentimento è ontologico, secondo una modalità che non è quella del rapporto a distanza; infatti fa partecipare alla cosa” (Ricoeur 2010: 323) descritta dal poeta, con una risonanza affettiva che è vissuta dal lettore non come uno stato del proprio essere, ma come una proprietà dell'oggetto, con un'evidenza che ha la stessa forza dell'evidenza empirica.

Tale partecipazione emotiva del lettore, che giustifica la definizione della letteratura come forma di conoscenza affettivamente connotata, implica anche il superamento di quell'alternativa secca e insanabile tra conoscere e sentire che rappresenta il dogma, e insieme il punto di maggior fragilità teorica, di troppe posizioni filosofiche: il cui impianto strettamente dualistico le porta a ritenere che i sentimenti non fanno altro che turbare, oscurare, inquinare la chiara oggettività della conoscenza. Al contrario, la letteratura dimostra che la conoscenza del mondo si arricchisce quando assume anche una dimensione affettiva: il che, in primo luogo, mette in crisi il concetto di realtà tipico del positivismo logico, ovvero la riduzione della realtà ad oggettività scientifica – riduzione cui corrisponde un concetto verificazionista della verità, che risulterebbe tale solo quando può essere argomentata, dimostrata o misurata oggettivamente, in modi che nulla hanno a che fare con la mera, irrilevante soggettività delle emozioni. In secondo luogo, l'idea della letteratura come conoscenza affettivamente connotata mette in crisi anche la tentazione, spesso presente sottotraccia, di declinare rigidamente la distinzione linguistica tra denotazione e connotazione come distinzione tra conoscenza ed emozioni – in altri termini, la tentazione (o inconscia inclinazione) di ascrivere il linguaggio denotativo- scientifico alla conoscenza *tout court* e in esclusiva, riducendo il linguaggio connotativo-poetico alla mera emozione (Ricoeur 2010: 298-299).

La conoscenza letteraria, anche se ciò sembra paradossale data la sua natura immaginale, finzionale e derealizzante, ha innanzitutto per oggetto la percezione sensibile. Nelle opere poetiche o narrative, infatti, “il fittizio [...] assume maggiore pienezza di senso rispetto alla 'realtà' semplicemente data, all'immediatamente percepito” (Bodei 2013: 69), a ciò che i nostri sensi colgono spesso distrattamente o in modo incongruo, perché non indirizzati a ciò che è davvero significativo. La descrizione letteraria delle cose è più della loro percezione sensibile, perché dice la verità intima della percezione stessa, la raffina, le rivela ciò che nelle cose è presente e tuttavia non si mostra immediatamente, non è pervio allo sguardo usuale, trascurato o

superficiale (Menziò 2014: 86; 2015: 141-142). Un notevolissimo esempio di ciò può essere dato dalla descrizione che Don DeLillo, in *Underworld*, fa di una palla da baseball: la quale, oggetto di un mitico lancio in una partita dei New York Giants, passa poi di mano in mano tra vari personaggi, venendo a costituire, nei decenni seguenti, l'elastico filo conduttore delle vicende narrate.

Avevo in mano la palla da baseball. Di solito la tenevo nella libreria, incuneata in un angolo, tra libri dritti e libri obliqui, sotto una tenda di libri, senza tante cerimonie. Ma ora ce l'avevo in mano. Bisogna conoscerla, la sensazione di una palla da baseball nella mano, bisogna tornare un po' indietro, collegare molte cose, prima di riuscire a capire perché si possa stare seduti in poltrona alle quattro del mattino con in mano un oggetto del genere, e stringerlo – il modo rassicurante in cui aderisce al palmo, il centro di sughero che la rende leggera, e le zone ruvide di una palla vecchia, la pelle segnata, il piacere con cui il pollice strofina pigramente il cuoio liso. Una palla da baseball la si strizza. La si sprema, per così dire, o la si munge. La resistenza del materiale pressato fa venir voglia di stringere più forte. C'è un equilibrio, una piacevole tensione animale tra l'oggetto di pelle dura e la mano ad artiglio, con le vene gonfie per lo sforzo. E la sensazione delle cuciture in rilievo sulla punta delle dita, contorni di filo simili a gobbe sotto le articolazioni delle nocche – il cotone ritorto che può esser visto come un'impronta di pollice ingigantita, un ingrandimento delle spirali sul polpastrello del tuo pollice. (DeLillo 2014: 137-138)

Difficile pensare ad una più precisa, circostanziata e coinvolgente raffigurazione di quell'insieme di sensazioni empiriche che, nel percettore ingenuo, sono usualmente informi e indifferenziate – e che, si teme, sfuggono anche al filosofo realista standard, che vede la palla come un oggetto massiccio e percussivo, da scagliare in testa ai propri avversari ermeneutici. Dalla tattilità diretta *Underworld* passa poi subito all'aspetto visivo, spontaneamente congiunto alla dimensione temporale e storica: se è vero che ogni oggetto testimonia e in certo qual modo incorpora gli eventi cui ha partecipato, ne porta le tracce, ne conserva una tacita ed intima memoria.

La palla era color seppia intenso, impastata di terra, erba e generazioni di sudore – era vecchia, sbattuta, pesta, intrisa di tabacco e macchiata dal tempo e dalle vite che aveva alle spalle, chiazze dalle intemperie e personalizzata come una casa in riva al mare. E aveva una striatura verde vicino al marchio di fabbrica Spalding, aveva ancora un piccolo livido verde nel punto in cui era andata a sbattere contro un pilone secondo la storia che l'accompagnava – vernice scrostata di un pilone imbullonato nelle tribune dell'area sinistra impressa sulla superficie della palla. (138)

L'aspetto nominale della parola letteraria, la sua funzione denominativa che è al contempo anche conoscitiva, ha quindi una priorità sulla percezione sensoriale diretta, ingenua, non-mediata dal linguaggio – ma è anche esplicitamente, per *Underworld*, un veicolo di amore. Lo si vede ad esempio nel passo in cui il gesuita padre Paulus, docente nel remoto college del Minnesota dove il protagonista Nick Shay è stato mandato dopo il riformatorio, lo invita a guardarsi una scarpa e a nominare le sue parti. Dopo le prime componenti ovvie (le stringhe, la suola, il tacco) ne arrivano altre meno immediate: ad esempio la linguetta, di cui Nick Shay dice che conosceva il nome, ma nella circostanza non l'aveva vista. Ma la realtà, per padre Paulus, è esattamente all'opposto: “Non l'hai vista perché non sai guardare. E non sai guardare perché non conosci i nomi” (577), giacché prima viene il nome, e poi la percezione della cosa, attivata e promossa dal nome che la individua, la definisce, la chiarisce, la mette in luce – come risulta evidente mano a mano che si va avanti con parti meno conosciute come il risvolto, il rinforzo, il guardone, la tomaia, gli occhielli, il puntale, l'aghetto. “Lo vedi, come restano nascoste le cose di tutti i giorni? Perché non sappiamo come si chiamano” (577). Ma, si noti, tale esercizio denominativo e ricostruttivo (“Stiamo facendo la fisica del linguaggio, Shay”) è anche un

esplicito gesto di attenzione, di preoccupazione, di amore: “La guarnizione. Imparala, conoscala e amala” (578).

- Le cose di ogni giorno rappresentano la conoscenza più trascurata. Questi nomi sono vitali per il tuo progresso. Cose quotidiane. Se non fossero importanti, non useremmo una parola così splendida di derivazione latina. Ripetila, – mi intimò.
- Quotidiano.
- Una parola straordinaria che suggerisce la profondità e la portata del luogo comune. (578-579)

La conoscenza del mondo raggiunta attraverso i suoi nomi, naturalmente preservati dalla poesia e dalla letteratura, la cura e l’attenzione per le cose, le persone, gli eventi quotidiani mediata dalle parole che li individuano, sono tramite di un’apertura del mondo anche perché liberano il soggetto dalle causalità meccaniche e deterministiche della realtà, perché lo proiettano verso una dimensione altra: quella che per Ricoeur (1988: 155) è “la nozione di mondo del testo, nel senso di un mondo che noi potremmo abitare e nel quale dispiegare le nostre potenzialità più proprie”. Il protagonista di *Underworld*, dopo la scoperta del potere conoscitivo della denominazione, si propone appunto di cercare le parole sul dizionario e di impararle a memoria, una volta per sempre, proprio per affrancarsi dai condizionamenti del reale, da ciò che sinora lo ha determinato in modo quasi meccanico:

Impararne l’ortografia, la pronuncia, ripeterle ad alta voce, sillaba per sillaba – vocalizzare, produrre suoni vocali, emettere suoni, pronunciare le parole per quello che valevano. Questo è l’unico modo al mondo di sfuggire alle cose che hanno fatto di te quello che sei. (DeLillo 2014: 580)

Riassuntivamente, dunque, la scrittura letteraria ha la specifica qualità di aprire nuovi mondi: mondi di finzione che spesso ci appaiono più reali della realtà stessa, grazie alla capacità di partecipazione, coinvolgimento e immedesimazione dell’opera, sempre in unione con i suoi aspetti conoscitivi – in un complesso e delicato equilibrio che è, fra l’altro, garanzia che l’opera letteraria ‘funzioni’. Ma l’apertura di questi mondi produce a sua volta, concretamente, l’apertura del mondo presente, e quindi ne promuove la trasformazione: se è vero che le poesie, i romanzi, i racconti si segnalano per “la loro forza *euristica*, cioè la loro capacità di aprire e di dispiegare nuove dimensioni della realtà, grazie alla sospensione del nostro dare credito ad una descrizione anteriore” (Ricoeur 1989: 213).

Ora, le forme più ingenuie di realismo filosofico si segnalano proprio per la loro mancanza di rapporti con la letteratura, per l’obliterazione o negazione della capacità letteraria di aprire nuovi mondi, sino a giungere a quella tipica desertificazione ‘realista’ dell’immaginario legata a doppio filo alla dicotomia radicale e insanabile tra realtà e finzione, tra le quali non si vede alcuna possibile mediazione. Tale negazione di quel “movimento di trascendenza grazie al quale qualsiasi opera di finzione, verbale o plastica, narrativa o lirica, proietta fuori di sé un mondo che possiamo chiamare *mondo dell’opera*” (Ricoeur 1987: 17), in cui potremmo abitare e dispiegare le nostre potenzialità più proprie, ha a che fare con una seconda obiezione di sistema nei confronti del realismo filosofico ingenuo, che si aggiunge a quella che abbiamo già visto, legata alla sua eccessiva semplificazione (Menzio 2017b; 2018). Se infatti la letteratura è un’apertura del mondo che ne promuove la trasformazione, è abbastanza intuitivo che la chiusura sul presente, la mancanza di critica dell’esistente, l’incapacità di progettare il futuro in termini di liberazione, affrancamento, emancipazione che sono state imputate al nuovo realismo hanno anch’esse a che fare con la mancanza di rapporti con la letteratura. Ancora una volta, con Ricoeur (2011: 414), “anche negli usi apparentemente meno referenziali del linguaggio, quali quelli della metafora e della finzione narrativa, il linguaggio dice ancora l’essere, anche se

questa prospettiva ontologica si trova come aggiornata, differita dalla negazione preliminare della referenzialità letterale del linguaggio ordinario”: con un atto di conoscenza ontologica o veritativa che produce un’apertura, se lo si accoglie; ma testimonia una radicale chiusura, se lo si nega in linea di principio. Si è così visto di recente, con un certo clamore mediatico, il ritorno di un pensiero “che riprende lo Husserl del primo periodo, quello 'eidetico', e lo associa ai residui del neoempirismo analitico per costruire una ontologia realistica”, e che è appunto “un fenomeno di accettazione apologetica dell’ordine esistente” (Vattimo 2012: 119; cfr. anche 2009: 39-43) – se si vuole, un pensiero che si muove “secondo quell’unione dell’accertare e dell’accettare, del sopportare e del supportare che è la cifra dei realismi privi di senso storico” (Fusaro 2014: 216), mentre invece è proprio interpretando il mondo, ossigenandolo, arricchendolo di tutte le aperture promosse dall’esperienza letteraria, e non pretendendo di descriverlo nella sua datità oggettiva, che si contribuisce al suo cambiamento. Come suggerito da DeLillo, l’esperienza letteraria promuove l’affrancamento da quelle causalità quasi meccaniche (coltivate e idoltrate dai realisti più tenaci) che governano la nostra vita; permette di liberare energie, possibilità e prospettive inedite; è tramite di una trasformazione che può anche essere parziale, non massimalista o apocalittica, e tuttavia è spesso di grande rilievo personale. Non da ultimo, per Ricoeur “la funzione neutralizzante dell’immaginazione nei confronti della 'tesi del mondo””, cioè di quanto ci viene quotidianamente propagandato dai media di ogni tipo, non è altro che la sospensione del pensiero oggettivante delle tecnoscienze e dell’economia, anche in direzione di un nuovo rapporto con l’ambiente: che non va più sfruttato e manipolato senza riguardi.

Ciò che viene annullato è la referenza del discorso ordinario, applicata agli oggetti che rispondono ad uno dei nostri interessi, il nostro interesse di primo grado per il controllo e la manipolazione. Sospendi questo interesse e la sfera di significanza che comanda, il discorso poetico lascia-essere *la nostra appartenenza profonda al mondo della vita*, lascia-dirsi il legame ontologico del nostro essere agli altri esseri e all’essere. Quello che così si lascia dire è ciò che chiamo la referenza di secondo grado, che in realtà è la referenza primordiale. (Ricoeur 1989: 212-213)²

L’apertura di nuovi mondi prodotta dalla letteratura può anche adempiere un’altra funzione, di tipo contrastivo. Infatti, già per una corretta interpretazione della realtà presente occorre un contro-paradigma, un reagente, uno sguardo altro sui fatti: occorre cioè un’immagine contrastiva rispetto al dato oggettivo, come quelle fornite in modo eminente dalla letteratura. Nei termini più semplici, per capire *questo* mondo bisogna immaginarne uno diverso; e ciò è tanto più urgente, quanto più il mondo attuale è negativo, problematico e insoddisfacente. Il predominio della finanza e dei mercati, la globalizzazione non governata, l’economia come nuova metafisica cui la politica è *in toto* subordinata, il liberismo come libertà ingannevole da cui bisogna operare una liberazione, sono oggi 'quello che succede senza interventi': sono la realtà, la pura oggettività dell’accadere. La razionalità economica e il carattere sempre benefico delle tecnoscienze sono così, troppo spesso, maschere pubblicitarie dietro cui si nasconde un dominio, che si presenta come unica speranza di miglioramento e di pace: ma laddove ciò venga smentito dall’esperienza quotidiana di gruppi sociali sempre più ampi, si aprono quelle faglie, lacerazioni, ribellioni e guerre che oggi ci troviamo ad affrontare.

Quella così tratteggiata è una fattualità globale che è, propriamente, pura ideologia, con tutti gli apparati propagandistici e pubblicitari normalmente connessi a tale fenomeno: mentre la sua verità risiede in una lettura critica, compiuta in nome di qualcosa d’altro. Ed è qui che entra in gioco la letteratura, con la sua capacità di intrecciare funzione di apertura e funzione di

² Il corsivo è nostro.

contrasto, in un gesto eterodosso che, anche per un autore tutt'altro che marxista come Mario Vargas Llosa (2011: 32), è portatore di un vero e proprio “disegno rivoluzionario”: quello di rompere i confini della mera sopravvivenza, della routine quotidiana imposta dalle circostanze, spingendo le persone a cambiare e a migliorarsi grazie ai sogni, i desideri e le ambizioni attivate dal contatto con le vite di finzione dei romanzi. La letteratura, in virtù della “disillusione del reale” (6) e del connesso spirito critico che essa veicola – ovvero, con Ricoeur (1987: 257), in virtù di quello specifico “modo virtuale di abitare il mondo che l’opera letteraria proietta grazie al suo potere di auto-trascendenza”, che costituisce propriamente “la sua punta sovversiva rivolta verso l’ordine morale e sociale” (1986: 129) – si configura così come un nucleo di contrasto, come un elemento differenziale rispetto al dato oggettivo, e quindi come un’apertura di possibilità che è prodromo di una liberazione: necessità imprescindibile anche nei contesti più quotidiani, “affinché la vita non si riduca al pragmatismo degli specialisti” (Vargas Llosa 2011: 32) – che di solito, soprattutto in economia, continuano a proporre soluzioni interne a qualsiasi problema o crisi, in termini di innovazioni o piccoli aggiustamenti, e non di reali cambiamenti: come se i problemi creati dalla modernità consistessero nel fatto che non si è mai abbastanza moderni, aggiornati e tecnocratici, detto di solito dall’*upper class* dei vincitori della storia. Ecco perché, a fronte di una situazione del genere, stabilizzata in un contesto *mainstream* pressoché globale, la desertificazione ‘realista’ dell’immaginario, legata a filo doppio alla dicotomia ostinata, radicale e ingenua tra realtà e finzione, è oggettivamente reazionaria: è una forma di apologia dell’esistente, che ne impedisce qualsiasi trasformazione.

Un mondo senza letteratura si trasformerebbe in un mondo senza desideri né ideali né disobbedienza, un mondo di automi privati di ciò che rende umano un essere umano: la capacità di uscire da se stessi e trasformarsi in un altro, in altri, modellati dall’argilla dei nostri sogni. [...] Le finzioni della letteratura hanno moltiplicato le esperienze umane, impedendo che noi, uomini e donne, soccombiamo al letargo, alla chiusura, alla rassegnazione. Nulla ha seminato tanto l’inquietudine, smosso tanto l’immaginazione e i desideri, come questa vita di menzogne che aggiungiamo a quella che abbiamo grazie alla letteratura [...]. Le bugie della letteratura si trasformano in realtà attraverso di noi, lettori trasformati, contaminati da desideri e, a causa della finzione, in perenne discussione con la mediocrità della realtà. (33)

Nulla più che il “mondo di automi” evocato da Vargas Llosa permette di chiarire l’opposizione radicale tra l’esperienza letteraria e il realismo filosofico, almeno nelle sue forme più ingenuo o pittoresche: che, andando un po’ per le spicce, proclamano che “quello che chiamiamo ‘anima’ non è che un automa spirituale” – e che, se la caratteristica dell’automa “è di agire automaticamente, cioè senza intervento esterno”, e non autonomamente, cioè previa valutazione personale, più o meno attenta, delle circostanze, le persone umane appartengono alla prima categoria, quella degli automi, giacché “è altamente dubitabile che gli umani agiscano autonomamente” (Ferraris 2016: XII, 69). Nella sua bizzarria, la tesi non manca di qualche interesse, vuoi perché evidenzia il frequente parallelismo (o coincidenza) tra realismo *hard* e surrealismo, qui anch’esso dedito a celebrare l’automatismo della scrittura; vuoi perché, nell’equiparare l’individuo (e quindi, di necessità, anche il filosofo realista) a una sorta di valvola termostatica, ne evidenzia un’invincibile meccanicità edipica: non appena si parla di ermeneutica, debolezza o postmodernismo, la valvola si apre automaticamente, emettendo i più vari agenti tossici per annientare il nemico. In ogni caso, tutto all’opposto della presunta natura di automa degli esseri umani, tanto cara a chi vuole lasciare le cose come stanno, la letteratura è lo spazio elettivo in cui si chiarifica e si sviluppa la soggettività umana, la capacità di far leva su se stessi (sui propri sentimenti, speranze, convinzioni, illusioni, timori) per cambiare il mondo – il che, per Vargas Llosa (2011: 34), ha una anche una valenza etica assai diretta, in quanto “la letteratura introduce nei nostri spiriti l’anticonformismo e la ribellione, che stanno dietro tutte le

imprese che hanno contribuito a diminuire la violenza nelle relazioni umane. A diminuire la violenza, non a sconfiggerla”.

In effetti, l’etica ha un carattere essenzialmente contrastivo: consiste appunto nel contrapporre, all’ordine dei fatti presenti (e insoddisfacenti), tanto cari al realismo filosofico ingenuo, un ordine che non è dato nell’esperienza corrente, ma che appare degno di essere più della situazione che ci troviamo ad affrontare; un ordine che ha, dunque, una pretesa alla realtà più giustificata rispetto a ciò che di fatto, in termini strettamente percettologici ed empirici, è reale. In tal senso, l’attuazione dell’istanza morale “richiede anche la capacità di prospettare mondi altri, richiede l’immaginazione sollecitata dalla nostalgia, dalla speranza, dall’attesa, dal desiderio” (Ciancio 2013: 260): richiede cioè la qualità essenziale dell’esperienza artistico-letteraria, la sua naturale disposizione a trascendere la realtà così com’è, aprendo orizzonti nuovi ed impensati, accendendo la speranza, prefigurando il corso futuro delle azioni umane. Questa è anche la posizione di Ricoeur: che, partendo dall’analisi della nozione heideggeriana di *Verstehen* in *Essere e tempo*, ne coglie l’idea di “progetto dei possibili più propri” per applicarla all’esperienza letteraria.

In effetti, ciò che c’è da interpretare in un testo, è una *proposizione di mondo*, di un mondo tale da essere abitato in modo da progettarvi uno dei miei possibili più propri. Proprio questo io chiamo mondo del testo, il mondo proprio a *questo* testo unico. [...] Grazie alla finzione, alla poesia, si aprono nella realtà quotidiana nuove possibilità di essere-nel-mondo. Finzione e poesia mirano all’essere, non più sotto la modalità dell’essere-dato, ma sotto la modalità del poter-essere. Con ciò stesso la realtà quotidiana subisce una metamorfosi in favore di ciò che si potrebbe chiamare variazione immaginativa che la letteratura opera sul reale. (Ricoeur 1989: 110)

Tale metamorfosi della realtà quotidiana, promossa dal contatto con il mondo ‘altro’ descritto dall’opera letteraria, può facilmente disporsi in una direzione etica. La letteratura, grazie al suo spirito critico e all’effetto di “disillusione del reale” di cui parla Vargas Llosa, crea certo un ordine di fantasia, un contesto di finzione, un mondo immaginario; esso però, ancora una volta, ha effetti tangibilmente e manifestamente concreti, sia perché, aprendosi all’alterità e ai possibili, aiuta a definire e ad interpretare meglio la realtà empirica e fattuale; sia perché veicola “uno specifico genere di conoscenza, che ha come oggetto sia la coscienza e il mondo, sia la percezione di un vuoto, di ciò che ancora ci manca” (Bodei 2013: 71) – vuoto che appunto catalizza e promuove l’azione etica del lettore nella vita quotidiana. In altri termini, la letteratura configura una “ipotesi poetica” che non è un’ipotesi matematica, ma piuttosto “è la proposizione di un mondo secondo una modalità immaginativa, di finzione”: una modalità che, dicendo altrimenti la realtà data, crea o rivela una realtà altra, disegna una vita virtuale più intensa e profonda, tratteggia un mondo migliore nel quale sarebbe possibile abitare. “Non è forse questa la funzione della poesia, quella di suscitare un altro mondo, un mondo altro che corrisponda a delle possibilità d’essere che siano altre, a delle possibilità che siano i nostri possibili più propri?” (Ricoeur 2010: 301).

Il mondo immaginario della letteratura, quindi, adempie una funzione che è al contempo di apertura e di contrasto, al fine di rendere possibile la trasformazione del mondo reale. Ciò risponde alla sua natura più profonda: in tal senso, merita domandarsi “se anch’esso non abbia la sua radice nell’istanza del dover essere come istanza che il mondo sia (potendolo essere) altro da quello che è, perché il mondo che è, è un mondo inaccettabile e contrario alla sua destinazione” (Ciancio 2013: 257) – come appare purtroppo evidente anche dal più breve, cursorio riscontro della cronaca quotidiana. Pur essendo fittizio in termini empirici, però, il mondo descritto o creato dalla letteratura è vero, della specifica verità dell’esperienza artistica: la cui conoscenza del reale si attua grazie alla connotazione affettiva, all’impianto partecipativo ed empatico, all’identificazione con i più vari personaggi – ovvero in modi (immaginati) che già

mettono in atto tratti essenziali di ciò che si vorrebbe veder attuato nel mondo concreto. Proprio per questo motivo, nella letteratura il “mondo immaginato dà sostegno e concretezza al dover essere, evitando che questo assuma una connotazione semplicemente negativa” (257): il mondo immaginato non dice solo di no, anzi declina concretamente come dovrebbe essere il sì, il positivo che va coltivato e fatto crescere nel reale. Ma ovviamente, quanto più la realtà appare negativa (o quanto più si vogliono affrontare quegli aspetti negativi del reale che, pur non esaurendolo completamente, stimolano una reazione a carattere etico) è pressoché impossibile concepire un’etica in un contesto empiristico, fattualistico e oggettivista *hard* come quello del realismo filosofico ingenuo, dato che “nei fatti stessi considerati oggettivamente non c’è nessuna istanza che esiga un loro oltrepassamento” (261): tanto più, come vedremo in seguito, se tale indirizzo si fa un punto d’onore nel proclamare impossibile qualsiasi uscita dal reale. L’opzione morale, al contrario, implica una comprensione della realtà che ecceda la pura fattualità, che si disponga ad oltrepassare il dato grezzo e deterministico del mondo così com’è, nelle sue connessioni empiriche interne e orizzontali; implica, insomma, una radicale ulteriorità rispetto all’insieme delle oggettivazioni. L’istanza etica “non è oggettivabile come un dato, [...] contiene il progetto di un mondo che può essere soltanto immaginato” (262): un mondo che, proprio in quanto è diverso da ciò che ogni giorno esperiamo in sede individuale e collettiva, non può avere una verifica empirica, ed anzi richiede quell’esercizio di immaginazione che è tipico dell’esperienza letteraria.

Che questi risultati non siano appannaggio solo della filosofia continentale, dell’ermeneutica o del debolezza è testimoniato ad esempio dalla riflessione di Franca D’Agostini: che di recente, incrociando le acquisizioni della metafisica di matrice analitica con quelle della logica filosofica, è giunta a sostenere la necessità di un “*alleggerimento della nozione di fatto*”, tanto cara ai realisti più ostinati, da ottenersi appunto attraverso “*l’apertura del mondo ai mondi possibili e pensabili*” (D’Agostini 2013: 189). È una posizione che, da un lato, non sembra affatto remota dall’alleggerimento del reale proposto dal Vattimo più postmoderno; e che, dall’altro lato, sembra echeggiare le tesi ricoeuriane sulla funzione di apertura del testo letterario, se è vero che “il mondo della finzione è un laboratorio di forme nel quale cerchiamo delle configurazioni possibili dell’azione per verificarne la consistenza e la plausibilità” (Ricoeur 1989: 17). Attraverso l’approccio astrattizzante della logica, infatti, D’Agostini mette capo ad esiti assai vicini a quelli dell’esperienza letteraria, anche se non la cita espressamente: esperienza che appunto presenta con la più viva chiarezza oggetti, persone, azioni ed eventi che ‘non esistono’ in un’ottica rigidamente empirica, percettologica o sensoriale – e con ciò appunto apre il mondo, alleggerendo la gravità o angustia della nozione filosofica di fatto. Nei termini più espliciti, per D’Agostini (2013: 189) occorre abbandonare senza remore una concezione dei fatti come “qualcosa di molto *pesante* e irriducibile”, secondo “un’idea di ‘realtà in sé’ come una specie di ‘roccia sotto la neve’, come dice Hegel: una base durissima e inamovibile, l’evidenza ‘inemendabile’” tanto cara alle forme più ingenuie di realismo filosofico. Questa idea greve, semplificata e primeva di realtà va sostituita dall’attenzione a tipi di fattualità anche non strettamente empirica, dalla consapevolezza che i fatti possono anche essere congetturali e possibili; in questa prospettiva “i fatti non sono più i duri ed estranei soldati dell’incomprensibile, ma si rivelano per ciò che in definitiva sono e sono sempre stati: la mobile voce della realtà, ‘il vivente pane della ragione’, come dice Hegel” (221). Ma tali fatti congetturali e possibili, “ciò che potrebbe essere ma non è, o perlomeno non è ancora” (193), sono appunto lo spazio testuale della letteratura, ciò di cui essa è propriamente costituita – ciò in cui risiede la dimensione contrastiva e utopica della letteratura stessa, la sua capacità di affrancamento e di liberazione umana grazie a quella “apertura [che] consiste nella *proposizione di un mondo in grado d’esser abitato*” (Ricoeur 1987: 168), il cui dischiudersi “ci aiuta ad aprire la considerazione del mondo attuale, implicata nella scienza, e nella nostra stessa

vita privata e pubblica, alla vastità dei *mondi possibili* che di fatto costituiscono il mondo” (D’Agostini 2013: 222).

In ogni caso, se occorre pensare/immaginare un futuro diverso, anche se non necessariamente capovolto rispetto al presente, non si può farlo se non attivando il più stretto rapporto (od osmosi) tra la filosofia e la letteratura, superando quelle dicotomie difensive di comodo per cui l’una sarebbe il regno del pensiero più puro e razionale, e l’altra lo spazio delle fantasticherie più vacue e irrelate. Al contrario la letteratura, anche laddove apre mondi di finzione, parla sempre del presente e dei suoi problemi, perché è appunto attraverso la finzione che essa esplica la sua funzione conoscitiva, che dice la verità del mondo. Grazie a tale straordinaria ambivalenza, la letteratura è davvero “sempre 'realistica', poiché deve restituirci il 'reale' nella sua interezza, come scarto e ferita, come un’anomalia che la cultura dominante non potrà mai includere” (La Porta 2010: 49): deve cioè cogliere nella realtà usualmente o distrattamente percepita a livello *mainstream* una realtà 'altra', presente e trascurata, oppure potenziale e da coltivare. In tal senso la finzione letteraria è sempre una ridescrizione, un modo di presentare altrimenti il reale attraverso una deviazione semantica, che attua propriamente l’apertura del mondo. Al servizio della funzione poetica, “la metafora è la strategia di discorso in forza della quale il linguaggio si spoglia della sua funzione di descrizione diretta per portarsi al livello mitico, quello che libera la sua funzione di scoperta”, la sua capacità di conoscenza: e appunto in tal senso Ricoeur (2010: 325) può “parlare di verità metaforica per indicare l’intenzione 'realistica' che è propria del potere di ridescrizione del linguaggio poetico”, la sua tensione conoscitiva – tensione che, va da sé, non guarda in direzione della realtà fattuale, materiale e percettologica, ma di una realtà ermeneutica multiversa e complessa, segnata dall’intreccio indissolubile di fatti e interpretazioni, pervasa e plasmata dai sogni, le aspettative, le speranze e i progetti delle persone e dei gruppi sociali.

Riassuntivamente, ancora una volta, la funzione di apertura del mondo propria della letteratura è uno fra i più importanti presupposti della trasformazione del mondo stesso (ovvero, nei termini di Ricoeur, la configurazione letteraria del reale è presupposto essenziale della sua rifigurazione). Ciò deriva dal fatto che la letteratura è una forma specifica di conoscenza del mondo, che scopre/crea in esso elementi inediti che aumentano la sua ricchezza, ne incrementano l’essere, ne moltiplicano le possibilità; sospendendo la percezione ordinaria delle cose, e proponendosi come conoscenza affettivamente connotata, la letteratura coglie e illumina realtà che il discorso normale, oggettivo o referenziale non riesce a raggiungere. Ma appunto, laddove si neghi questo potere di apertura, di svelamento, di moltiplicazione, risulta difficile già solo pensare un possibile cambiamento. È ciò che accade nel realismo più restrittivo, inchiodato al mondo attuale empiricamente dato, che considera la letteratura come un’evasione più o meno colpevole dai compiti del presente: e che non a caso, con la sua concezione della verità come 'dato', come oggettività verificata all’interno dei paradigmi vigenti, parallela alla sotterranea desertificazione dell’immaginario, si rivela come una forma di conservazione politica, di acquiescenza al dominio dell’ordine vigente – se si vuole, si rivela come una duplicazione filosofica della presunta oggettività delle leggi economiche, e quindi come un aiuto al processo di calcolo dei profitti, di manipolazione della natura, di colonizzazione del mondo della vita da parte dell’agire strategico. Ancora una volta, anche in termini di manipolazione:

Non esiste discorso che sia a tal punto di finzione da non raggiungere la realtà, a un altro livello però, più fondamentale di quello che permette il discorso descrittivo, constativo, didattico, che noi chiamiamo linguaggio ordinario. La mia tesi è che l’abolizione di una referenza di primo grado, abolizione operata dalla finzione e dalla poesia, è la condizione di possibilità affinché sia liberata una referenza di secondo grado, che raggiunge il mondo *non più solamente al livello degli oggetti*

manipolabili, ma al livello che Husserl designava con la espressione di *Lebenswelt* e Heidegger con quella di *essere-nel-mondo*. (Ricoeur 1989: 109)³

Per concepire una liberazione o trasformazione del mondo, anche parziale e non capovolgente, occorre aprirsi al nuovo, immaginando un futuro diverso, più conforme alle aspettative di una vita migliore: un contesto a venire che ad esempio, per evitare le facili accuse 'realiste' di vacuità fabulistica, di compensazione regressiva, di fuga consolatoria ecc., già solo impedisca (o limiti) l'introiezione delle suddette pratiche produttiviste e techno-economiche nel privato, dove la vita individuale e l'impiego del tempo sempre più spesso si ispirano ai modi e ai criteri della produttività aziendale. E non è affatto escluso che un tale tipo di liberazione, inizialmente individuale e soggettiva, non possa poi risolversi in un'emancipazione più generale dell'intera società.

Anche in tal senso può essere utile riprendere la tripartizione ricoeuriana dell'esperienza umana in tre livelli di *mimesis*. Come abbiamo visto, la *mimesis* I, che si svolge nelle circostanze, relazioni, transazioni e commerci della vita quotidiana, opera nell'ambito di una generica pre-comprensione dell'agire umano, nella trama abituale delle interpretazioni correnti e dei valori etici comuni. Al livello della *mimesis* II, però, la narrazione letteraria interrompe questa abitudine o circolarità, ed attua una configurazione di valori e di azioni propria, in cui i presupposti etici comuni, e i relativi giudizi, risultano sospesi a favore di nuove ipotesi, in un'esplorazione poetica o narrativa dal carattere squisitamente sperimentale. Questo procedimento creativo ha effetti diretti al livello della *mimesis* III, ovvero sul mondo del lettore, appunto in quanto modifica la sua visione del mondo: se è vero che l'epica, il dramma, il romanzo proiettano nei modi propri della finzione "certe maniere di abitare il mondo che sono come in attesa di una ripresa da parte della lettura, a sua volta capace di approntare uno spazio di confronto tra il mondo del testo e il mondo del lettore" (Ricoeur 1987: 17). Il lettore, cioè, paragona il mondo (e il modo) in cui vive con quello descritto dall'opera letteraria, e può giungere così ad una ri-figurazione di sé, cioè a una nuova configurazione dei propri valori e delle proprie azioni. In altri termini, "la lettura diviene una provocazione ad essere e agire altrimenti" (Ricoeur 1988: 379), fa emergere un soggetto morale in tutto o in parte nuovo, consapevole di una precisa responsabilità etica, che dice 'eccomi' e si propone come motore di un cambiamento. In ultima analisi, tale cambiamento è prodotto dal confronto con le idee estetiche kantiane del testo, portatrici di "una visione del mondo che non è mai eticamente neutra, ma che piuttosto induce implicitamente o esplicitamente una nuova valutazione del mondo e dello stesso lettore" (379) – idee estetiche che, come vedremo, Ricoeur riprende esplicitamente nelle pagine conclusive de *La metafora viva*.

Come è ampiamente noto, nella *Critica del Giudizio* Kant (1997: 305, § 49) definisce le idee estetiche come "quelle rappresentazioni dell'immaginazione, che danno occasione a pensare molto, senza che però un qualunque pensiero o un concetto possa esser loro adeguato, e, per conseguenza, nessuna lingua possa perfettamente esprimerle e farle comprensibili": e ciò in quanto le idee estetiche sono rappresentazioni non dirette ma figurate, analogiche, metaforiche o simboliche delle idee della ragione, con cui hanno una corrispondenza al contempo formale e tematica. Il genere artistico più adatto alla loro espressione è, nel modo più consequenziale ed esplicito, la poesia: "È propriamente nella poesia che la facoltà delle idee estetiche può mostrarsi in tutto il suo potere" (307, § 49). La poesia, infatti, "tra l'infinita varietà di forme che possono accordarsi con un concetto dato, presenta quella che congiunge l'esibizione del concetto con una quantità di pensieri, cui nessuna espressione verbale è pienamente adeguata" – dà cioè vita, con il proprio sistema di immagini, di simboli e di metafore, a delle specifiche idee

³ Il corsivo è nostro.

estetiche (Kant nota subito, in tal senso, che la poesia “si eleva così esteticamente alle idee”: 331, § 53). Le idee estetiche sono quindi rappresentazioni sensibili, raffigurazioni simboliche, immagini poetiche o narrative che possono avere per oggetto, fra l’altro, anche un complesso di valori, o particolari idee o entità morali più circoscritte: Kant stesso fa l’esempio di alcune di esse, come “l’invidia e tutti i vizii, l’amore, la gloria, etc.” (305, § 49). Queste rappresentazioni etiche, però, anche quando hanno una valenza positiva, non possono essere trasformate in precetti, proprio perché non sono concettualizzabili: ovvero perché l’idea estetica è una raffigurazione, un simbolo, un’immagine poetica che “per se stessa [dà] tanta occasione a pensare da non lasciarsi mai racchiudere in un concetto determinato” (307, § 49), cioè nella forma propria del precetto etico o della norma giuridica; è un’espressione figurale, un’icona verbale, una disposizione ritmico-sintattica che fa pensare la ragione “più di quanto in essa possa essere compreso e pensato chiaramente” (307, § 49), come invece è richiesto nella formulazione di una norma specifica. Ancora una volta, sempre in merito alle idee estetiche: “Ciò che è capitale, nessun concetto può essere loro completamente adeguato” (305, § 49): proprio perché le immagini poetiche, grazie alla loro qualità metaforica e simbolica, eccedono in ricchezza, ampiezza e profondità l’enunciato puramente concettuale (Menzio 2010: 308-316).

Come abbiamo detto, le pagine conclusive de *La metafora viva* riprendono in forma esplicita le idee estetiche kantiane, proponendo una stretta identificazione del metaforico con il simbolico. Ricoeur infatti distingue due sfere di discorso, quello filosofico fondato sul concetto, e quello poetico fondato sulla metafora, segnalando che l’ermeneutica opera elettivamente, e nel modo più efficace, all’intersezione tra questi due ambiti. Ma appunto, per descrivere il discorso poetico, cioè per illustrare il dinamismo semantico della metafora che lo fonda, Ricoeur rinvia alle idee estetiche di Kant, ovvero all’elemento simbolico: dando così, anche in termini filosofici, la conferma che la metafora è il nucleo-base del simbolo – e che tali due forme espressive, come ben sanno i poeti e i critici letterari, sono strettamente connesse e sovrapponibili. La metafora infatti sospende o elimina la referenza primaria (il significato letterale, denotativo, monosemico, scientifico), a favore di una referenza altra, di secondo grado: che, non essendo letterale, non può che essere simbolica.

È possibile pensare ad uno stile ermeneutico all’interno del quale l’interpretazione sia al tempo stesso coerente e con la nozione di concetto e con quella dell’intenzione costitutiva dell’esperienza che cerca di esprimersi secondo il modo metaforico. L’interpretazione è allora una modalità di discorso che opera nel punto in cui si incontrano i due ambiti: quello metaforico e quello speculativo. Si tratta, quindi, di un discorso misto che, come tale, non può non subire il fascino delle due esigenze contrapposte. Da un lato l’interpretazione cerca la chiarezza del concetto – dall’altro, cerca di salvaguardare il dinamismo proprio del significato, dinamismo che invece il concetto arresta e fissa. È questa situazione che è presa in esame da Kant nel famoso paragrafo 49 della *Critica del Giudizio*. (Ricoeur 2010: 400)

In tale paragrafo, come abbiamo visto ad oltranza, le idee estetiche, luogo del simbolico, danno da pensare, cioè obbligano il pensiero concettuale a pensare di più, con maggior ampiezza, intensità e profondità: il che aiuta appunto a chiarire la nozione ricoeuriana di metafora viva. “La metafora non è viva soltanto per il fatto che vivifica un linguaggio costituito. La metafora è viva per il fatto che iscrive lo slancio dell’immaginazione in un ‘pensar di più’ a livello del concetto” (401), appunto nel segno delle idee estetiche, cioè dell’espressione simbolica; citando espressamente ciò che Kant dice della poesia, luogo dell’analogico e del simbolico, Ricoeur conferma che anche la metafora dà “uno slancio all’immaginazione,

fornendo più da pensare (sebbene confusamente) di quanto si può racchiudere in un concetto, e quindi in una determinata espressione verbale” (Kant 1997: 309, § 49).⁴

Riassuntivamente, ai fini del nostro discorso più generale, si può dire che le tesi di Ricoeur danno ottimi argomenti per sostenere che la letteratura: a) promuove un’apertura del mondo concreto, che è presupposto della sua trasformazione; e b) promuove anche una trasformazione del soggetto, che a sua volta può essere motore del cambiamento. Il che richiede però due importanti precisazioni, già d’altronde anticipate: innanzitutto, il rilievo che la letteratura non è performativa o precettistica, cioè non trasforma il mondo con la performatività dei contratti, atti giuridici o documenti tanto cari al realismo filosofico italiano, né tramite quelle prescrizioni morali dirette che invano vi cerca l’*ethical criticism* statunitense. In secondo luogo, perché vi possa essere una trasformazione del soggetto, che lo renda disposto a cambiare il mondo, occorre naturalmente che ‘ci sia’ un soggetto, e non che questo sia cancellato teoricamente a favore dell’automa. Ancora una volta, tale intima trasformazione del soggetto, possibile prodromo di un cambiamento del mondo, per quanto parziale e circoscritto, accade grazie al carattere affettivamente connotato della conoscenza letteraria, capace di coinvolgere il lettore a livello personale e partecipativo, non teorico, dottrinale ed astratto, attraverso l’empatia e l’identificazione. Per documentare tale effetto evitando i consueti riferimenti ai classici della letteratura (indubbiamente vantaggiosi, anche perché mettono il lettore con le spalle al muro), merita prendere in esame un’opera ‘normale’, non epocale, senza evidenti pretese di passare alla storia.

Ora, mettiamo pure che il lettore sia avvertito del dibattito (propriamente postumo) sul perdono tra Jankélévitch e Derrida, dove il primo (*L’imprescrittibile*, 1986) ha sostenuto l’impossibilità di perdonare i crimini del nazismo, sia perché il perdono sarebbe “morto nei campi della morte”, sia perché i colpevoli non hanno mostrato alcun ravvedimento, e non hanno mai chiesto tale perdono; mentre per Derrida (*Perdonare*, 2004) il perdono è tale solo se perdona ciò che è imperdonabile, cioè solo dove è propriamente impossibile – e con ciò si eleva al di sopra del diritto e della politica, vanifica, come il dono e l’ospitalità incondizionati, il principio di ragione inteso come calcolabilità, logica dello scambio, economia del credito e del debito, diviene un atto non più situabile nell’ordine dell’immanenza, in cui abita l’idea stessa di trascendenza. Ugualmente, mettiamo pure che il lettore conosca in merito le tesi di Ricoeur (*La memoria, la storia, l’oblio*, 2000), secondo cui il perdono è una forma di oblio che non ha per oggetto gli avvenimenti gravati dalla colpa, che vanno sempre conservati nella memoria, ma la colpa di chi li ha commessi. In tal modo il perdono (inteso come un “perdono difficile”, né facile né impossibile) slega l’agente dal suo atto, lo considera diverso dai delitti o errori che ha compiuto, lo rende capace di ricominciare; e permette un rapporto con il passato, con i suoi mali, calamità e sventure, pacificato e senza risentimenti, in cui il passato non è più fisso e oggettivato, come tanto piace al realismo filosofico più ingenuo, ma è naturalmente aperto a nuove interpretazioni o attribuzioni di senso.

Ora però, date per presupposte queste riflessioni, riassunte qui con la massima condivisione, merita vedere come il tema del perdono prende corpo in un passo, fra l’altro non centrale, di un romanzo di convincente ma non epocale fattura. Si tratta della lettera che la protagonista riceve da un’amica, conosciuta in circostanze drammatiche in una sorta di ospedale o centro di recupero per adolescenti con problemi, e poi persa di vista. L’amica le restituisce un oggetto, una semplice cannuccia di plastica, che le aveva sottratto durante il ricovero.

Cara Sofia (Giona),

⁴ Per un interessante tentativo di separare, in Ricoeur, il metaforico dal simbolico, vedendovi un prodromo dei più recenti *visual studies*, cfr. Martinengo 2016: 107-115, 137-142.

tra i dodici passi degli Alcolisti Anonimi ce n'è uno che si chiama 'fare ammenda'. È il nono su dodici, quindi si trova quasi alla fine del percorso. Fare ammenda significa andare in cerca della gente che hai offeso, tradito, derubato e deluso quand'eri ubriaco, e chiedere scusa. Confessare che sei stato una persona meschina, ma ora vuoi diventare una persona degna di fiducia. Hai bisogno del loro perdono per farlo. Il perdono serve a liberarsi del rimorso, che non è un sentimento utile se uno vuole cambiare vita, perché ti ricorda continuamente chi eri. Ma se una persona ti perdona, puoi smettere di provare rimorso e cercare di diventare chi vuoi.

È proprio come mi sento io adesso. Anch'io ho tradito la fiducia degli altri, ho ferito i miei amici e raccontato un mucchio di bugie, e ora penso che, se voglio andare avanti, devo prima tornare indietro e rimettere a posto un po' di cose. Così approfitto di questa lettera per mandarti qualcosa di tuo. Mi è stato molto utile in questi anni, nei momenti di sconforto, però adesso non mi serve più. Non che quei momenti siano finiti del tutto, ma sono io che riesco ad affrontarli meglio. (Cognetti 2017: 48)

In maniera completamente diversa, e forse più efficace, delle riflessioni teoriche che abbiamo visto, un passo come questo fa percepire con spontaneità e chiarezza non solo i benefici dell'ottenere il perdono (e quindi la convenienza di chiederlo, vincendo quell'orgoglio che spesso porta a radicarsi vieppiù nell'errore, pur di non negarlo); ma rivela anche il potere distruttivo del rifiutare il perdono: che si esplica a livello personale, ferendo la persona che l'abbia chiesto, per spirito di vendetta, gusto di sovranità o ansia di onnipotenza, e imprigionandola in modo irremovibile nella sua colpa, nel passato che intende superare – ma si esplica anche a livello collettivo, con un rifiuto diretto a costruirsi (o ribadirsi) un'identità vittimaria spesso fittizia, forzata o esasperata, ma dalla straordinaria efficacia politico-mediatica.⁵ Anche per Ricoeur tale scelta di chiudersi nello statuto di vittima istituzionale o metafisica, che permette di vantare crediti largamente impropri, costituisce un vero e proprio abuso della memoria: in altri termini, “tale atteggiamento genera un privilegio esorbitante, che mette il resto del mondo nella posizione di debitore di crediti” (Ricoeur 2003: 123), consentendo agli interessati di pretendere riparazioni senza fine, in una sorta di contro-accanimento sempre sospeso tra giustizia e vendetta, alti principi e strumentalizzazione opportunistica – senza che ciò impedisca, si può aggiungere, il rischio di nuove persecuzioni, attratte quasi magneticamente proprio dallo statuto di vittima istituzionale. Il perdono è appunto il gesto capace di interrompere questo circuito perverso e senza fine, l'atto consapevole che permette di “rompere con la logica infernale della vendetta perpetuata di generazione in generazione. In questo caso il ricorso al perdono fa fronte alla spirale della vittimizzazione, che trasforma le ferite della storia in impietose requisitorie. È qui che il perdono confina con l'oblio attivo: non con l'oblio dei *fatti*, in realtà incancellabili, ma del loro *senso* per il presente e il futuro” (Ricoeur 2004: 118). Ma allora, se il perdono è occasione di una diversa e migliore interpretazione di ciò che è stato, se è un gesto capace di convertire o di correggere il senso degli eventi trascorsi, per quanto negativi, rompendo quella fissità del passato tanto cara ai realisti, e trasformando la memoria del male in un progetto di bene, esso, per restare al nostro esempio letterario, non sarà solo il risultato di una trasformazione del soggetto promossa dalla letteratura (con Ricoeur, una rfigurazione del mondo prodotta dalla configurazione letteraria) – è un gesto *in sé* profondamente letterario, nella sua dimensione creativa ed immaginativa, nella sua capacità di trasfigurare il reale mediante l'incremento del suo essere, l'apertura di nuovi significati, il rinvio a un orizzonte spirituale più alto.

Se, come abbiamo visto, l'apertura e la trasformazione del mondo prodotte dalla letteratura hanno luogo con modalità finzionali, cioè attraverso la fantasia e l'immaginazione, ben si capisce come questo *modus operandi* possa creare sconcerto in chi, prigioniero della dicotomia

⁵ Sul tema cfr. il notevole Giglioli 2014.

teorica tra fatti concreti e finzioni vaneggianti, denuncia che così verrebbe meno ogni distinzione tra realtà effettiva e realtà sognata, immaginale o congetturata – consegnandosi, nella migliore delle ipotesi, a quelle “interpretazioni riduttrici” in cui “la razionalizzazione finisce nell’eliminazione della base simbolica”, nella “distruzione del metaforico ad opera del concettuale” (Ricoeur 2010: 400); o nella peggiore, con beffe ed irrisioni da taverna, si prodiga ad azzerare la polisemia letteraria a favore della percezione diretta e dei connessi linguaggi univoci e formalizzati, presentando il simbolismo poetico come una puerile patologia del linguaggio, prossima al delirio o alla demenza psichiatrica. Anche nei casi più mansueti, opera comunque il pregiudizio per cui prima si dà ‘il reale’, il concreto, il misurabile, e poi le fantasie e le immaginazioni, inevitabilmente degradate a vie di fuga ed evasione. “È qui che la peggiore delle tradizioni filosofiche riguardanti l’immagine offre una resistenza accanita: quella che vuole che l’immagine sia una percezione attenuata, un’ombra di realtà”, mentre invece “il paradosso della finzione è che l’annullamento della percezione”, cioè il superamento della descrizione oggettivante e scientifica, “condiziona un incremento della nostra visione delle cose” (Ricoeur 1989: 213). Certo, è indubbio che determinati mondi immaginali (dalle fantasie individuali alle mistificazioni, sempre guidate dal marketing, dello spettacolo televisivo, filmico, musicale, sportivo ecc.) hanno di regola una funzione meramente anestetica e compensatoria rispetto ai guai del presente, restando pienamente all’interno del sistema che li causa. Ciò però non accade con i mondi di finzione della letteratura, che, come ripetiamo da circa vent’anni, si costituiscono in forme linguistiche e con valori interni del tutto estranei all’economia, alle tecnoscienze, alle logiche del mercato e della produzione neoliberista.

In ogni caso, anche se i mondi presentati, configurati o descritti dalla letteratura non fossero altro che pura utopia, quest’ultima, anche storicamente, è sempre stata un ideale regolativo, una pietra di paragone per avvertire, e in conseguenza per misurare, l’inadeguatezza della situazione concreta di una società rispetto alle aspirazioni individuali e collettive alla felicità e alla giustizia – è cioè stata, ed è tuttora, un potente motore per aprire il mondo al cambiamento, alla trasformazione, ad una liberazione che può anche essere parziale, ma non perciò meno positiva. Non da ultimo, lo storico venir meno delle ideologie novecentesche (meglio, la scomparsa delle ideologie utopiste e la persistenza di un’unica ideologia ‘reale’, l’economia/finanza neoliberista) non può che accentuare il valore delle immagini del futuro proposte dalla letteratura, proprio nei modi in cui sono declinate: esse infatti non si presentano solo come un ideale regolativo, come il fuoco di una proiezione storica o teorica generale, ma anche (o soprattutto) come un intimo serbatoio di proposte concrete, tanto migliori quanto più implicano quella specifica dimensione conoscitiva, attenta ai dettagli e alle particolarità del reale, che è propria della letteratura – ovvero si presentano come un modello di affettività, *pietas*, cura preservante, capacità di tenere insieme il mondo effettivamente attuate nel corpo del testo, nello sviluppo della trama o delle immagini poetiche.

Pur senza essere troppo pessimisti, si potrebbe dire che le società attuali, con la loro organizzazione tecno-scientifica dell’intera esperienza a fini economici e finanziari, sono costitutivamente anti-letterarie. Infatti, razionalizzando il reale nei termini pressoché esclusivi del rapporto cause-effetti, ovvero interpretandolo in base al principio generale e pervasivo del calcolo costi-benefici, esse non fanno che modellare la nostra vita sull’idea di mondo inteso come oggettività. “Nella società che ispira la propria organizzazione alla metafisica dell’oggettività, l’esistente diventa esso stesso oggetto” (Vattimo 2012: 122): non destinatario di una conoscenza affettivamente connotata, improntata a cura, *pietas* e attenzione, bensì fattore produttivo disponibile e manipolabile senza limiti, ‘risorsa umana’ funzionale, strumentificata e calcolabile – se si vuole, parte perfettamente intercambiabile della macchina produttiva e di consumo, governata dal principio (oggettivo, misurabile, quantitativo) della prestazione; entità *ipso facto* licenziabile nel caso propizio di fusioni o ristrutturazioni che aumentino il valore di

borsa delle società; 'automa' nuovo-realistico destinato ad essere presto sostituito da automi veri; o addirittura merce acquistabile, vendibile e brevettabile, in tutto o in parte, in termini medici, biotecnologici o genetici. Al di là del quadro un po' apocalittico, resta il fatto che una situazione del genere, tecnocratica nel senso specifico di dominio della tecno-economia sulle decisioni democratiche, non favorisce certo la libertà e la progettualità interiori che istituiscono l'esistenza personale, e che appunto la letteratura testimonia ed incoraggia: questa situazione socio-politica rappresenta, tutto al contrario, una sorta di regno dell'oggetto che occorre spezzare.

Quello che il discorso poetico porta al linguaggio, è un mondo pre-oggettivo entro il quale ci troviamo già radicati, ma anche un mondo nel quale noi progettiamo i nostri possibili più propri. Bisogna dunque spezzare il regno dell'oggetto, perché possa esistere e possa dirsi la nostra primordiale appartenenza ad un mondo che noi abitiamo, vale a dire un mondo che, ad un tempo ci precede e riceve l'impronta delle nostre opere. (Ricoeur 2010: 405)

L'oggetto freddo, accertato, misurato e manipolato dalle tecnoscienze è appunto quello che si lascia esaurientemente descrivere come ciò che è presente e dispiegato davanti a noi, privo di passato e di futuro; sottratto ai suoi scopi specifici (spesso in sé positivi, ad esempio in ambito medico od ambientale) e trasformato in paradigma dell'intera realtà, tale oggetto mostra però limiti assai gravi: è radicalmente estraneo all'esperienza umana, permeata di affettività, di memorie del passato, di proiezioni verso il futuro; e soprattutto è *in toto* solidale con l'impresa pratico-economica della razionalizzazione della società e dell'esistenza nei termini adorniani di *totale Verwaltung*. Tutto al contrario, nell'esperienza letteraria la ridescrizione o metamorfosi del reale operata dall'analogia, dalla metafora, dal simbolo non tocca il mondo come complesso di oggetti manipolabili, cioè non veicola un rapporto con le cose in termini di controllo e di dominio: proprio perché il simbolo, nella sua costitutiva polisemia, eccede i confini della definizione tecnico-scientifica, non è mai del tutto afferrabile o manipolabile. Richiamarsi a questo modello 'eccedente' diventa tanto più significativo quando, nei tempi di crisi in cui viviamo, le esigenze della fattualità economica, produttiva e finanziaria, ovviamente presentate come oggettive, come espressione di una legge di natura, sembrano spesso aggravare i guai in corso, anziché risolverli – anche perché le soluzioni che prospettano sono sempre interne alla logica (o al sistema) globale che ha creato i problemi: ne è testimonianza la scelta di affidarsi a tecnici ed esperti, che – anche senza giungere agli estremi di chi li vede come strumenti di neutralizzazione del dissenso, di conferma dello *status quo*, di scaltro puntello delle classi dominanti –, con una certa qual retorica della complessità, dell'intelligenza e della specializzazione dei saperi, non fanno che ampliare il fossato tra la politica e gli elettori.

Il "regno dell'oggetto", o di ciò che si presenta fintamente come oggettivo, è appunto ciò cui la letteratura si contrappone, con la sua conoscenza affettivamente connotata, improntata a cura ed attenzione per il particolare, e con la sua capacità di apertura e di trasformazione del mondo lungo le linee, prospettive e suggestioni di volta in volta configurate dalle singole opere. Rifiutando questo apporto, è assai facile cadere in quella matematizzazione economica dei saperi, ovvero predominio delle scienze esatte sul mondo della vita, contro cui tanti artisti, letterati, musicisti e filosofi hanno combattuto. Che è in fondo ciò che accade al realismo filosofico più ingenuo, con la sua adesione neo-illuministica o americaneggiante a quello che è ormai 'l'eterno presente' delle tecnoscienze, capaci di pensare il progresso solo in riferimento all'oggi, cioè all'interno dei propri parametri, negando la storicità di cose, persone ed eventi così come non appare storico o temporale un calcolo matematico. L'economia e le tecnoscienze agiscono infatti su oggetti passivi, su enti consegnati a un'oggettività fissa, la cui storicità (affettiva, personale o anche puramente cosale) è di regola un elemento turbativo della loro qualità di fattori della produzione: dalla natura ritenuta sacra dagli indigeni che si oppongono

alle attività estrattive, ai reperti archeologici trovati scavando le fondamenta di un palazzo, alla 'banale' resistenza a cambiare luogo di lavoro lasciando contesti umani in cui, negli anni, si è costituita la propria soggettività. Di qui, nonostante alcuni equivoci o ambiguità che vedremo, il privilegio accordato dal realismo filosofico alla dimensione scientifica, ovvero “un occhio di assoluto rispetto rivolto alla scienza” (Rovatti 2011: 15), ricambiato dall’ottima accoglienza da parte della cultura neoliberale dominante: come dimostra non solo, nel 2004, la cerimonia alla Casa Bianca in cui Searle è stato insignito da George W. Bush della National Humanities Medal per la sua 'difesa della ragione e dell’oggettività', ovvero per una filosofia naturalmente pronta a cooperare con le scienze empiriche e con l’organizzazione sociale a cui esse sono funzionali;⁶ ma anche la sponsorizzazione del realismo filosofico italiano da parte del *Sole-24 Ore*, impegnato a promuovere le tecnoscienze anche in vista delle loro ricadute economiche a vantaggio del mondo imprenditoriale.

Restando alla storicità e alla sua obliterazione da parte del realismo filosofico, come ha osservato Paolo Fabbri (2012: 35) citando François Rastier, “l’ontologia è qualcosa che ha dimenticato tutto il processo di costruzione che l’ha posta in essere. E si bea dei fatti e delle cose in sé”, occultando il proprio ruolo di mantenimento e di conferma del contesto storico-sociale da cui proviene, e di cui è eminente espressione. Infatti, se tutti i sistemi di senso sono anche sistemi di potere e forme di dominio, occulto, mimetizzato o apertamente violento, anche il mondo della scienza, della tecnica e dell’economia, o meglio i rispettivi discorsi veritativi (tra cui, come stiamo documentando, l’ontologia filosofica realista di impianto analitico), sono un fenomeno costitutivamente strategico, diretto a ribadire le cose come stanno, lo *status quo*, le circostanze presenti. Se infatti il *mainstream* liberista (o riformista, che ne è troppo spesso sinonimo) è il paradigma storico in cui viviamo, la legge o modalità di funzionamento del mondo, la questione della sua validità non sorge “sulle verità di fatto, quelle che per Kant sarebbero temi delle scienze dei fenomeni. Le questioni che ci pongono in rotta con il paradigma sono quelle 'noumeniche': valori, etica, modo di organizzare la vita collettiva, senso generale della vita” (Vattimo 2012: 108) – che, da ultimo, risultano anche confortate dai fatti concreti, cioè dalla crescente esperienza della crisi del paradigma, per quanto minimizzata a livello *mainstream*. Appunto in tal senso si può leggere l’esortazione di Heidegger a non accontentarsi della “quotidiana presentazione di ciò che è presente come *vorhandenes*”:⁷ cioè, potremmo dire, della quotidiana presentazione del paradigma presente come un oggetto naturale, indiscutibile, che sta lì a portata di mano (insomma, come gli oggetti del realismo filosofico ingenuo) – e ciò al fine di cogliere ciò che sta dietro e oltre il paradigma/oggetto, che è occultato dall’assuefazione mediatica, dall’impressione di normalità, dall’evidenza di ciò che ‘è lì’, e non si può discutere: intenzione di Heidegger che non è persa troppo distante dalla critica dell’ideologia marxiana, dalla 'scuola del sospetto' otto-novecentesca e dal pensiero critico francofortese (Vattimo 2009: 11-12). Se così stanno le cose, non può stupire che “la piccola crociata per il realismo oggi in atto” rischi “di trasformarsi in complicità con lo stesso dispositivo di potere, o in qualche suo supplemento d’anima (o, se si preferisce, di 'scientificità’)” (Rovatti 2011: 45-46).

Come abbiamo già anticipato, però, nel rapporto del realismo filosofico ingenuo con le scienze si registra un certo imbarazzo o ambivalenza. Da un lato, se è vero che non si fa scienza senza schemi concettuali, legati all’epistemologia, le scienze rischiano di mettersi di traverso rispetto all’autentico e pervasivo progetto di fondo del nuovo realismo, quello di ridurre il culturale al naturale, cioè al percettivo; dall’altro lato, però, il rapporto con le scienze è

⁶ Si vedano su ciò le gustose osservazioni di Vattimo, Zabala 2014: 23 ss., 39-46.

⁷ Per tale *vorhandene Gegenwärtigung des Anwesenden* cfr. Heidegger 1969: 78.

indispensabile in termini promozionali, per accreditarsi come baluardo della verità contro le menzogne postmoderne. Ne discende che il nuovo realismo italiano, anche in risposta all'affermarsi e al proliferare delle scienze specifiche, si scientizza, ma non troppo: a) si risolve (o dissolve) in una percettologia filosofica che rimane però sempre, di necessità, indietro rispetto alla percettologia scientifica (e non può cavalcarla fino in fondo, perché quest'ultima sembra confutarla: non solo con le diverse forme di percezione degli animali, ma soprattutto con la psicologia della percezione umana); b) nei suoi aspetti più 'ontologici', cioè definitivi del reale, risponde *in primis* a esigenze di tipo informatico (individuare, all'interno di una grande massa di dati, invarianti che permettano di ordinare e categorizzare i dati stessi), ma si avvicina anche al diritto industriale, cioè alla disciplina dei marchi e brevetti, bisognosa di distinguere tra innovazioni o prodotti simili ma diversi, e mira quindi ad applicazioni merceologiche. In conclusione: presentandosi come appendice più o meno superflua delle scienze o discipline sperimentali, che già da sole si organizzano con grande efficacia, tale forma di realismo *hard* dà una curiosa (perché del tutto involontaria) testimonianza della fine della filosofia.

Resta infine, come abbiamo già detto, l'appello 'realistico' alla verità scientifica (o meglio fattuale) in funzione di opposizione alle *fake news* diffuse in rete, che tende a configurare il nuovo realismo come una sorta di filosofia dei *new media* – costitutivamente in ritardo, verrebbe da dire, rispetto alla vorticosa accelerazione delle relative tecnologie: ma poco importa, data la funzione del tutto *mainstream* dell'operazione. Anche qui, data la potenza di fuoco dei gruppi editoriali interessati, già più che bastante all'impresa, resta l'impressione di una funzione decorativa, se non opportunistica, del gesto filosofico: cui si aggiungono, nell'adesione alla polemica *mainstream* contro il populismo, tratti comunicativi marcatamente populistici (Menziò 2018). Al contrario, l'unica filosofia che merita di proseguire è quella non incastonata (*embedded*) nel sistema informativo dominante, quella che non duplica la semplificazione populista – e che invece adempie una funzione critica rispetto all'esistente, senza odiarlo o demonizzarlo: che è qualcosa di diverso dal proclamarsi critica, restando ai preliminari e non prendendo posizione su nulla, nella caratteristica incapacità 'realista' di distinguere fra ciò che è oggettivo e ciò che è sostanziale. Attribuire alla filosofia una funzione puramente descrittiva e catalogante significa, come ben si vede, disporla a legittimare di volta in volta l'opinione corrente, lo stato di fatto, la conservazione ad ogni costo. L'idea di un mondo ordinato in categorie oggettive, non-correggibile, catalogabile, auto-evidente, inemendabile tramite la fantasia, è un'illusione – da tale concezione, in cui “alle arroganti definizioni della realtà viene restituita la loro forza ricattatoria” (Handke 2014: 156), deriva la conseguenza che non solo l'esperienza artistica e letteraria, ma anche il pensiero è un'attività inutile e priva di significato, una forma di acquiescenza intellettuale che si risolve in una mera apologia dello *status quo*, delle cose come stanno.

È appunto qui che si innesta la lettura radicale del nuovo realismo proposta da Daniele Giglioli, che vede tale movimento segnato da una vera e propria impotenza verso il presente, dalla paralisi al cospetto di un futuro totalmente sbarrato. Inemendabile, termine-chiave del nuovo realismo, è per definizione ciò che non si può correggere, che è refrattario a qualsiasi tentativo di miglioramento pratico o morale, che è immedicabile, insanabile, irrecuperabile; per traslato, è ciò da cui non si può sfuggire: non a caso, inemendabile per eccellenza o antonomasia è la morte (Ferraris 2014: 95). Da cui consegue che, per pensare un'istanza emancipativa, per dar vita a una trasformazione del reale, è assai difficile partire dal principio dell'inemendabilità del reale stesso. È pur vero che, propriamente, il realismo filosofico ingenuo attribuisce l'inemendabilità solo agli oggetti naturali; ma se questi divengono il paradigma generale della realtà, che viene esemplata senza residuo su di essi (sbrigativamente, se il fatto che gli oggetti 'sono lì' diventa il *Leitmotiv* polemico-promozionale di un'intera proposta filosofica), alla fine tutto il reale, il culturale, lo storico è ricondotto o sussunto nella categoria dell'inemendabile:

ad esempio, “come abbiamo visto [?], la storia non è che *la continuazione della natura con gli stessi mezzi*” (Ferraris 2016: 100),⁸ cioè con le stesse modalità 'naturali', vincolanti, biologicamente o geneticamente determinate, per cui l'animale o il vegetale agiscono o si dispongono ineludibilmente nel tal modo, e non in un altro. È indubbio che “inemendabile, anche se non sempre, è spesso anche la realtà sociale: si può provare a fare la rivoluzione, soltanto che di solito non riesce e poi comunque non funziona. Ma sono le connotazioni del termine a colpire. Intanto la sua flessione negativa, privativa, che allude a un 'non si può' del tutto analogo all'essere che dice di no di Umberto Eco”, non a caso arruolato, un po' renitente, dall'impresa nuovo-realista. “Inemendabile, detto di un atto, significa che non è proprio più possibile metterci una pezza: non è singolare estendere metaforicamente questa proprietà all'intera struttura del reale, naturale e sociale?” (Giglioli 2016: 215), e poi invocarne in modo retorico, ovviamente senza specificare come, la trasformazione o il cambiamento?

Il problema (cui il realismo filosofico ingenuo, ostile alla letteratura, costitutivamente si sottrae, perché non ha gli strumenti per accedervi) è appunto che l'inemendabilità del reale non un fatto, è una metafora: metafora che, con una sorta di astuzia o rivincita nei confronti di chi la respinge in nome della 'realtà', si estende dagli oggetti naturali alla società, alla natura e alla storia, e in ultima analisi smaschera come bizzarre e grottesche le posizioni di chi la brandisce come un fatto. Tale impianto di pensiero, proprio perché è sensisticamente avverso all'immaginazione, trascura il fatto che, specialmente nell'esperienza artistica e letteraria, “l'immaginazione è lo strumento stesso della critica del reale”, è un processo consapevole “in forza del quale una coscienza pone qualcosa a distanza dal reale e produce così l'alterità nel cuore stesso della sua esperienza” (Ricoeur 1989: 208): il che rende possibile sperimentare idee nuove, valori inediti, modi ancora impensati di vivere nel mondo. Respingendo tutto ciò, non stupisce che il realismo filosofico ingenuo sia inefficace nei confronti del presente, proprio perché si sbarra o preclude l'accesso a un futuro diverso. La realtà presente diviene così una sorta di universo penitenziario o concentrazionario (“Il modo in cui normalmente interagiamo in una società è quello dei prigionieri, certo non sotto la minaccia di armi spianate, ma sotto il vincolo di leggi, semafori, multe, divieti”, Ferraris 2015: 64), in una cattività piena di risentimento verso il passato, con tratti aggressivi e dileggiosi che tradiscono la consapevolezza di un oscuro fallimento. Secondo Giglioli il postmodernismo, bersaglio d'elezione dell'*area bombing* nuovo-realista, era partito proprio dalla consapevolezza della difficoltà di cambiare se stessi e il mondo, e ha avuto il merito culturale di mostrarlo con chiarezza: e “che questa situazione, la situazione di cui il postmoderno è sintomo prima ancora che teoria, sia tutt'altro che superata, lo testimonia appunto il risentimento dei suoi avversari” (Giglioli 2016: 205) – che, come vedremo meglio più avanti, si agitano furiosi nella gabbia di una realtà inemendabile, non senza la pulsione di spaccare o infrangere la realtà stessa: tratto pantoclastico che in fondo non stupisce in proposte che non possono pensare il cambiamento al proprio interno, cioè attraverso le proprie categorie concettuali.

Un caso analogo a quello dell'inemendabilità (e un'analogia astuzia o rivincita della metafora) si ha dove il *Manifesto del nuovo realismo*, per difendersi dalle obiezioni di chi, come noi, ritiene “che il realismo comporta l'accettazione dello stato di cose dell'esistente”, afferma che ciò è “come dire che l'ontologia accetta la realtà e l'oncologia accetta i tumori” (Ferraris 2012: 61) – tesi dove è molto significativo, dietro l'accostamento nobilitante tra ontologia e oncologia, il rovescio della medaglia, ovvero l'accostamento distruttivo e annichilente tra realtà e tumore, tanto più da parte di chi definisce come 'realismo' la propria proposta di pensiero. Ma l'ontologia palesemente non è (come) l'oncologia, perché quest'ultima è un complesso di

⁸ Il corsivo è nostro.

protocolli, pratiche e interventi terapeutici per agire sulla realtà – meglio, per curare delle persone non solo nelle loro specifiche malattie, ma anche nel loro equilibrio più generale, psicologico ed affettivo, di fronte agli effetti negativi e laceranti del tumore; al contrario, lasciando da parte ogni riferimento alla malattia e alla soggettività del malato, nessun tipo di azione sulla realtà (di indicazioni, suggerimenti concreti, prassi operative, mobilitazioni civili, politiche, sociali ecc.) è ravvisabile nell'ontologia nuovo-realistica, se non qualche generico e occasionale appello all'illuminismo, all'uso della ragione o dello spirito critico, sempre condito da frecciate e irrisioni ai postmoderni. In ogni caso, restando all'oncologia e ricorrendo per una volta allo sbrigativo sarcasmo polemico che il nuovo realismo riserva ai suoi avversari, si potrebbe dire 'realisticamente' che il tumore è un oggetto naturale, che gli oggetti naturali sono inemendabili (cioè immedicabili, insanabili, incurabili), e quindi l'oncologia può andare a farsi benedire.

Se è concessa un'ironia più sottile (e soprattutto meno coinvolta con la sofferenza umana), il nuovo realismo, almeno nella sua forma idealtipica, può essere paragonato a un'ambiziosa enciclopedia della cucina che dedica innanzitutto una decina di tomi (o di fascicoli) all'esistenza – e, in marcato subordine, alla tipologia – degli ingredienti: carni, pesci, ortaggi, frutta, salse, aromi piccanti ecc., con una spiccata preferenza per quelli più basici, viscidii e spiacevoli, in aggressivo ossequio alla durezza del reale, e con la frequente tentazione, *absit iniuria verbis*, di prendere a pesci in faccia chi mai si sognasse di negare l'esistenza del tonno, della murena o dei calamari. Dopo questa bizzarra ma vigorosa disamina degli ingredienti, all'insegna del motto che “essi ci sono” e con le consuete sparate anti-postmoderne, inaspettatamente l'enciclopedia si chiude *tout court* con un ampio indice dei nomi, ma soprattutto con un'energica postfazione in cui si spiega: a) che l'opera, di cui viene sobriamente fornito il peso in kg, è stata anticipata in *tot* dispense presso il tal quotidiano progressista; b) che, a riprova del suo valore epocale in ambito non solo enogastronomico ma anche storico, sociologico, econometrico, elettrotecnico, mereologico e urbanistico, ne è stata promossa la traduzione in *tot* lingue, e la presentazione in *tot* simposi accademici; e c) che essa proseguirà nella direzione, ancor più ambiziosa, di una teoria trascendentale della realtà alimentare di ogni sfera biologica. (A ciò, potremmo suggerire, meriterebbe aggiungere un risvolto o fascetta editoriale con l'avviso che l'opera non può mancare nella biblioteca di ogni persona civile e democratica, pronta a lottare contro i postmoderni che, dicendo che il cibo non è un fatto ma un'interpretazione, affamano intere popolazioni del pianeta). Ma al netto dei clangori quantitativi del nuovo realismo, e per chiudere con l'ironia, resta il fatto, curioso ma assai sintomatico, che in tale enciclopedia oggettuale e 'realistica' della cucina non compare nemmeno una ricetta – e chi eventualmente lo segnalasse, va da sé, non è altro che un “imbecille” ermeneutico, debolista o postmoderno.

Merita però soffermarsi, in un'altra prospettiva, sulla peculiare “affinità tra l'elaborazione del cibo esercitata dalla culinaria e l'elaborazione del pensiero praticata dalla filosofia” (Rigotti 2004: 10), che rappresenta il nucleo tematico di un interessante lavoro di Francesca Rigotti, dedicato appunto ai rapporti tra filosofia e cucina. In tal senso, il volume porta in epigrafe un pensiero di Wittgenstein che, paragonando una torta alle uvette con le uvette comprate sciolte, racchiuse in un cartoccio, afferma che queste ultime *non* sono meglio della torta, anche se sono il meglio della torta preparata con esse – con ciò, appunto, suggerendo che “la filosofia dà il meglio di sé nel momento in cui mischia, impasta e cuoce” le teorie, i concetti e gli oggetti che ne costituiscono i referenti, anziché tenerli lì separati e giustapposti: ovvero laddove “svolge la sua pratica in maniera affine alla culinaria” (11). La preparazione dei cibi, infatti, è un processo attento e ordinato di ricomposizione degli ingredienti, attraverso la loro amalgama e fusione; è una metamorfosi che implica una specifica creatività, sia nell'ideazione di ricette *ex novo*, sia nell'adattamento e miglioramento di ricette già date. A fronte di ciò, il carattere un po' primitivo della mera elencazione 'realista' degli ingredienti nudi e crudi su cui abbiamo ironizzato

(ovvero, fuor di metafora, la pratica di indicare minacciosamente gli oggetti preliminari a qualsiasi ragionamento, costruzione storica, programmazione sociale, progetto di futuro, e fermarsi lì) è un dato che viene illustrato da Rigotti con esempi assai risalenti nel tempo. Così, sul versante comico, Atenione, un autore della commedia attica del III sec. a. C., in una sua opera sostiene appunto che il processo di civilizzazione sia in tutto e per tutto debitore della culinaria, che, con le sue geniali invenzioni, ha sollevato l'umanità dalla condizione primitiva di selvatichezza e l'ha immessa nel flusso della vita civile. Sul versante serio, anche Lucrezio, tra le fasi dell'evolversi dell'umanità e del raffinarsi dei costumi, ha contemplato la cottura dei cibi, ispirata all'azione del torrido sole estivo e portatrice di un miglioramento affidato, non a caso, agli individui dalla mente più sottile e dal cuore più saldo ("Ingenio qui praestabant et corde vigeabant", *De rerum natura*, V, 1107; Rigotti 2004: 25-26). Ciò che conta per il progresso umano è far interagire gli oggetti e gli ingredienti, e non semplicemente elenarli e dire che "ci sono", cosa che in realtà nessuno nega; al che si può aggiungere il carattere non-amorevole o francamente aggressivo di una mera elencazione degli ingredienti senza ricette, cioè senza l'indicazione di un qualsivoglia impiego pratico. "Le ricette, come le idee che vivono in quello strano mondo loro riservato, sono modelli intellettuali, dotati di una loro forma e di una loro conoscibilità" (36), ma anche di una specifica valenza affettiva: la preparazione dei cibi, anche e soprattutto nella sua dimensione domestica e quotidiana, è un gesto di attenzione e di amore, giacché consiste nel proporre piatti gradevoli e al contempo sani e genuini, venendo incontro alle attese delle persone a cui si vuole bene. "Il mio cucinare è lavoro e gesto d'amore, è fatica associata alla cura" (5), al fine di creare un contesto di benessere e condivisione ben diverso dallo sbattere sul tavolo gli ingredienti nudi e crudi, eventualmente accompagnati da un colpo di clava.

A tali affermazioni si potrebbe obiettare che le ricette sono formule o istruzioni performative, e che il nuovo realismo è il luogo filosofico di una vera e propria ipertrofia del performativo, dato che in tale impianto di pensiero gli oggetti, e più in generale tutto il reale, sono mobilitati dalle istruzioni contenute nei documenti (atti giuridici, contratti, testamenti, donazioni, assegni ecc.). Ma il problema che solleviamo sta proprio qui: la documentalità è infatti, a tutti gli effetti, *le istruzioni del sistema*, non quelle del filosofo, che non ha nessuna ricetta sua per cambiare le cose. In altri termini, in questa forma eminente di realismo filosofico ingenuo, l'ipertrofia del performativo, affidata alla teoria della documentalità, si sposa a un antisoggettivismo determinista o meccanicista, ispirato all'ideale larvato dell'automa, in un matrimonio rovinoso suggellato dall'inemendabilità del reale: quadro inquietante che corrisponde pienamente alla società bloccata (*framed society*) descritta da Vattimo e Zabala, da cui non si può in alcun modo uscire restando all'interno delle categorie di pensiero nuovo-realiste (un esempio fra tanti: se si considerano stentoreamente la tecnologia e/o la telematica, in termini antropologici, come una seconda natura, come si fa a venirne fuori?). Come vedremo subito, i gesti con cui il nuovo realismo tenta di uscire da questo *cul-de-sac* sono pensabili con enorme difficoltà, non da ultimo in chiave edipica: da un lato, non devono assomigliare neppure per sbaglio agli atti di anarchia del maestro Vattimo – che, sulla scia di Schürmann, teorizza la *Verwindung* heideggeriana come adesione alle "molteplici iniziative anarchiche di resistenza che nascono qua e là all'interno del *Gestell* senza alcuna speranza – metafisica – di costruire un nuovo ordine globale" (Vattimo 2009: 131; Vattimo, Zabala 2014: 81-110), giacché quello attuale non può essere radicalmente superato, in quanto nessuna rivoluzione del proletariato potrebbe mai aver successo all'interno dei rapporti di forza reali; dall'altro lato, però, i tentativi di evasione dal *cul-de-sac* del nuovo realismo, per quanto confusi, non possono che assomigliare a Vattimo, perché il loro quadro è a tutti gli effetti quello del *Gestell* heideggeriano e della *totale Verwaltung* di Adorno, anche se declinati in chiave più minacciosa e grottesca: in *Mobilizzazione totale*, ad esempio, presentando con nascosto compiacimento la rete e nuovi

media come un “apparato” a carattere ossessivamente militare, da cui giungono ordini che hanno “la perentorietà di un imperativo categorico”, “una imperiosità che non trova precedenti nella storia” (Ferraris 2015: 6, 25) – ordini che, guarda caso, esigono come risposta un’azione, fosse anche rispondere al cellulare: dove, sempre in ossequio alla tipica ossessione performativa, la risposta al messaggio viene già rubricata *tout court* come ubbidire all’ordine. Va da sé che, per giustificare tale ipertrofia teorica del performativo, bisogna obliterare o negare senza pausa, con modi tanto più truci quanto più apodittici, la funzione comunicativa di documenti, testi, messaggi, media, rete ecc.: il che, a sua volta, è prodromo o presupposto del negare la funzione conoscitiva della letteratura, con la tipica desertificazione dell’immaginario che abbiamo già evidenziato. La letteratura, in effetti, capovolge e smaschera completamente tutto questo impianto percettologico, 'realistico', oggettivistico, performativo:

Diciamo, a titolo provvisorio, che la funzione di trasfigurazione del reale che riconosciamo alla finzione poetica comporta la fine dell’identificazione tra realtà e realtà empirica o, in altri termini, che smettiamo di identificare esperienza ed esperienza empirica. Il linguaggio poetico ricava il suo valore dalla sua capacità di portare a parola aspetti di ciò che Husserl indicava come *Lebenswelt* e Heidegger *In-der-Welt-Sein*. In tal modo esige che rimettiamo in discussione il nostro concetto convenzionale di verità, cioè che smettiamo di limitarlo alla coerenza logica e alla verifica empirica, in modo da poter assumere anche la pretesa veritativa connessa con l’azione trasfigurante della finzione. (Ricoeur 1989: 24)

In ogni caso, restando alla società bloccata, penitenziaria, ingiuntiva e inemendabile descritta (o costruita) dal nuovo realismo, anche tenendo conto dell’attuale contesto di confluenza tra sociale e mediale, vita privata e mondo lavorativo, si legge appunto che “l’imposizione [termine, si noti, che è traduzione letterale del *Gestell* heideggeriano] che dal mondo degli oggetti sociali viene rivolta alla mente” (Ferraris 2015: 32) è ormai divenuta la struttura fondamentale della realtà sociale. Come già detto, nonostante tutte le beffe e le contumelie rivolte a Heidegger, e in subordine a chi sostiene il valore di un incrocio teorico tra ermeneutica e hegel-marxismo, il quadro è quello del *Ge-Stell* e della *totale Verwaltung*, solo molto più greve e asfittico, proprio perché quella così descritta rappresenta “la totalità dell’ambiente umano” (39), senza alcun residuo; e l’ineluttabilità/impossibilità di uscire da tale universo concentrazionario è suggerita più volte dal fatto che anche i critici più implacabili della rete la criticano 'da dentro', ossia tramite la rete stessa. Non da ultimo, se è vero che l’idea nuovo-realista che le tecnologie sociali siano espressione di tendenze di fondo già presenti nella natura umana andrebbe letta all’inverso, cioè come la tipica riduzione 'realista' della soggettività a qualcosa di meccanico, come una posizione governata dalla metafora occulta dell’automa – ne deriva che, per cogliere e interpretare la mutazione antropologica prodotta dai *social media*, occorre previamente ammettere che ci sia una soggettività da mutare: ma se concettualmente, da bravo realista filosofico ingenuo, non la concepisci, esalti l’automa, escludi la letteratura, desertifichi l’immaginario che l’alimenta, vai per forza (e meccanicamente, non senza bizzarra coerenza) a finire lì: ad una tecnica che non può essere alienazione, bensì una seconda natura dell’essere umano, e come tale è ineludibile, irreparabile, inemendabile.

Ancora una volta, i gesti di uscita da un contesto sociale così tracciato non sono pensabili (e quindi praticabili), almeno da parte nuovo-realista, perché implicherebbero un’uscita dal proprio sistema di pensiero. Per trasformare un mondo del genere, per pensare la sua liberazione o emancipazione, anche parziale e non capovolgente, occorre infatti una deflazione del performativo, l’appello ad una soggettività (e affettività) che va coltivata, non esclusa o compressa fino all’automa – occorre appellarsi alle possibilità suggerite dall’immaginazione, alla sua capacità di ricreare il reale in forme nuove, di cogliere in esso aspetti inediti, logicamente imprevedibili, che sfuggono allo sguardo corrente, di individuare orizzonti di senso

migliore a cui le società possano indirizzarsi: in una parola, occorre appellarsi alla letteratura come forma eminente di apertura del mondo. Se infatti, “in un modo o in un altro, tutti i sistemi simbolici contribuiscono a *configurare* la realtà” (Ricoeur 1989: 17), ciò vale in particolare per la poesia e la narrativa, costitutivamente deputate a dare nuove visioni del mondo, a inaugurare significati, a creare interpretazioni ulteriori ed efficaci. “In entrambi i casi, del nuovo – del non ancora detto, dell’inedito – nasce nel linguaggio: qui [nella poesia] la metafora *viva*, cioè una nuova pertinenza nella predicazione”, là, nel racconto o romanzo, un intreccio simulato, “cioè una *nuova* conseguenza nella costruzione” dell’intreccio stesso (20), ovvero una maniera inedita di combinare fra loro gli elementi, spinte o eventi del mondo, capace di suggerire analoghe operazioni e creazioni nella realtà concreta, nella vita quotidiana delle nostre società.

Tutto al contrario, privati di queste possibilità di apertura, i gesti (o tentativi) nuovo-realisti di uscita dal presente si dispongono in due direzioni, entrambe indicative dei problemi che abbiamo indicato. In primo luogo, si muovono nella direzione stilistico-espressiva del patetico, con appelli retorici alla cultura, ai valori dell’illuminismo ecc., non articolati in alcun modo e quindi un po’ scolastici, ancorché ritualmente accompagnati da attacchi e beffe al postmodernismo: in effetti, l’inerzia del pensiero è promossa non solo dallo scetticismo più esibito, ma anche dal rinvio alle tesi più ovvie e risapute. “Si tratta di rilanciare, contro il discredito postmoderno del sapere [?], l’ideale della cultura, che proprio nell’età del web può disporre di risorse in precedenza inimmaginabili. So bene che questo è poco, ma è tutto quello che può venire da un professore che non si è rassegnato all’idea che ormai solo un dio ci può salvare” (Ferraris 2015: 98): rilancio su cui tutti, a partire dalle scuole primarie, sono d’accordo, ma un po’ deludente dopo aver promesso rivoluzioni copernicane del pensiero. In altri casi, invece, con evidente cambio di registro espressivo, i tentativi nuovo-realisti di uscita dal presente si dispongono in una direzione tragico-eroica. Ciò accade nella sezione conclusiva di *Emergenza* di Ferraris, dove dall’inemendabilità del reale si sprigiona la frustrazione, la rabbia, la tensione al cambiamento; ma questa, con un movimento meccanico, a pendolo, dalla regolarità quasi matematica, viene di nuovo sistematicamente rigettata all’inemendabilità, con una sorta di plastica rappresentazione formale dell’agitarsi di un animale feroce nella gabbia del pensiero. Sia consentito, per spiegare tale affermazione, ricorrere a due icone: quella del cancelletto per indicare lo sbarramento dell’inemendabile (di ciò che è insanabile, irreparabile, irredimibile, incorreggibile); e quella della freccia per indicare l’uscita da esso.

Il punto a cui mi richiamo è molto semplice [?]: *proprio dalla resistenza del reale* [#], *dalla sua inemendabilità* [#], *deriva la possibilità della liberazione* [→]. L’inemendabilità [#] ci dice che cosa non può essere cambiato [#] e insieme che cosa, invece, può essere trasformato [→]. A un certo punto qualcosa resiste [#]. Qualcosa è inemendabile [#]. È in questa macchia cieca [#] che sta il principio della liberazione [→]. Il principio fondamentale del passaggio dal realismo negativo [#] al realismo positivo [→] suona: dove c’è resistenza [#] c’è esistenza [→], dove c’è negazione [#] c’è positività [→]. Il principio della rivoluzione sta qui: nel cambiamento per cui il negativo [#] si trasforma nel positivo [→], quando la semplice resistenza [#] si trasforma in positività [→] e in possibilità [→]. (Ferraris 2016: 100)

La struttura retorica del passo, indubbiamente efficace, non riesce tuttavia ad occultare il continuo sbattere contro la gabbia dell’inemendabile, nel tentativo di sfondarla; e non stupisce che, in una proposta di pensiero che fa appunto dell’inemendabile uno dei suoi nuclei capitali, quest’ultimo alla fine prevalga, con buona pace di ogni liberazione, uscita o cambiamento. Di seguito:

L’inemendabilità [#] costituisce il principio della emancipazione [→]. La resistenza [#] spinge alla liberazione [→] [...]. Qualcosa esiste e resiste [#], dunque non può essere piegato agli schemi e ai

progetti [#]. L'umano non può fare di sé quello che vuole [#]; soprattutto, non può fare quello che vuole anche del resto dell'umanità e dell'ambiente [#]. Che tutto sia storia non significa che tutto sia a disposizione dell'uomo [#] (come abbiamo visto, la storia non è che la continuazione della natura con gli stessi mezzi), né meno che mai che quanto si è formato storicamente si possa rimuovere come un puro *fiat* [#], o magari semplicemente grazie a una trasformazione dei cuori [#] [...]. Bisogna invece fare i conti con ciò che è inemendabile [#], in noi e fuori di noi. (100-101)

A parte l'ironia sulla "trasformazione dei cuori", cioè sull'affettività che caratterizza anche l'esperienza artistica e letteraria, l'affermazione per cui "la storia non è che la continuazione della natura con gli stessi mezzi", come abbiamo già visto, non è altro che il tentativo 'realistico' e oggettivista di ricondurre la cultura alla natura, cioè di ricondurre l'azione umana a un gioco di cause fisicamente (biologicamente, geneticamente) vincolanti, ovvero inemendabili, negando il ruolo centrale dell'immaginazione – che, tutto al contrario, è una sorta di funzione generale del possibile pratico.

È l'immaginazione che offre l'ambiente, lo spazio luminoso, dove possono confrontarsi, misurarsi, dei motivi così eterogenei come dei desideri e delle esigenze etiche, anch'esse tanto diverse quanto delle regole professionali, dei costumi sociali o dei valori fortemente personali. L'immaginazione offre lo spazio comune di confronto e di mediazione per termini così eterogenei come la forza che spinge alle spalle, il fascino che seduce e attira in avanti, le ragioni che legittimano e fondano dal di sotto. (Ricoeur 1989: 216)

Ciò che è interessante nella parte conclusiva di *Emergenza* non sono i soliti e ossessivi richiami, sempre ai limiti del truismo, per cui ogni azione etica richiede un mondo, degli eventi, una realtà esterna; che senza confrontarsi con il reale non si può trasformare il sociale; che è una data realtà che ci spinge a reagire, a mobilitarci, a prendere posizione; che nell'etica non bastano le idee e i propositi, occorrono i fatti concreti; che le azioni bisogna compierle, e non solo immaginarle, ecc. ecc. – affermazioni ovviamente condivise da tutti, a partire dalle scuole primarie, per giustificare le quali occorre inventarsi qualche postmoderno, opportunamente trasformato in caricatura, che si sogni di negarle. Più interessante, in termini storico-genealogici, è analizzare il *ressentiment* edipico che governa tale stretto legame tra truismi infantili e polemica anti-postmoderna, nel suo stile comunicativo semplificato e populista. Infatti, da un lato, *Emergenza* insiste che "la trasformazione, o più precisamente la rivoluzione, è possibile e doverosa, ma richiede *azioni reali, e non semplici pensieri*. Il realismo è denuncia delle rivoluzioni fatte soltanto nel pensiero, delle *Armchair Revolutions*" (Ferraris 2016: 106); dall'altro lato, però, di tali rivoluzionari in poltrona e in panciulle viene dato un ampio e corrosivo profilo otto-novecentesco in cui è difficile non cogliere, sin nei minimi dettagli, l'identikit del proprio maestro Vattimo. Il che conferma, se mai ce ne fosse bisogno, l'origine umana, troppo umana di tante posizioni che si vogliono oggettive, realistiche, documentali, dettate dai fatti; ed eventualmente rinvia, con un tratto di malinconia, alle osservazioni del *Cinque Maggio* manzoniano sulla dialettica (o sequela temporale) encomio/oltraggio. In ogni caso, eterogenesi dei fini, quanto più è irrisa, tanto più la figura dell'oltraggiato emerge come paradigmatica ed esemplare.

Caratteristicamente, gli intellettuali nell'Ottocento e nel Novecento sono stati molto sensibili alle ingiustizie sociali. Ma poiché i loro erano in gran parte astratti furori e intenerimenti letterari, la loro sensibilità sociale si è confusa con fantasmi di tutt'altro tipo, quelli di una insofferenza narcisistica, di un ribellismo antiborghese, di un attivismo da biblioteca propriamente farisaico. Visto che essere davvero marxisti comporta troppe rinunce sul piano personale e pratico (ossia sull'unico piano in cui ha senso essere marxisti), gli intellettuali decidono di essere nietzschiani e heideggeriani, sostenendo che in queste figure di pensiero, che sono perfettamente compatibili con

una forma di vita borghese, si riconosce la via di una rivoluzione più profonda e radicale che quella di Marx. (82)

Più che la liquidazione come puro opportunismo di opere come *Il soggetto e la maschera* di Vattimo (1974), con il suo notevolissimo accostamento tra l'oltreuomo nietzscheano e l'uomo nuovo marxista, e più che il rilievo dell'ambone da cui piovono tali accuse di opportunismo, merita sottolineare la polemica 'realistica' contro gli "intenerimenti letterari", cioè contro l'affettività che connota le poesie e i romanzi, irrisa come palesemente indegna di un filosofo, e che prosegue con specifico riferimento a Dickens.

Soprattutto, di una rivoluzione che si svolge esclusivamente nel pensiero, come esemplarmente dimostra la vicenda di molti intellettuali fautori di una rivoluzione nietzschiana negli anni Settanta del secolo scorso, poi di una rivoluzione marxiana nei primi anni di questo secolo, dopo la caduta del Muro (cioè dopo il venir meno di qualunque prospettiva reale per il comunismo). Non dimentichiamolo: l'eroe di Dickens è sempre un borghese caritatevole, il suo è lo sguardo dello zoologo, dell'antropologo partecipante, si indigna denunciando le ingiustizie ma non pensa che i poveri debbano ribellarsi. È la società cui appartiene che con benevolenza deve cambiare le regole [...]. Spingendo l'illusione un po' più in là, l'intellettuale radicale può voler provare il brivido del passamontagna e della violenza, ma resta un eroe di Dickens, il mondo è per lui una palestra morale in cui enunciare le proprie idee. (82-83)

Va da sé che anche l'autore di *Emergenza*, ancorché invochi la "doverosa" rivoluzione (106), non imbraccia il mitra, se non forse per sparare a qualche ermeneutico, debolista o postmoderno – e collabora piuttosto ai quotidiani *mainstream* della terza via, ovvero di un riformismo neo-liberista in cui appunto "è la società cui appartiene che con benevolenza deve cambiare le regole", o fingere di cambiarle; prodigandosi come intellettuale organico nella lotta dei media tradizionali (e dei relativi gruppi editoriali) contro la rete, comunque la si voglia giudicare. Anche in questo campo, fra l'altro, non è affatto detto che la tanto lodata oggettività fattuale garantisca il lettore più dell'arbitrio delle *fake news*. Aiuta in tal senso una finissima osservazione di Vattimo (2009: 110) che, in tutt'altro contesto, segnala che "l'oggettività", vale a dire "il fatto che ciò che è vero" è ritenuto tale in quanto "è verificato in base ai criteri ricevuti", tra cui anche quello dell'oggettività giornalistica, "è sempre preferito dalle classi dominanti (ricordiamoci delle *Tesi sulla filosofia della storia* di Walter Benjamin), che sono proprio quelle che dominano sulla base di questi criteri", tra cui anche quello dell'oggettività giornalistica. In termini molto più semplici: se si parte dal presupposto (o mito interessato) che la carta stampata dice il vero perché è oggettiva, cioè propone affermazioni documentate di cui può fornire le prove, si tende ad esempio a dimenticare che la gogna mediatica tradizionale, con le connesse faziosità tattiche o strategiche, ha spesso effetti laceranti o distruttivi analoghi a quelli delle *fake* in rete – effetti ottenuti, però, grazie ad espedienti retorico-formali che rendono le notizie tradizionali inattaccabili in termini strettamente oggettivi (uso nei titoli di virgolettati senza indicazione dell'autore; impiego misurato della formula 'secondo gli inquirenti'; dosaggio nell'uso dei condizionali; attribuzione alle tesi avverse di spazi minoritari o infimi, ecc. ecc.). Se è consentita una provocazione, ammesso e non concesso che le statistiche siano oggettive, non c'è nulla di più 'realistico' dei giornali di un regime totalitario che, nei loro articoli, citano solo i fatti favorevoli al regime stesso: gli incrementi raggiunti dal piano quinquennale, la crescita nella produzione del grano o dell'acciaio, le vittorie ottenute dalla nazionale di calcio, l'aumento degli iscritti nelle organizzazioni giovanili del partito ecc.

Restando peraltro alla "doverosa" rivoluzione di *Emergenza*, il suo autore non fa propriamente nulla di diverso da Vattimo: enuncia le sue idee, per quanto sembri propenso a definirle 'fatti', ovvero propone la sua interpretazione (o semplificazione) del presente – con un

tono perentorio ed assertivo che, con processi comunicativi accostabili a quelli del populismo politico, fa appello al risparmio cognitivo del lettore, poco incline o impossibilitato a verificare la bontà degli argomenti professati. Come ulteriore esempio, dopo i già visti dileggi anti-ermeneutici e anti-letterari (“Non dimentichiamolo [?]: l’eroe di Dickens è sempre un borghese caritatevole, il suo è lo sguardo dello zoologo”, Ferraris 2016: 83), appunto da buon zoologo Ferraris guarda agli umani come se fossero termiti (“Proprio come le memorie dei computer e il loro insieme nel web, i neuroni non 'pensano', ma 'scaricano'. Cioè si comportano come le termiti”, 47) – e soprattutto, imbrigliato dall’inemendabilità, dilaziona *sine die* la rivoluzione in chiave genetico-evolutiva e nettunista, proprio perché in sostanza la affida, da buon zoologo, alla rarità e occasionalità delle mutazioni genetiche: “Come abbiamo visto, la storia non è che la continuazione della natura con gli stessi mezzi” (100).

Più interessante, però, è la strumentazione retorica messa in campo nell’ardua impresa di emendare l’inemendabile, *adynaton* che in effetti rinvia, più che al realismo ingenuo, al pensiero tragico: come testimoniano i frequenti richiami a Kierkegaard, i ripetuti e stentorei appelli alla “possibilità dell’impossibile” (106, 112), il rinvio ad azioni esemplari tendenzialmente eccezionali, in parte per ragioni retoriche, che sempre aiutano quando mancano argomenti logicamente articolabili, in parte perché tali azioni eccezionali sono in fondo esemplate sulle mutazioni genetiche. Non vi è peraltro, in *Emergenza*, alcuno spunto di tipo religioso, spesso caratteristico del pensiero tragico – anche se vi sarebbe più che implicito: se, come abbiamo visto, inemendabile per eccellenza o antonomasia è la morte, è essa che in genere pone il soggetto davanti alla propria finitezza, e lo apre a una possibile trascendenza (non sia mai che faccia capolino Heidegger, con il suo *Sein-zum-Tode!*); piuttosto lo sfondo di morte, nullificazione, staticità, paralisi che sta dietro all’inemendabile va letto nella solita chiave aggressivo-distruttiva tipica del nuovo realismo italiano. In ogni caso, i gesti di cambiamento hanno inevitabilmente un che di eroico (anche se si tenta di esorcizzarlo un po’: “L’eroe, dunque, se così vogliamo chiamarlo, non ha nulla di eccezionale. La sua decisione emerge da consuetudini, tradizioni, norme” (111), appunto come una mutazione genetica emerge dal contesto precedente); ma soprattutto si tratta di gesti rigorosamente individuali, tanto inquietante, per il realismo filosofico ingenuo, è lo spauracchio degli eventi socialmente costruiti.

Ma sommamente interessante, ai fini del nostro discorso, è che questi atti di trasformazione sono compiuti da un soggetto *che non pensa*. “Le azioni esemplari [...] raramente sono pensate e previste. Sono generalmente agite prima che capite, e il loro significato si manifesta *post factum*” (113): in altri termini, i gesti di cambiamento del reale sono “espressione di un individuo prima che di un’idea e di un imperativo categorico”, si presentano “come una infrazione delle regole, come una sorpresa affine a quella del motto di spirito piuttosto che come l’attuazione di un programma” (107). In maniera abbastanza curiosa per un filosofo, ma assai indicativa per un filosofo nuovo-realista, “dopo aver pensato, soppesato, ragionato, si prende comunque una decisione, che si rivela indipendente da tutti i calcoli che l’hanno preceduta, perché, d’accordo con Kierkegaard, l’istante della decisione è una follia: è per l’appunto la sospensione del *continuum* dei ragionamenti, l’introduzione di un discontinuo” (108) – dove questa interruzione del pensiero, dis-attuazione del programma, indipendenza dai ragionamenti (necessaria per trasformare il mondo, per introdurre il cambiamento in ciò che appare fisso, bloccato, inaccettabile) va coerentemente letta in senso autoreferenziale: cioè come interruzione o chiusura del *proprio* sistema di pensiero – come abbandono dell’inemendabilità del reale, dell’ipertrofia del performativo, della sistematica desoggettivazione dell’esperienza, in nome di quella che per Ricoeur (1986: 129) è “la forza dirompente del possibile, che non è minore di quella del reale”, e che è principalmente affidata

alla letteratura. Se così stanno le cose, quello testé delineato appare come lo spunto più rilevante e produttivo della speculazione dell'ultimo Ferraris.

BIBLIOGRAFIA

- Bodei, Remo (2013), *Immaginare altre vite. Realtà, progetti, desideri*, Milano, Feltrinelli.
- Ciancio, Claudio (2013), *Realtà e libertà*, in *Spazio Filosofico*, 8, pp. 255-263, <http://www.spaziofilosofico.it/numero-08/3241/realta-e-liberta/#more-3241>.
- Cognetti, Paolo (2017), *Sofia si veste sempre di nero*, Roma, Minimum Fax.
- D'Agostini, Franca (2013), *Realismo? Una questione non controversa*, Torino, Bollati Boringhieri.
- DeLillo, Don (2014), *Underworld*, tr. it. di Delfina Vezzoli, Torino, Einaudi.
- Fabbri, Paolo (2012), *Natura, naturalismo, ontologia: in che senso? - Conversazione con Gianfranco Marrone*, in Gianfranco Marrone (a cura di), *Semiotica della natura (natura della semiotica)*, Milano-Udine, Mimesis, pp. 25-40.
- Ferraris, Maurizio (2012), *Manifesto del nuovo realismo*, Roma-Bari, Laterza.
- Ferraris, Maurizio (2014), *Spettri di Nietzsche. Un'avventura umana e intellettuale che anticipa le catastrofi del Novecento*, Parma, Guanda.
- Ferraris, Maurizio (2015), *Mobilizzazione totale*, Roma-Bari, Laterza.
- Ferraris, Maurizio (2016), *Emergenza*, Torino, Einaudi.
- Fusaro, Diego (2014), *Il futuro è nostro. Filosofia dell'azione*, Milano, Bompiani.
- Gadamer, Hans Georg (1989), *Verità e metodo*, a cura di Gianni Vattimo, Milano, Bompiani.
- Giglioli, Daniele (2014), *Critica della vittima. Un esperimento con l'etica*, Roma, Nottetempo.
- Giglioli, Daniele (2016), *Risentimenti antipostmoderni*, in *Cosmo*, 9, pp. 203-217, <http://www.ojs.unito.it/index.php/COSMO/article/view/1847>.
- Handke, Peter (2014), *Il peso del mondo*, tr. it. di Raoul Precht, Parma, Guanda.
- Heidegger, Martin (1969), *Zur Sache des Denkens*, Tübingen, Niemeyer.
- Kant, Immanuel (1997), *Critica del Giudizio*, tr. it. di Alfredo Gargiulo, Roma-Bari, Laterza.
- La Porta, Filippo (2010), *Meno letteratura, per favore!*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Martinengo, Alberto (2016), *Filosofie della metafora*, Milano, Guerini.
- Menzio, Pino (2010), *Nel darsi della pagina. Un'etica della scrittura letteraria*, Torino, Libreria Stampatori.
- Menzio, Pino (2014), *Ritorno alle cose, amore per le cose. Lo spazio etico della letteratura*, in *Enthymema*, X, pp. 69-93, <https://riviste.unimi.it/index.php/enthymema/article/view/3998>.
- Menzio, Pino (2015), *Fatti e interpretazioni. Nietzsche, Saer, Sartre, Cortázar*, in *Artifara*, 15, pp. 115-146, <http://www.ojs.unito.it/index.php/artifara/article/view/844>.
- Menzio, Pino (2016), *Realismo letterario e realismo filosofico. Per il chiarimento di un equivoco*, in *Enthymema*, XIV, pp. 26-50, <https://riviste.unimi.it/index.php/enthymema/article/view/6954>.
- Menzio, Pino (2017a), *Magris, Vila-Matas e la letteratura come conoscenza. Un'attenuazione della polemica contro il romanzo postmoderno*, in *Artifara*, 17, pp. 35-52, <http://www.ojs.unito.it/index.php/artifara/article/view/1860>.
- Menzio, Pino (2017b), *Letteratura e semplificazione. Il problema del male*, in *Ricognizioni*, 8, pp. 103-117, <http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/article/view/2143>.
- Menzio, Pino (2018), *Dovrai svegliarti con l'allodola. L'esperienza letteraria come superamento del populismo*, in *Enthymema*, XXI, pp. 87-112, <https://riviste.unimi.it/index.php/enthymema/article/view/9214>.
- Ricoeur, Paul (1986), *Tempo e racconto*, I, tr. it. di Giuseppe Grampa, Milano, Jaca Book.
- Ricoeur, Paul (1987), *Tempo e racconto*, II, *La configurazione nel racconto di finzione*, tr. it. di Giuseppe Grampa, Milano, Jaca Book.
- Ricoeur, Paul (1988), *Tempo e racconto*, III, *Il tempo raccontato*, tr. it. di Giuseppe Grampa, Milano, Jaca Book.
- Ricoeur, Paul (1989), *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, tr. it. di Giuseppe Grampa, Milano, Jaca Book.
- Ricoeur, Paul (2003), *La memoria, la storia, l'oblio*, a cura di Daniella Iannotta, Milano, Cortina.

- Ricoeur, Paul (2004), *Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato*, tr. it. di Nicoletta Salomon, Bologna, Il Mulino.
- Ricoeur, Paul (2010), *La metafora viva. Dalla retorica alla poetica: per un linguaggio di rivelazione*, tr. it. di Giuseppe Grampa, Milano, Jaca Book.
- Ricoeur, Paul (2011), *Sé come un altro*, a cura di Daniella Iannotta, Milano, Jaca Book.
- Rigotti, Francesca (2004), *La filosofia in cucina. Piccola critica della ragion culinaria*, Bologna, Il Mulino.
- Rovatti, Pier Aldo (2011), *Inattualità del pensiero debole*, Udine, Forum.
- Vargas Llosa, Mario (2011), *Elogio della lettura e della finzione*, tr. it. di Paolo Collo, Torino, Einaudi.
- Vattimo, Gianni (2009), *Addio alla verità*, Roma, Meltemi.
- Vattimo, Gianni (2012), *Della realtà. Fini della filosofia*, Milano, Garzanti.
- Vattimo, Gianni, Zabala, Santiago (2014), *Comunismo ermeneutico. Da Heidegger a Marx*, tr. it. di Eleonora Corrente, Milano, Garzanti.

PINO MENZIO • has written about Greek tragedy (*Prometeo, sofferenza e partecipazione*, 1992), the metaphor of travelling (*Il viaggio dei filosofi*, 1994) and the relationship between ethics and aesthetics (*Orientarsi nella metropoli. Walter Benjamin e il compito dell'artista*, 2002; *Da Baudelaire al limite estetico. Etica e letteratura nella riflessione francese*, 2008; *Nel darsi della pagina. Un'etica della scrittura letteraria*, 2010). He is editor of the website «Etica e letteratura».

E-MAIL • pino.menzio@fastwebnet.it

PaSSAGGI

TOPOLINO VS MICKEY MOUSE – AN UNEVEN MATCH

Some remarks on the cross-cultural reception of comics

Elana OCHSE

ABSTRACT • Known as *Mickey Mouse* in English, *Topolino* has been so relevant to Italians, both young and old, that one of the most popular Fiat car models back in the 1950s, a shaping status symbol for the upcoming post-war bourgeoisie, was named after him.

The icon developed an aesthetic, from cartoons to films to advertising, which rapidly annihilated age, gender and class boundaries, with a bit of frowning from conservative teachers. Foreigners, however, are astonished to discover that *Topolino* is not just tolerated but welcomed in most Italian homes – thoroughly nationalised and largely naturalised.

The difference lies in the verbal dimension, which in the English-speaking world is not appreciated by most adults. Why do intellectual, and even elitist Italian adults perceive the creature as *simpatico*, and why instead do educated Brits and Americans tend to consider his language as a model which you would not want your child to grow up with?

There are national discourses of education impacting not so much on the reception of the semiotics of cartoons, nor on their proposed political/social models but on lexically, syntactically and above all “socially inappropriate” language use. This resistant Gordian knot tying up the “doing” of class with discourses of parenting, education and language pragmatics will be undone in this paper by showing how the Italian *Topolino*, analysed in a translation class, reveals a degree of linguistic sophistication/creativity unknown in the English genre and text-type.

KEYWORDS • Comics; Education; Language Use; Translation; Cross-Cultural

1. Introduction

A while ago I was asked by an Italian colleague to check the students’ work in her MA Translation class. The task they had been set was to translate a *Topolino* magazine story from Italian into English. As a native speaker, I was expected to evaluate how adequately the linguistic and textual dimensions had been interpreted.

Two thoughts flashed through my mind at the time:

- 1) Why translate *Topolino* into English? Isn’t the Source Text already in English?
- 2) *Mickey Mouse* magazines were not allowed into my home when I was a child.

The translation task, or rather the texts chosen for it, were somewhat surprising, since the predominant interest in translation research and training seems to be now in the area of dubbing

and translating TV/web videos,¹ with an emphasis on transposition.² However, the opportunity to work with our apprentice translators led to a number of “discoveries” and reflections which are worth discussing. Hence, my focus here will be comics, i.e. cartoon strips, in their traditional paper format, keeping in mind Chiaro’s warning (2009: 142) that the translation of comic books differs from that of other printed texts. Since they are “made up of images and words that are closely interconnected”, a “narrative whole” of oral/aural and visual elements is produced. And narrative continuity is also emphasized by Zanettin, who elaborates on the analogy between reading a comic book and watching a film or “visual narration” (2008: 12). However, both transposition and translation involve a pre-operative phase with an eye on the contextualization of the text type at hand, and one good question to start with is: what is the status of the genre and text type, in the source and target culture respectively?

This is precisely the point I am trying to raise. Is the experience of reading *Mickey Mouse* and *Topolino* strips equally valuable across cultures? The issue seems worthwhile exploring because in this case isomorphism is apparently lacking: the cultural status of the *Topolino* /*Mickey Mouse* narrative strips, as I will try to show, is not the same across the source and our target culture. My aim, then, is to investigate the reception of these verbal-visual narratives across cultural contexts, with particular attention to the age variable and to a specific discursive domain: more precisely, I am interested in the reception of comic strips within the discourse of education and its participants, namely teachers, parents and children, across the Anglophone world – the UK and the USA in particular – and amongst Italian nationals respectively.

My argument is actually rooted in personal experience when, a newcomer to Italy and its language in the early 1970s, it was recommended to me by several well-meaning Italian friends – all of them young parents, differently positioned in terms of education, class and status – to read *Topolino* (see Figure 1) as “best practice” to become familiar with the language.

¹ Cf. Chiaro, 2009: 141. Also see Pavesi, Formentelli & Ghia, 2015; Taylor 2015; Denton & Ciampi, 2013; Taylor & Perego, 2012; Diaz-Cintas, 2015; Zanettin, 2014.

² Cf. Dusi, 2010: “[...] *transposition* carries with it the idea of something that survives the passage from one text to the other respecting differences and elements of continuity. However, in order to make this textual transformation successful, it is still necessary to keep in mind its objectives, among which that of addressing a specific target culture”.

Topolino vs Mickey Mouse – An Uneven Match



Figure 1: The Italian *Topolino* Giornale (on the left), in a tabloid format (1932-1949), was later replaced by the *Topolino* Libretto in a digest format (on the right).³

Since my reaction, in perfect consonance with the reaction of work colleagues who were also native speakers and teachers of English, was between shock and perplexity, it is interesting to explore the circumstances, both cultural and linguistic, leading to such diversity of positioning and alignment on the topic of the educational worth of *Mickey Mouse*. *Topolino* was and still is widely perceived in Italy as *the* Walt Disney creation par excellence, so much so that the Fiat car model best representing economic and social success in the post-war reconstruction was indeed named “*Topolino*”. This fact in itself speaks for the popularity of the genre and text type (see Figure 2): indeed, the icon developed an aesthetic, from cartoons to films to advertising, which rapidly annihilated age, gender and class boundaries. In so many Italian households today comic strips still mark the competence threshold between younger siblings who can read only images and elder ones who can access the whole text, when *Topolino* is not appropriated by dads wishing to relax.

³ Further details at <http://www.guidafumettoitaliano.com/guida/testate/testata/7232> and <http://www.guidafumettoitaliano.com/guida/testate/testata/7901>.



Figure 2: A popular model of the FIAT “Topolino” 500 C (1952)

Now, to justify our positioning on Mickey Mouse strips as native speakers or native members of the Anglo culture, wherein it had indeed originated, let us have a look at some frames/panels of a 1951 American edition of *Mickey Mouse* (Figure 3).

(Strip 1) Mickey Mouse and the Medicine Man by Walt Disney

(Strip 2) G (Goofy): Hey, Mickey, look whut I got!

(Strip 3) MM (Mickey Mouse): What is it?
G: A free sample ... of some new stuff named Peppo!
MM: Gosh, I'll get a spoon and we'll try it!

(Strip 4) G: Dibs on first taste!
MM: Okay!
G: Yum-yum-it tastes like choc-a-lit!
G: YEOW! [Goofy is propelled towards the ceiling].

(Strip 5) CRASH! [depicting the lower part of Goofy crashing into the ceiling]
MM: Now look what you did to my ceiling!
G: Gawrsh, Mickey, 'tweren't me - it was thuh PEPPO!
MM: Well, I'll just try it, myself!

(Strip 6) MM: ZOWIE! I'm gonna mow the lawn, paint the house, clean out the attic...
Peppo is SUPER!

[Mickey Mouse convinces Goofy of the commercial possibilities of Peppo, so they visit the local Medicine Show. Without much ado they sign a contract with the shady-looking Peppo manager to market the miracle drug in Africa. When they finally reach their destination in spite of many hazards, they find all the village inhabitants, except for the medicine man, in a state of sleep].
[...]

(Strip 17) MM [to a sleepy-looking doorman]: Good morning, sir! I've brought you just the thing you need – PEPPO!
MM: One spoonful of this, sir, and you'll ... [Mickey is rudely interrupted by the local medicine man's spear].
[...]

(Strip 28) [The medicine man tries to chase Mickey Mouse and Goofy from what he considers to be his territory, possibly because he keeps the king and his subjects drugged, thus managing to steal their riches. However, when Mickey Mouse and Goofy reach the king, they convince him to try their wonder product].

King (K): If you can make my elephant talk, I will buy Peppo, but ...
 If he doesn't talk, I will turn you over to the medicine man!
 Now bring on the elephant!
 MM: But, King! Can't you see your medicine man is nothing but a crook?

[The story has a happy ending. The elephant miraculously repeats what Mickey Mouse tells him, namely that the medicine man is a crook. The king chases the medicine man away and places a big order for Peppo. When Goofy enquires about the elephant's talking, Mickey confesses that he used ventriloquism, which he studied in the past].

Figure 3: Verbal excerpts from *Mickey Mouse and the Medicine Man* (1951)⁴

We can begin to see why so many “native” English-speaking parents did not consider Disney comic books suitable reading matter for their offspring. Beside the ungrammatical language, the stereotyping with its racist, ideologically discriminatory overtones is not educationally sound: anthropologically, here African natives are depicted as a tribe with an obese, authoritarian king. The medicine man is defined “a crook”, the person opening the door suggests a sluggish gait and expression. The very fact that Mickey Mouse and Goofy are sent off to Africa by a boss-like trader to sell the “wonder medicine” (see Figure 3) could even be interpreted as a form of ‘drug pushing’ nowadays. Parents thought this type of content matter poor and did not encourage or even openly discouraged this reading material. Later, experts and critics would in fact mention questions of political correctness.

Compared to such strong reservations on *Mickey Mouse*, was *Topolino* unquestionably innocent?

A number of relevant facts need to be foregrounded here. The Italian edition of the magazine, which started in 1928,⁵ actually preceded the American publication by a few months. Informed Italian critics, for example in the following well-known and often-quoted passage, comment on how Mussolini was keen on finding unusual depth or wisdom in Topolino: “varie fonti affermano che il capo del fascismo ricevette su sua richiesta il cartoonist americano. [...] Nell’occasione Mussolini parlò di Topolino ‘come se fosse un filosofo’.”⁶ (Barbera 2001: 66).

⁴ A fairly complete version of *Mickey Mouse and the Medicine Man* can be found at <https://the-compilers.com/2012/08/16/mickey-mouse-and-the-medicine-man/> (transcribed here on 16th November 2018).

⁵ There seems to be some disagreement about the actual year in which *Mickey Mouse / Topolino* were first published. Tosti (2011: 3) states that “la prima pubblicazione al mondo dedicata al personaggio fu realizzata in Italia, nel 1928” and (op. cit., 22) “Topolino, edito in Italia a partire dal 1928, fu in assoluto la prima pubblicazione mondiale dedicata al personaggio di casa Disney”. In 1928 *Steamboat Willie*, the first Disney film with synchronized images and sound and featuring Mickey Mouse, was projected in New York. As of 1930 Mickey Mouse cartoon strips started appearing in serial form in newspapers on both sides of the Atlantic, for example, in *L’illustrazione del popolo* in Italy. The year 1932 is when *Mickey Mouse Magazine* was first published in the USA (but only distributed in department stores and movie theatres where Disney films were shown). The Italian edition of *Topolino Giornale* appeared one month earlier.

⁶ My translation: Different sources state that the Fascist leader of his own accord received the American cartoonist. [...] On that occasion Mussolini spoke of Mickey Mouse ‘as if he were a philosopher’.

Mussolini was a Mickey Mouse fan – according to popular myth, the Italian leader had his own projection room, where he and his family watched Mickey Mouse films, and even received sympathizer Walt Disney twice in the 1930s.⁷ Interestingly, in 1938 the Fascist regime banned all American comic books except for *Mickey Mouse* alias *Topolino*.⁸ According to Carlo Scaringi⁹ the reasons for this lay not only in the love of the Mussolini family for Mickey Mouse but also in editorial and commercial interests as well as political/ideological affinities between Mussolini and Disney.

Mickey was extinguished from Disney's cartoon films in 1952 as a temporary measure and was never resurrected, but continued to live on in Disney's comic strips. On the Italian side, the best-selling weekly – first in a newspaper format and later as a booklet (see Figure 1) – continued to be issued in a weekly and monthly format and to this day survives in its weekly “libretto” format.¹⁰

2. Mickey, Topolino and the “speak as you write” ideology of education

In the experience of my generation, it was not so much the semiotics of cartoons, nor their proposed political/social models that were negatively received in “Anglo” discourses of education but their linguistic surface, notably their lexically, syntactically and above all socially and “educationally inappropriate” language choices. The strength of “prohibitionism” that we experienced as children and adolescents of course reminds one of Basil Bernstein's realisation that academically successful children were exposed to “socially appropriate” codes from a very early age, but more of this later. In contrast, my own experience of the Italian *Topolino* indeed revealed, as we shall see, a degree of linguistic sophistication/creativity unknown in the English genre and text-type.

⁷ Barbera (2001, 8) makes mention of meetings between Walt Disney and Mussolini in 1932 and 1937. This was described in more detail by Cesare Medail in *Corriere della Sera* (1st October 1995).

⁸ On 21st November 1938 as a result of Tommaso Martinetti's "Manifesto di Bologna" about the education of children the Minculpop [Fascist government's Ministero della Cultura Popolare] decided to ban all American comics. The only exception was Disney's characters “per il loro lavoro artistico e per la loro sostanziale moralità” [“For their value as works of art and for their morality”, my translation]. When Mussolini was handed (by Ezio Maria Gray) a list of comics to ban, he agrees to banning all “Eccetto Topolino” [“Except for Topolino”]. Topolino comics continued to be published in Italy until a few months after the US joined the war (Feb. 1942).

⁹ Scaringi, Afnews 10th November 2011.

¹⁰ A brief outline of the Disney comic book production, collaboration and reception on either side of the Atlantic might be useful. Mass media expert Andrea Tosti describes Mickey Mouse's graphic and psychological changes which to a large extent paralleled historical and social developments in the United States: at the time of the Great Depression Mickey was depicted as a poor down-and-out (reminiscent of Chaplin's Little Tramp), dressed in boyish red shorts. However, in just over a decade he was transformed into a middle class character of the Roosevelt New Deal era. He is considered to be one of the most significant testimonials of the twentieth century: “Pochi personaggi sono stati [...] capaci di raccontare, in prima persona e attraverso tutta una serie di adattamenti grafici, narrativi e spesso ideologici, il succedersi di mode, periodi storici, manie, correnti di pensiero...” (Tosti, 2011) [“Few fictional characters were capable of narrating in the first person and with a large number of graphic, psychological and often ideological adjustments, how fashions, historical periods, manias and trends of thought came about in rapid succession”, my translation].

Let us now look at some examples¹¹ taken from a *Mickey Mouse* comic book¹² (Figure 4).

- Pluto the Racer
- 1) Mickey Mouse (MM) Gee! I'm sure glad to be home! Minnie Mouse (mm) I should think so! I never thought we'd get back alive from Umbrellastan!
 - 2) (MM) My goodness! That's something new! [indicating a poster advertising a dog race] Yeh! They musta built it while we were away!
 - 3) Horace (H) Lo, Mickey! Hope you're not thinkin' of enterin' that knee-action spaniel in a race! (MM) He's not a spaniel! He's a hound dog practic'ly pure-blooded!
 - 4) (MM) An' if y' think Pluto can't run, I will enter him An' he'll show you! (H) Haw! Haw! Haw! This is gonna be the laff o' the year!
 - 5) - 6) - 7) - 8) Thank y' sir! You'll see a swell race!
 - 9) If you're goin' to win that race, y' gotta train! C'mon – step on it!
 - 10) - 11) -
 - 12) Doggone it, Pluto! Who's trainin' for the race, you or me?
 - 13) Soon as I get over the hill you let 'im loose!
 - 14) - 15) - 16) - 17) - 18) -
 - 19) Gee! If he runs on the race track like he's goin' now, he's a cinch to win!
 - 20) Pluto (P) Arf! Arf! Arf! (MM) F' gosh sakes!
 - 21) -
 - 22) Goin' to the race, Horace? (H) You bet I am! I'm just spoilin' for a good laugh!
 - 23) -
 - 24) Thugs (TT): First time you ever raced, ain't it, son? (MM) Uh, yes, it is! (TT) We jus' thought we'd wise yuh up to sumpthin!
 - 25) - 26) - 27) -
 - 28) (TT) Yuh see – yuh forgot to put lights on this pup's harness! (MM) Lights? In the daytime? (TT) Yeah! That's awful important!
 - 29) Sure thing! It'll be plenty dark when he gets to the finish line! Haw! Haw! Haw! Oh boy! Har! Har! That's a wow!
 - 30) –

Figure 4: Dialogue from *Pluto the Racer*.

For reasons of space, only the dialogues/frames containing non-standard grammar and spelling have been included. The use of forms such as *laff*, *gonna*, *gotta*, *musta*, *yuh* and *sumpthin'*, definitely instances of a colloquial spoken register and slang, must have been frowned upon by all those concerned with a negative influence on young language learners coping with the difficulties of English spelling, let alone sociolinguistic judgments on learning “appropriate” language. The colloquial abbreviation of gerunds and present participles (*thinkin'*, *enterin'*, *goin'*, *spoilin'*¹³) as well as *practic'ly* and *'im*, although clearly justified by the need to “visualize” spoken language, must as well have been looked down upon by those sharing a concern for their offspring not to deviate from the prestigious standard variety of the language. As for *'im*, for example, one can easily imagine how adult speakers of Cockney and other

¹¹ My selection of examples was purely eclectic. After examining vast numbers of cartoon strips from different periods, I chose to concentrate on and qualitatively analyse those which in my opinion proved my thesis of the uneven match between Topolino and Mickey Mouse.

¹² *Pluto the Racer* by Floyd Gottfredson (1935-1936).

¹³ The use of *I'm just spoilin' for a good laugh* (Frame 22) may look like modern day slang but the expression was already found in the mid-1800s. *To be spoiling for* usually collocates with some altercation (e.g. a fight).

British dialects featuring the “dropped H” would actually be at the same time proud of their local variety of English and yet disagree with texts which could possibly offer the wrong model of language use to children unaware of the difference between social contexts where the use of dialect is appropriate (or even imperative) and social contexts, such as the classroom, where use of the standard norm is a prerequisite for success. Adult speakers most likely rejected the educational risks of exposing their offspring to non-standard varieties.

I will now go back to my initial surprise with *Topolino*’s landslide success in Italy. Here were all these Italian parents regularly buying and sharing with their children their weekly issue of the magazine!

With time I was able to appreciate my Italian friends’ enthusiasm about *Topolino* as a language-learning tool for foreigners, irrespective of age. A brief glance at some *Topolino* comic book frames will show that there was very little of the slangy expressions and “sloppy” spelling of the American editions, a case of “write as you speak”, which would not have been of much use to me as an adult learner of Italian if *Topolino* had paralleled such language choices.

Figure 5 shows a few examples (with my translations) taken from Romano Scarpa’s.¹⁴ *Topolino e l’enigma di Brigaboom*. The language is informal and sprinkled with onomatopoeic transcriptions (*Aah! Yep! Fiuuh!*), which provides a colloquial flavor, emphasized by the exaggerated use of exclamation marks.

- Topolino (T) Avventure e pericoli... finite, Bruto! Aah! Adventures and dangers Something of the past, Bruto! Aaah!
- Bruto (B)¹⁵ Più nessuna preoccupazione al mondo! Yep, Yep! *No more worries in the world! Yep, yep!*
- (T) Aah! Occuparsi solo di se stessi! *Aah! Only ourselves to think about!*
- (B) Che sollievo, Topolino! Fiuuh! *What a relief, Mickey! Phew! [...]*
- (T) Come innovazione promozionale è un po’ troppo efficace! Ti pare, Bruto?! *As a promotional gimmick it is a bit too effective! What do you say, Bruto?*
- (B) Di’ pure negativo! Gasp! You might as well say negative! Gasp!
- (A neighbour) Lo spot fantascientifico non poteva non fare colpo! Quel pericoloso prodotto è ben lanciato! *The science fiction ad inevitably had to be a hit! That dangerous product has been launched effectively!*
- (T) Ma si tratta di Spray deleterio per l’ozono! Devo farmi sentire! But it is a spray which is harmful for the ozone [layer]! I must make my voice heard! (etc).

Figure 5: *Topolino e l’enigma di Brigaboom*.

In this extract we do not only find standard Italian language use but also a positive social message – for children and their parents alike – namely the conservation of the earth’s atmosphere by protecting the ozone layer.

¹⁴Romano Scarpa (1927-2005) is considered to be one of the best Italian illustrators and authors of Disney comic strips. This story (“Mickey Mouse and the enigma of Brigaboom”) originally appeared in *Topolino* in serial form in 1990 (Nos.1779-1991) and was later re-published in 1992 by Comic Art as a complete work for fans.

¹⁵Bruto, a lively bird-like creature, who retained the original Italian name and has no English name. He is Mickey Mouse’s sidekick in numerous Italian stories.

But was *Topolino* so well received in Italian households *and* classrooms?

Not everyone viewed *Topolino* with the same unquestioning enthusiasm. Since the 1960s conferences had been held (e.g. in Verona in 1969) and books written about the educational/ideological merits and dangers of the Disney production. So the popularity of the original Italian *Topolino* edition was not so uncontroversial, after all.

After World War II, and in particular in the 1965-1978 period, a fair number of Italians regarded the USA with a certain suspicion: from their point of view the Disney production was seen as propagating “the American way of life” and representing an artificial picture of social relations. This resistance to what Disney stood for was mainly based on an anti-capitalist ideology.¹⁶ On the other hand, more moderate, conservative Italians passively regarded Disney as a master of entertainment, a neutral modern story-teller. In the long run the latter position won.

More significant for my present discussion is the attitude of teachers. Traditionally the mission of language teaching was identified with the teaching of literary masterpieces. Comics in general were rejected as low-brow reading, in contrast with the focus on formal registers to the exclusion of informal and especially of colloquial oral codes.

It was precisely this negative evaluation of comic strips as a low-level oral model so distant from the language of the classroom that reveals how Italian educators were not so far distant from the sociolinguistic distinction, much more extensively practiced in the English-speaking educational sphere, which for a long time made my own peers and me naïve perpetuators of the superiority of the linguistic code to which in 1971 Basil Bernstein attributed the apparent school failures of children from a proletarian background.

In the course of my documentation about Italian *Topolino* strips I came to realize that not all Disney stories could be transposed successfully, owing to cultural differences. On the one hand, some stories could indeed be considered to be ‘trans-national’ in terms of topicality and cultural contents. One example of the latter is Scarpa’s previously-mentioned *Topolino e l’enigma di Brigaboom* (1990) with its strong ecological message against the use of spray cans and drugs. In *Topolino e la Regina d’Africa* (1983)¹⁷ Scarpa makes clear reference to the imperialistic nature of the aspirations of white outsiders in Africa. *Topolino: Obiettivo Luna*,¹⁸ not the first *Topolino* comic book to deal with space travel, was published soon after the first Moon Landing on 21st July 1969.

On the other hand, some stories were comprehensible only to readers with a specific Italian cultural or linguistic background. *Topolino in ... Pista!* (1986, with illustrations by Cavazzano and the text by Marconi) is based on collaboration between the Walt Disney Company Italia SpA, RAI (the Italian state TV) and a very popular Italian actor/comedian *cum* film director of the time, Maurizio Nichetti. Owing to highly specific cultural and linguistic references, this comic strip was clearly not suitable for translation into other languages. Others included *Topolino e il panettone*¹⁹ *dell’Imperatore* (1969) and *Paperino e la scoperta dell’Italia* (1956),²⁰ to mention just a few.

¹⁶ Cf. Barbera (2001: 7).

¹⁷ This story was re-published in Latin in 1986 by the European Language Institute of Recanati with the title *Michaël Musculus et Regina Africa* (‘Michaël Musculus’ is what Mickey Mouse is called in Latin).

¹⁸ Published in “Almanacco Topolino” N° 164, August 1970, with illustrations by Carpi.

¹⁹ “Panettone” is the traditional Italian Christmas cake.

²⁰ A parody of Totò, Peppino e la malafemmina (1956).

For some reason the text handled by the previously-mentioned translation class, *Topolino e la rivolta delle didascalie* (2011, original Italian text and drawings by Casty),²¹ had not been translated into English but into eight other languages.²² In my opinion there was no real reason for not offering English-speaking readers this story, which could have been translated as “Mickey Mouse and the Caption Revolt”. It deals with a subtle metatextual satire of comic books in which the captions,²³ so largely present in comic frames, attack the very comic characters. Only one Italian expression, namely “latte solare” (sun lotion) would have had to be re-worked extensively because the pun “latte” (milk) was then satirized in “I didn’t know there were cows on the sun!”²⁴

3. Changing ideologies: appreciating the social complexity of orality and sign

Propensity towards accepting spoken language models gradually made its way amongst teachers in Italy,²⁵ culminating in the so-called “Manifesto delle dieci tesi per l’educazione linguistica democratica”. Edited by linguist Tullio De Mauro in 1975,²⁶ it marked the beginning of a new era, that is to say the acceptance of orality and its progress from the media to the classroom, parallel to its success as a focus of linguistic research. Scholars started exploring “l’italiano neo-standard”²⁷ and devoting attention to the semiotics of media discourse, to the sociolinguistics of diastatic varieties of Italian, to the language of youth and the language and discourse of special domains, including the educational community. This new focus on orality also involved teachers of English as a foreign language and translators, who increasingly appreciated the synergy of language and sign in speech balloons in comics.

The combination of sounds and movements, creating a truly kinetic effect on the printed page, can be seen as unique to comic strips. Italians had become used to exclamations such as *GOSH* or noises such as *GRR...*, attitude markers such as *GRUNT* and *SIGH*, which they most often pronounced with the Italian vowels so that “grunt” invariably became [grunt] and “sigh” [sig], a domestication process in which “squeak” became [skwi:k] or “squik” and *SCRICC* (Figure 6).

- Maintaining the transcription of English “sounds” (but pronounced phonetically as one would do in Italian): *GULP*, *BANG*, *MUMBLE*, *PUFF*, *PANT*, *THUMP*, *SMACK*, *SLAM*, *SIGH*
- With an Italian “transcription” of the English sounds: *Sciscccc*, *GLOM*, *SGULP*, *UAO* (wow),

²¹ Casty is the pseudonym of Andrea Castellan (1967 -) who has been drawing for *Topolino* since 2003.

²² Brazil, 2012: *A Revolta Dos Quadrinhos*; Denmark, 2014: *Tekstkassernes oprør*; Finland, 2014: *Tekstilaatikkojen kapina*; Germany, 2014: *Rebellion der Textkästchen*; Norway, 2014: *Tekstboksenes opprør*; the Netherlands, 2014: *De opstand van de tekstblokjes*; Poland, 2014: *Bunt napisów*; Sweden, 2014: *Serieskyltarnas uppror*.

²³ E.g. however..., but..., meanwhile..., and so..., a little farther away..., however ..., in the meantime..., etc.

²⁴ In Italian *sun lotion* is called “latte solare” (sun milk). The remark “I didn’t know there were cows on the sun!” would clearly have been lost on English readers while Italians would have found the pun rather clever.

²⁵ The trend was particularly assertive within language associations such as G.I.S.C.E.L. (Gruppi di Intervento e Studio nel Campo dell’Educazione Linguistica), LEND (Lingua e Nuova Didattica) and SLI (Società di Linguistica Italiana).

²⁶ Cf. Dardano 1994: 375-377.

²⁷ Cf. Berruto 1987, Dardano 1994: 371-374.

- Volume of sound (indicated by font size): SBAM, BOOM
- Length of sound: EEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEE
- Silence (ellipsis) (-----)
- State of bewilderment and/or surprise (? !)

Figure 6: Examples of onomatopoeia found in *Mickey Mouse / Topolino*

However, in spite of the frequent exclamations, onomatopoeia and “domesticated” sounds, which had been dismissively treated by teachers devoted to the perpetuation of the traditional “speak as you write” approach, colloquialism was indeed mitigated in the Italian version. In my research I have found very few colloquialisms in *Topolino*. When I submitted a few “colloquial” examples for evaluation to a colleague, an Italian native speaker and linguist, she pointed out that they were in fact situationally appropriate and even elegant – albeit somewhat archaic – enunciations: *Bubbole* (nonsense), *Zitto lì e cuccia!* (Shut up and keep still), [...] *Topolino mi ha messo nel sacco!* (Mickey has got the better of me),²⁸ *Siete spacciato, amico mio!* (You’re done for, my friend!), *Beccati questo!* (Take this!), “*bamboccio*” (cute, big, good for nothing babe), “*panzone*” (Fat belly).²⁹

Further, one of the most interesting features of the Italian verbal text since the very beginning of the Italian official edition is their preference for standard language interspersed with sophisticated lexis (Figure 7) and, obviously a seductive trait for high schoolers and adults, subtle wordplay inviting readers to activate encyclopedic knowledge and even a sophisticated literary hypertext, enjoying a feast of parody.

LINGUISTIC SOPHISTICATION IN TOPOLINO

UNA VOLTA HO VISTO UN FILM IN CUI TUTTI VIVEVANO IN UN MONDO ILLUSORIO
CREATO DALLE MACCHINE! (I once saw a film in which everybody lived in a make-believe
world created by machines)
QUESTE COSE NON POSSONO SUCCEDERE, NELLA REALTÀ! (Things like these cannot
happen in real life!)
IO CONTINUO A NON CREDERCI, MA CREDO CHE FAREMO MEGLIO A... FILARE! (I
still can't believe it but I think we had better ... scam!)
PER UN SOFFIO NON CI SIAMO FATTI MALE! (We have avoided getting hurt by a hair's
breadth!)

Figure 7: Standard Italian interspersed with sophisticated lexis

Thus, for example, Alessandro Manzoni’s *I Promessi Sposi* (translated: “Engaged to be married” or “The Betrothed”), a literary masterpiece and setbook in Italian high schools, was parodied in *I Promessi Topi* (1989). The beginning of *The Betrothed Mice*³⁰ story clearly echoes the incipit of *I Promessi Sposi* which has been a must for the generations that have grown up memorizing “quel ramo del lago di Como...”. Similarly *L’Inferno di Topolino*,³¹ a

²⁸ *Topolino: Obiettivo Luna* (Almanacco Topolino N. 164, August 1970).

²⁹ *Topomouche: Storia di amori e spada* (Disney Anni d’oro 2011).

³⁰ The re-textualization of the famous incipit is even more faithful to the original in *I Promessi Paperi* (*The betrothed ducks*, 1976)

³¹ Published between 1949 and 1950 (Nos. 7-12). Texts by Guido Martina and illustrations by Angelo Bioletti.

parody of the Inferno in Dante Alighieri's *Divina Commedia*, activates a certain literary background on the part of its adult readers who re-contextualize their previous knowledge. Or, on the contrary, it may offer youngsters a "soft" introduction to Dante.³²

However, the increasing propensity of the teaching community to build critical awareness of language and its social uses led critics to identify and highlight processes of typification, if not stereotyping, and the crude assignment of compartmentalized, set social roles in the social dynamics of comic strips.

So Topolino and his *ingroup* associates, Pluto and Bruto, move on the scene, interacting in adversarial fashion with, for example, Gambadilegno (Peg Leg Pete, Big Black Pete or Black Pete) who speaks the language of the *outgroup*,³³ in this case the criminals. The latter impersonate group deviation from the accepted social and legal norms, without any depth into the social making of deviance. Gambadilegno and his Bassotti gang were born and will remain deviant by authorial choice, which the reader is to accept. Their worldview and their agency is frozen and so is their language. Facial features, body features: something which is even "Lombrosiano"³⁴ and of course goes back a long way in studies of physiognomy which associated, for example, given skull shapes and other physical traits to idiocy and evil.

4. Conclusion

The language of balloons in the Italian edition of *Topolino* carries English sounds which have become successfully naturalized in Italian: *GULP!* and *GASP!* have become part – even a productive part – of the lexicon in colloquial Italian.

But there is more than such frequent exclamations to the entertainment offered in the verbal text. The narrative text and even the one-letter and one-sound balloons can be interpreted at different levels: *Topolino* induces readers to appreciate a diversity of registers, as well as to grasp and become aware of complex wordplay and even parody. Especially in the narrative segments the verbal text is predominantly consistent with standard language and an informal style with interspersed formal and even sophisticated locutions.

The sociolinguistic limitations of the English edition have never been supinely accepted in the Italian edition. In spite of the fixity and typification inherent in comic strip characters, the message of the Italian *Topolino* not infrequently carries positive social concerns and even echoes of "high-brow" literature.

In educational terms, the match between Mickey Mouse and Topolino has never been an even one.

³² The Disney "Classici della Letteratura" included 40 titles among which: *Paperino e il Conte di Montecristo* (Donald Duck and the Count of Montecristo), *Paperodissea*, *Paperino Don Chisciotte*, *Topolino e la Guerra dei mondi*, *I racconti di Edgar Alan Top*, *Relitto e Castigo*.

³³ For the notions of *ingroup/outgroup* and *ingroupness/outgroupness*, see Duszak: 2002: 6.

³⁴ Cesare Lombroso (1835 – 1909) was an Italian criminologist, physician and founder of the Italian School of Positivist Criminology. According to his theory of anthropological criminology criminality was inherited, so a person was "born criminal" and could be identified as such by particular physical traits. The Museum of Criminal Anthropology, originally known as the "Museum of Psychiatry and Criminology", was founded by Lombroso in 1898 in Torino, Italy, to document his beliefs and research to prove that criminality was reflected in specific physiognomies.

REFERENCES

A. Academic references

- Barbera, Alessandro (2001). *Camerata Topolino: L'ideologia di Walt Disney*. Viterbo: Nuovi Equilibri.
- Berruto, Gaetano (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Rome: La Nuova Italia Scientifica.
- Diaz-Cintas, Jorge & Josélia, Neves (2015). "Audiovisual translation: Taking stock". In Diaz-Cintas, Jorge & Josélia, Neves (eds.) *The Journal of Specialised Translation*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Chiaro, Delia (2009). "Issues in Audiovisual translation". In Munday, Jeremy (ed.) *The Routledge Companion to Translation Studies*. London: Routledge.
- Ciliberti, Angela (1992). "I luoghi del discorso deputati ad esprimere realtà sociale". In Lavinio, Cristina (ed.) *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*. Florence: La Nuova Italia.
- Dardano, Maurizio (1994). "Profilo dell'italiano contemporaneo". In Serianni, Luca & Trifone, Pietro (eds.) *Storia della Lingua Italiana*. Turin : Einaudi.
- Denton, John & Ciampi, Debora (2012). "A new development in Audiovisual Translation Studies: Focus on Target Audience Perception". In LEA Vol. 1, N. 1.
- Dusi, Nicola (2010). "Translating, Adapting, Transposing". In *Applied Semiotics (AS/SA N° 24, DUSI)*.
- Duszak, Anna (2002). "Us and Others – An introduction". In Duszak, Anna (ed.) *Us and Others*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Pavesi, Maria, Formentelli, Maicol & Ghia, Elisa (2015). *The Languages of Dubbing: Mainstream Audiovisual Translation in Italy*. Bern: Peter Lang Pub Inc.
- Perego, Elisa & Taylor, Christopher (2012). *Tradurre l'audiovisivo*. Rome: Carocci.
- Taylor, Christopher (2015). "Dubbing into English". In A. Duguid, A. Marchi, A. Partington & C. Taylor (eds.) *Gentle Obsessions: Literature, Linguistics and Learning in Honour of John Morley*. Artemide Edizioni.
- Tosti, Andrea (2011). *Topolino ed il fumetto Disney italiano: Storia, fasti, declino e nuove prospettive*. Latina: Tunué.
- Zanettin, Federico (ed.) (2008). *Comics in Translation*. Manchester (UK): St. Jerome Publishing.
- Zanettin, Federico (2014). "Visual adaptation in translated comics". In *InTralinea* Vol. 16. Bologna.

B. Comic books

- 1994, *Il '900 visto da Topolino*, Super Disney N. 19, The Walt Disney Company Italia S.p.A., Milan.
- 1997, *I Maestri Disney Oro*, Mondadori Pubblicità, Milan.
- 2011, *Disney Anni d'oro*, The Walt Disney Company Italia S.p.A., Milan
- 2013, *I Promessi Paperi*, I Classici della Letteratura Disney N. 15, RCS Mediagroup S.p.A., Milan (first published in *Topolino* Nos.1086 and 1087, 19 and 26 September 1976).
- 2013, *L'Inferno di Topolino e L'inferno di Paperino*, I Classici della Letteratura Disney N. 15, RCS Mediagroup S.p.A., Milan.

C. Websites

- http://archiviostorico.corriere.it/1995/ottobre/01/Mussolini_amava_gli_eroi_Walt_co_0_9510013001.shtm
- <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/1995/10/01/quando-il-duce-ordino-proietate-biancaneve.html>
- <http://www.afnews.info/wordpress/2011/11/10/topolino-salvato-da-mussolini/>
- <http://www.museounito.it/lombroso/>
- <http://www.liceoberchet.it/matdidattici/manzoni/ps01.htm>
- http://en.wikipedia.org/wiki/The_Betrothed_%28Manzoni_novel%29

SeGNALI



Monica CINI (a cura di)
Humanities e altre scienze. Superare la disciplinarietà
Roma, Carocci, 2017, 127 p.
ISBN 9788843088508

Giuseppina CORTESE

Della ricerca, centro propulsore del sapere, si occupa la preziosa raccolta di saggi curati da Monica Cini, molto utilmente portando chiarezza sulle opportunità così come sugli ostacoli nel costruire, disseminare e applicare conoscenza oltre i confini disciplinari delle *humanities*, sulla frontiera attualmente rappresentata dalla transdisciplinarietà.

Un progetto di ricerca interdisciplinare nasce come relazione tra individui che intendono valicare i limiti dei propri saperi verso un obiettivo che non è mera somma ma reciproca interrogazione e integrazione profonda tra modalità diverse di elaborazione conoscitiva. Come ben sa chi abbia esperienza di redazione di progetti di ricerca, l'ostacolo che rende l'impresa oltremodo ardua, specie all'interno di alcuni ordinamenti istituzionali nazionali, non è la diversità di prospettive teorico-metodologiche, ma la tassonomia che governa tali prospettive. Un progetto che chiami in causa settori disciplinari ritenuti distanti in un sistema tendenzialmente rigido e conservatore è in partenza in svantaggio rispetto a ordinamenti universitari dove le etichette disciplinari contano meno dell'autentica attendibilità e originalità della proposta. E' necessario centrare immediatamente questo problema, non a caso toccato qui dalla quasi totalità degli autori. Toccato, è il caso di sottolinearlo, richiamando esperienze di esclusione che evidenziano appieno l'attrito tra un universo di ricerca dinamico, che necessita in modo conclamato dell'apporto di saperi e

prospettive differenziati/diversamente acquisiti, e la statica difesa istituzionale di definizioni, pur necessarie per stabilire un minimo comune denominatore disciplinare, ma non per questo da considerarsi come terreno ultimo di validazione e valutazione di discorsi scientifici o, peggio ancora, di traiettorie di carriera accademica.¹

Sin dall'Introduzione Cini sfida luoghi comuni nei nostri contesti accademici, in particolare la scarsa o timida interazione tra sfere della ricerca, quella umanistica e dall'altra quelle delle scienze sociali e delle scienze cosiddette dure, anticipando il dialogo interdisciplinare illustrato ampiamente nel volume da indagini svolte o in corso nel Dipartimento di Studi Umanistici dell'Ateneo torinese, dove la progettualità delle *Humanities* si avvale dell'intreccio realmente interdisciplinare con l'informatica, le scienze mediche e le scienze cognitive. Tracciate le origini di tali interazioni negli anni Cinquanta del Novecento, al contempo mostrando il loro evolversi sino all'attuale tensione verso la transdisciplinarietà sia teorica sia applicata, Cini procede nel primo capitolo alla disamina dello *status* delle discipline umanistiche, in primo luogo mostrando la debolezza di un atteggiamento bentamita che cerchi di sottolineare l'utilità delle *humanities* anche in

¹ Si vedano le osservazioni delle comunità accademiche a proposito della valutazione nazionale dei prodotti di ricerca, ad es. i *position papers* AIA Board 2009 e Cortese 2011.

termini di mercato. Ben più fondata secondo l'Autrice, e in effetti meno legata a vicende contingenti, è l'argomentazione sviluppata a partire dal paragrafo sulle "due culture": una visione lungimirante non può non evidenziare come sul lungo periodo l'iperspecializzazione si riveli controproducente. Questo limite fu già sottolineato in Italia da quanti contrastarono negli anni Ottanta la ristretta prospettiva dei corsi universitari di lingua straniera eccessivamente settoriali, richiamando la fondamentale differenza tra le nozioni rispettivamente di *education* e di *training*: la prima mette in campo saperi largamente trasferibili e indirizzabili in plurime direzioni, la seconda è legata invece a sbocchi occupazionali tecnici dalla validità temporale e trasferibilità limitata, in un mercato del lavoro in continua evoluzione,² senza contare l'esiguo contributo alla formazione e all'esercizio del pensiero critico.

Cini si inoltra quindi in un *excursus*, necessariamente breve data l'economia dello studio ma non per questo meno provvido nell'impostazione e nelle dotte annotazioni storicizzanti, sulla teoria della complessità, che riprende etimologicamente la nozione di connessione, a sottolineare come, superando i confini disciplinari tradizionali, si possano generare nuove e feconde sfere ideative. E' d'uopo qui osservare come Cini giustamente citi il "superamento dei concetti di confine e nazione" (p. 30) riferendosi per quanto concerne la storia recente alla Guerra Fredda, ovviamente ignara che di lì a poco le vicende politiche avrebbero rimesso in gioco esattamente queste barriere, per fortuna al momento senza inficiare gravemente collaborazioni e contaminazioni scientifiche. L'attenzione alla teoria della complessità e alle analisi dei sistemi complessi quali dialoghi tra pari, tendenzialmente immuni da timori di strumentale ancillarità così come di arrogante supremazia tra discipline (e i loro praticanti) è scienza nuova nel suo modo di attuarsi, donde nasce una nuova *imago mundi*

e si nutrono modi nuovi di affrontare e negoziare il rapporto con la realtà. Questa traiettoria, di cui Cini presenta nelle *humanities* alcuni recenti esempi egualmente fondati sull'integrazione, oltre le frontiere disciplinari, linguistiche e nazionali, ha promosso nel tempo prefissi di quantità quali *pluri-* e *multi-*, accanto a prefissi dall'etimo "migratorio", che volge verso nuove configurazioni, quali *inter-* e *trans-*. La fluidità e incerta delimitazione interna alle due categorie motiva una disamina accurata del loro uso in documenti fondanti, esito di confronti europei ed extra-europei, condensata efficacemente in Tabella (p. 44). Nel panorama italiano della ricerca l'Autrice osserva un movimento verso la collaborazione con esiti interdisciplinari, mentre il percorso transdisciplinare è al momento limitatamente presente.

Preme sottolineare, nell'attenta lettura del documento della Commissione Europea (p. 42), l'osservazione che (nel 2004) esso pone in primo piano l'azione inibitrice, nel vecchio continente, di un sistema di valutazione ancora fortemente legato a parametri disciplinari. A ben vedere, è il disvelamento, oltre all'ammissione sul terreno politico, dell'immobilismo culturale fin dagli anni Novanta del Novecento indagato da personalità scientifiche come Anna Duszak nella configurazione di stili retorici nazionali nella ricerca.³ Particolarmente utile risulta l'aver colto e sottolineato questo ritardo da parte dell'Autrice, nella sua duplice veste di studiosa responsabile dell'Area Servizi alla Ricerca del Polo di Scienze Umanistiche dell'Università di Torino e curatrice del presente volume, che non mancherà di

² Cf Cortese 1990 e Merlini Barbaresi 1990.

³ Duszak 1997. La stessa, in Duszak e Kowalski 2015, osservava parziale staticità, pur nel ricambio generazionale e nell'ibridazione di generi e stili dovuta agli sconfinamenti disciplinari e all'impulso della tecnologia. Si veda anche, negli studi di cui fu maestra Anna Duszak, l'indagine sulla transizione "cross-culturale" e sui testi accademici "nati digitali" per i *social media* in Brós e Kowalski 2017.

stimolare proposte di ricerca verso l'inter e la trans-disciplinarietà ben formulate sul piano teorico e metodologico.

Nel volume, il primo tentativo di "fusione" transdisciplinare nelle *humanities* reca non a caso, nel titolo di Ermanno Malaspina ed Elisa Della Calce, "la sfida dell'informatica", ovvero una provocazione diretta al cuore del pregiudizio che vuole le *humanae litterae* arroccate nella loro torre d'avorio e indifferenti (o insofferenti) alla "rivoluzione permanente" della tecnologia. Per quanti siano adusi alla compilazione di corpora aperti e in aggiornamento continuo, è appassionante la costituzione di una banca dati virtuale "chiusa", dedicata a testi manoscritti. Ricordando il percorso nelle DH (*Digital Humanities*) dalla collaborazione tra ingegneri informatici e filologi classici negli anni Cinquanta del Novecento alla costituzione del Centro interdipartimentale *MeDiHum* ovvero *Memoria Digitalis Humanistica* nel 2014, gli Autori presentano due progetti diversi per dimensioni, metodo e argomento ma accomunati dall'obiettivo di pervenire, nel connubio chiamato, appunto, informatica umanistica, alla costruzione di un paradigma di ricerca e di lettura che si possa realmente dire "transdisciplinare". Interessa notare l'accurata contestualizzazione del progetto "Maestri digitali dell'Ateneo di Torino", consentita dalle indagini di Gian Franco Gianotti sugli studiosi di lingue classiche nell'Ateneo torinese tra Otto e Novecento, oltre che da recenti e più estese ricerche sulla ricezione dei classici sino al 1961. L'obiettivo di perseguire un intreccio il più stretto possibile con l'informatica non prescinde quindi da metodologie di ricerca tradizionali ed è questa la pista che conduce alle scelte di marcatura: della struttura dei tipi testuali inseriti nella biblioteca digitale ma anche di entità semantiche secondo aree di interesse che non a caso articolano, a partire da luoghi e figure della storia e della politica classica e contemporanea, le intersezioni tra politica sabauda e politica greca, già perseguite da Gianotti nella sua ricostruzione

della biografia di studiosi della "nazione piemontese". La taggatura consente qui di promuovere uno studio innovativo, mirato a scoprire l'uso ideologicamente "promozionale" del pensiero politico greco da parte degli intellettuali piemontesi nell'Ottocento.

Non meno affascinante risulta la sfida posta dal secondo progetto, che mette a fuoco la problematica cruciale di ricostruire il codice archetipo di un testo classico, qui il *Lucullus* di Marco Tullio Cicerone, tramandato in plurimi manoscritti (in questo caso 74), consentendo con la TEI la collazione filologica e non la mera trascrizione delle varianti. La finalità è quella di pervenire, mediante riconoscimento delle peculiarità di ciascuna variante e fruizione sinottica di queste, alla ricostruzione dell'intera vicenda testuale anteriore alle prime versioni a stampa. Questa collaborazione con l'università di Durham promuove quindi una sperimentaltà "transdisciplinare" più che "cross-disciplinare" sia nel metodo sia negli esiti attesi.

Il secondo caso di *grafting* interdisciplinare è illustrato nel saggio di Raffaella Scarpa, "Questioni sull'interdisciplinarietà: innesti di linguistica e medicina", che discute quanto idealmente dovrebbe avvenire tra saperi ma invece risulta costretto all'interno del sistema disciplinare in cui questi sono strutturati, gerarchizzati, sovente silenziati ai superni livelli apicali. Per cogliere la portata dell'innesto, egualmente cruciale per linguisti, personale medico, operatori dei servizi sociali e famiglie più o meno abbandonate nel disagio quotidiano di compiti di cura complessi, bisognerebbe cominciare dall'aneddoto significativo che Scarpa riporta presentando i contributi di Boggio e Di Biagio intorno al rapporto tra lingua e neurodiversità (Boggio e Di Biagio 2016), ovvero l'episodio del medico esperto che suggerisce al neolaureato aspirante psichiatra di prendere in primo luogo carta e penna e annotare tutto quanto l'ammalato andrà dicendo, perché la malattia si manifesta

e si attualizza, e va dunque analizzata, nel discorso.

Tra quella nota introduttiva e il saggio presente si dipana un filo, qui soprattutto nelle prime pagine, intorno al ruolo dei paradigmi disciplinari come forme di delimitazione e di controllo dei discorsi e, oltre questi, della libertà di pensiero. Questo tema viene evidenziato nell'*excursus* su Foucault, Guattari e Deleuze, la cui elaborazione di un anti-sistema strutturante i saperi come propagazioni rizomatiche fu rapidamente liquidata sin dagli anni Ottanta nel segno di una potente ripresa (di qui in avanti in primo piano nel saggio è il sistema italiano) di modalità sempre più settoriali di acquisizione, costruzione e valutazione del sapere. La mappatura dei confini macro- e sottosettoriali non solo non favorisce la collaborazione interdisciplinare ma ha prodotto, vorremmo aggiungere, una calistenica nota a chi si sia occupato, per esempio, di ri-elaborazione di curricula formativi dopo gli accordi europei di Bologna. Ecco l'antica tradizione formativa italiana, con i suoi corsi di ampio respiro ridotti a moduli-larva di 30 ore: si pensi allo sforzo immane di parcellizzare senza "perdere pezzi" traiettorie formative sessennali come quelle della Facoltà di Medicina e Chirurgia, negoziando trasferimenti e collegamenti onde conservare propedeuticità, continuità e rapporto teoria-applicazione, per nominare solamente alcune delle caratteristiche formative fondanti. Muovendo dagli accordi europei, una seconda caratteristica assorbita in ambito italiano è la perdita della consapevolezza storica dei saperi e del loro farsi, rinuncia questa alla prospettiva culturale propria della formazione nel nostro paese sulla quale Scarpa riflette, illustrandone sintomi e conseguenze.

Prospettando le opportunità della linguistica in ambito medico a partire dalle declaratorie ministeriali, l'Autrice delinea i settori e di conseguenza i limiti che ne discendono per quanti, essendo ivi "incardinati" sotto il rispetto della carriera accademica, acquisiscono competenze e producono ricerche trasversali, pur sempre

nelle *humanities*. Sul versante della validazione e valutazione del sapere, chi scrive rievoca le difficoltà incontrate nel primo esercizio nazionale di valutazione della ricerca, dove prodotti "di confine" innescavano contatti tortuosi e non sempre gratificanti per reperire *referee* interessati alla trasversalità. Facile immaginare allora le difficoltà individuate dall'Autrice, ove si tenti di accedere a progetti europei e gruppi internazionali di ricerca: l'interdisciplinarietà premia gli stranieri provenienti da sistemi disciplinari flessibili a sfavore dei candidati italiani. Parliamo di lottizzazione delle opportunità, dove l'arretrata rigidità disciplinare genera un *gap* nel curriculum dei candidati italiani.

A conclusione di questa puntuale, dotta quanto dolente disamina, Scarpa enuncia le reciproche aspettative nella sinergia tra medicina e linguistica, sottolineando il ruolo e le opportunità fornite dal linguista in corsia. Sarebbe forse stato utile, oltre che interessante, concedere maggiore spazio al tema dell'autenticità delle interazioni osservate e/o partecipate, ma inevitabilmente avrebbe nell'economia del saggio sottratto attenzione all'obiettivo principe, ampiamente documentato e raggiunto: disegnare in modo motivato la rotta verso una correzione delle carenze perverse del sistema che impediscono l'attuazione di un'autentica interdisciplinarietà.

Il capitolo di Teresa Prudente, su "L'interdisciplinarietà delle *Cognitive Humanities*: intersezioni, frizioni e potenzialità", molto propriamente inizia enunciandone la "quasi vertiginosa" virtualità combinatoria. La generazione di chi scrive ricorda con emozione l'*eterna ghirlanda brillante* in *Gödel, Escher, Bach*: quei nessi epifanici tra scienze umane e cognitività apparvero affascinanti premonizioni, nell'epoca in cui i computer dei Centri di Elaborazione Dati occupavano tutta la verticale di intere pareti. Oggi, nanotecnologie, robotica e altri saperi che a loro volta si articolano e intrecciano in sentieri di indagine non più nettamente distinti tra umano e artificiale, individuale e sociale,

cognizione *soft* della sfera emotiva e fisicità di circuiti cerebrali osservabili con nuove modalità di *imaging* e riproducibili in 3D, costituiscono la nuova frontiera di studi cognitivi che all'epoca della prima pubblicazione della *ghirlanda*, appartenevano al futuribile.

Analogamente al connubio tra i due mondi delle scienze del linguaggio e delle scienze mediche, l'innesto delle scienze cognitive sulle scienze umane sottende masse di saperi, polisistemi dove, come spiega con chiarezza Prudente, le tradizionali delimitazioni disciplinari perdono senso. La sensazione di vertigine è calzante nel designare lo smarrimento del confronto con un universo altro nelle modalità di costruzione del sapere. Torna alla mente di chi scrive l'esclamazione di un bambino, catapultato senza preavviso né preparazione in una lingua-cultura quasi sconosciuta e in un regime scolastico totalmente diverso, che ebbe a dire: "Io so tutto di niente, e niente di tutto". E' in gioco, in effetti, il vissuto e l'identità della/o studioso/a, nella consapevolezza dei propri limiti, percepiti a loro volta come limiti dell'unico sistema di acquisizione di conoscenza a lei o lui noto. E tuttavia, valicare i confini tra discipline induce una traiettoria realizzabile di crescita, a condizione di mettere da canto trascorsi antagonismi in un'autentica (e umile) apertura alla contaminazione e innovazione di obiettivi e di metodi. In questo senso è possibile superare i rischi della dispersività pervenendo, per esempio, a un comune abbrivio metodologico tra le scienze umane e le scienze cognitive, che Prudente identifica nella nozione di *embodied mind* (p. 86).

Se l'interdisciplinarità, ad onta di questi ostacoli, è un fattore di crescente rilievo nelle proposte di ricerca, l'Autrice intende mostrare come non si tratti di opportunistica adesione alla tendenza dominante ma di un'esigenza che emerge in determinati ambiti e progetti sin dal loro stato nascente. Introduce così il suo filone privilegiato di indagine nel modernismo, segnatamente nella letteratura

inglese, illustrandone l'evoluzione e la focalizzazione dapprima sulle sperimentazioni letterarie di configurazione della coscienza e quindi sul fenomeno dell'allucinazione. Va da sé che un'indagine siffatta abbia richiesto gli strumenti dell'analisi narrativa e stilistica prettamente incentrata sul testo letterario e sulla realizzazione linguistica di stati e atti mentali, ma non abbia potuto restare circoscritta a questi (pur vasti) territori, perché la questione della percezione è venuta comunque ad imporsi in una pluralità di ambiti di ricerca, dalla filosofia della mente ai numerosi campi ricompresi nella comune denominazione di neuroscienze, sino alle teorie filmiche. Se per un verso appare assai arduo trovare un taglio ed elaborare un percorso di indagine che tocchi discipline comunque non concordi nella definizione del fenomeno in oggetto, è anche vero, ed è qui l'elemento innovativo ed il giovamento per le *humanities*, che lo studio delle tecniche di riconfigurazione degli stati allucinatori nel testo letterario si sono rivelati di utilità sul campo, ovvero nelle indagini condotte dalle discipline che studiano la mente a partire dal riscontro nei discorsi o segmenti di discorso di individui che hanno esperienza di stati di allucinazione.

Perché un progetto interdisciplinare sia realizzabile occorre quindi in primo luogo verificarne, nel linguaggio dell'Autrice, l'"impatto intradisciplinare" (p. 93) e in seguito le caratteristiche interdisciplinari, giungendo a stabilire la duplice traiettoria di avanzamento, nella disciplina umanistica di partenza e al contempo nell'ottica interdisciplinare, ovvero individuando la via regia per esclusione dei tagli metodologici che non promettono frutto, superando pregiudizi, stabilendo alleanze per un *team* interdisciplinare che sia motivato, competente e non frenato da fraintendimenti terminologici, e al contempo restando consapevoli delle aree deboli suscettibili di non portare ai risultati attesi entro i tempi attesi. Su questo rischio si intrattiene la conclusione, prospettando tuttavia, per chi sia

in grado di sostenere la sfida interdisciplinare dell'autentica collaborazione con l'Altro, l'opportunità gratificante di contribuire all'elaborazione di quadri concettuali di riferimento profondamente innovativi e fruttuosi, con ricadute in situazioni esterne a quelle indagate.

Nel capitolo quinto, Alberto Pagliarino presenta lo studio "Teatro e medicina. Co-Health. Il teatro nella formazione del personale sanitario", dove, partendo dalla nozione del fare teatro come attività in sé interdisciplinare, ne indaga il ruolo formativo e terapeutico, in un quadro di *empowerment*, di crescita e di mutua trasformazione di individui sorretta da molteplici discipline e letture della realtà, ad esempio le teorie drammaturgiche di rappresentazione del reale di Erving Goffman. Il contributo risulta estremamente attuale ove si pensi alla crescente diffusione in tutti gli strati sociali della consapevolezza che la salute è una nozione marcatamente più estesa dell'assenza di malattia e appoggia invece sullo "stile di vita" e sulla nozione di "benessere", locuzioni queste ormai correnti e perseguite nella quotidiana comunicazione, con ossessiva ripetitività. Guardando al benessere nel suo aspetto soprattutto relazionale, il progetto qui illustrato, nato dal *Social Community Theatre* in convenzione con il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Torino ma contando su plurime competenze allocate anche in altri Dipartimenti e nel consorzio torinese COREP, intende utilizzare apporti multidisciplinari alle *soft skills*, ovvero quelle competenze che agiscono sulle percezioni ed emozioni correlate all'interazione, in ambito terapeutico e in ambito formativo, precipuamente nel corso di laurea per personale infermieristico e paramedico.

Sono in gioco interrogativi fondamentali per chi ha vissuto la quotidianità dei luoghi di cura, vuoi da paziente vuoi da curante vuoi da *caregiver*. Vale la pena riportarli qui, per capire la vastità dell'impresa, ma anche lo spessore dell'iniziativa e della riflessione sugli apporti di più discipline:

- "Com'è vissuta la vicinanza e il tocco dell'altro"?

- "Che ruolo giocano le emozioni nelle relazioni con l'altro?"

- "Quali elementi e strumenti sono essenziali per diventare un professionista della cura?" (p. 108).

Troviamo questi interrogativi, soprattutto l'ultimo, al centro di tutti i curricula delle scuole di Medicina e delle discussioni, che durano da più di un decennio, su come e a che punto del sillabo di formazione medica introdurre l'aspetto del dialogo e della relazione, specie dove il pubblico dei luoghi di cura include in modo massiccio pazienti immigrati e i loro congiunti.

Non può, quindi, non avere conseguenze produttive sia sui singoli eventi all'interno di ospedali, come quello qui riportato, sia e forse soprattutto nella formazione dei paramedici che in realtà seguono da vicino e quotidianamente *toccano* il corpo altrui nella relazione terapeutica, un teatro "fuori del teatro", che induca a riflettere sugli effetti della gestualità, dello sguardo, della prossemica, del detto e del non detto nella relazione di cura. Il beneficio è da osservarsi sui due fronti, e non a caso l'Autore parla di *burnout* professionale. La conquista di un giusto posizionamento emotivo, della resistenza allo stress, dell'evitamento di atteggiamenti proiettivi, in breve di un'autoconsapevolezza che consenta benessere duraturo a chi gestisce quotidianamente la sofferenza, e si vorrebbe aggiungere anche l'indifferenza (non necessariamente del personale, anzi) osservabile nelle istituzioni preposte alla cura, è un obiettivo cruciale che andrebbe collocato pure nella formazione di chi opera ad esempio nei servizi sociali. Questo scritto utilissimo e' quindi un assaggio cui ci auguriamo segua molto di più, e in plurime sedi.

La seconda esemplificazione di interdisciplinarietà nell'azione sociale viene esposta da Nadia Lambiase in "Pop Economicz, crocevia fra teatro, giornalismo ed economia", saggio che presenta

un'associazione e le relative attività, sorrette da una conoscenza dell'economia e in particolare dalla critica alla pratica dell'economia priva di agganci etici. Tale critica alimenta la proposta nota come "economia circolare", i cui prodromi vengono individuati nel pensiero di Antonio Genovesi, teologo, sacerdote ed economista teorizzatore, nella Napoli Borbonica, del concetto di "felicità pubblica". La memoria corre dal microcredito a *Small is beautiful* (Schumacher 1973), dalla nozione di decrescita a collocazioni di uso corrente come "equo e solidale", "responsabilità e sostenibilità". Nel suo *excursus* storico, che corre sul filo di un'economia ri-centrata sulla qualità della vita e la pubblica felicità, l'Autrice approda alla presentazione delle attività, dalla produzione teatrale a quella multimediale di app sui principi del Mercato Circolare alla multimodalità dei festival, con la medesima funzione civile di informare e stimolare i pubblici verso un'economia più umana. Questi prodotti sono tutti sostenuti da un accurato lavoro di documentazione: facile immaginare il *data journalism* e il *fact checking* come terreno di preparazione, verifica e confronto antecedente alla stesura dei testi, e ancor più alla loro performance.

Il lavoro di Monica Cini è ben congegnato e ottimamente realizzato. Le applicazioni dell'interdisciplinarità nella sfera del sociale sono in forte consonanza con l'attualità e le sue manifestazioni multimediali

e multimodali: sarebbe affascinante, essendo Torino il loro centro d'azione, risalire alla storia della lotta alla povertà e al disagio, anche nei suoi intrecci politici. Torino, forse più di altri capoluoghi, è una città dove per tradizione si pensa e si lavora nel sociale, senza clamore dedicando vite a pedagogie della salute, del benessere e perciò della liberazione. Ma si intende che tutto questo è un percorso di ulteriori letture cui per alcuni versi questo lavoro fornisce lo stimolo, ove si pensi per esempio all'impegno sabaudo nel contrastare la mendicizia con la fondazione e il sostegno a opere pie nel diciottesimo secolo, pratica che tuttavia attuava un'accorta politica di mantenimento dell'ordine pubblico (cfr. Lurgo 2016).

Il nucleo portante di questo studio è costituito, oltre che dal capitolo introduttivo, dalle dimostrazioni dei problemi teorici e metodologici che attendono alla pratica di un'episteme non *multi-* o *pluri-*, ma *inter* e, nei casi ove simile risultato sia possibile, *trans-disciplinare*. E' incentrato sulle diverse, complesse ed egualmente stimolanti ricerche condotte nel Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Torino, che indubbiamente richiamano attenzione assai ampia e, in modo encomiabilmente garbato, danno voce all'esigenza nazionale di rendere più elastico il sistema di incardinamento dei ricercatori e del loro operato, catturando le menti migliori in luogo di indurle alla fuga.

BIBLIOGRAFIA

- AIA Board 2009. *The Evaluation of Research*. The European English Messenger 18/1, 13-17
- Boggio S., Di Biagio L., 2016. *Un ragionevole compromesso: lingua tempo diagnosi. Intervista intorno alla neurodiversità*. A cura di Raffaella Scarpa. Mimesis: Milano-Udine.
- Brós, K, e Kowalski, G, a cura di, 2017. *Discourse Studies – Ways and Crossroads. Insights into Cultural, Diachronic and Genre Issues in the Discipline*. Peter Lang: Frankfurt am Main.
- Cortese G. 1990. English for Translators and Interpreters. In C.G. Cecioni / C. Cheselka, a cura di, *The Teaching of Foreign Languages in European Universities*, 130-148. Centro Linguistico di Ateneo: Firenze.
- Cortese G., 2011. *English Studies in Italy: A Short Narrative of Debates on Research Evaluation (2008-2010)*. In R. Baccolini / D. Chiaro / C. Rundle / S. Whitsitt (eds) *Minding the Gap: Studies in Linguistic and Cultural Exchange. For Rosa Maria Bollettieri*. Bologna: Bononia University Press, Vol. II, 271-285.

- Duszak, A. e Kowalski, G., a cura di, 2015. *Academic (Inter)genres: between Texts, Contexts and Identities*. Peter Lang: Frankfurt am Main.
- Duszak, A., a cura di, 1997. *Culture and Styles of Academic Discourse*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Lurgo, E., 2016. *Carità barocca. Opere pie e luoghi pii nello Stato sabaudo fra XVII e XVIII secolo*. Fondazione 1563 per l'Arte e la Cultura della Compagnia di San Paolo, Collana Alti Studi sull'Età e la Cultura del Barocco, I – CULTURA, ARTE E SOCIETÀ AL TEMPO DI JUVARRA.
- Merlini Barbaresi, L. 1990. ESP: Educational vs. Instrumental Aims. In C.G. Cecioni / C. Cheselka, a cura di, *The Teaching of Foreign Languages in European Universities*, 83-96. Centro Linguistico di Ateneo: Firenze.
- Schumacher, E.F., 1973. *Small is Beautiful. Economics as if People Mattered*. Blond and Briggs: London.

GIUSEPPINA CORTESE • Full Professor of English Language and Translation at the University of Turin. She has contributed to national and international journals, edited volumes and published essays/chapters on the theory and description of domain-specific (academic) English in a sociolinguistic and methodological-didactic perspective. She has also investigated translation, gender, and language education.

E-MAIL • gcortese47@gmail.com



Diccionario de Colombianismos
Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 2018, 540 p.
ISBN: 978-958-611-370-0

Daniele ZUCCALÀ

L'aprile del 2018 sarà ricordato come una data fondamentale per la lessicografia colombiana in quanto è stato presentato il *Diccionario de Colombianismos* (Dicol). Una pubblicazione storica per il paese latinoamericano che raccoglie l'eredità lasciata dal suo predecessore, il *Nuevo Diccionario de colombianismo* elaborato nel 1993 da Günther Haensch e Reinhold Werner. A dire il vero, se si analizza la storiografia dei dizionari specifici sui colombianismi, ci si rende immediatamente conto che il Dicol raccoglie un'eredità ben più ampia. In primo luogo il *Breve diccionario de colombianismos* (1975) che per la prima volta registra in 122 pagine il lessico utilizzato in Colombia; poi l'*Atlas Lingüístico-Etnográfico de Colombia* (ALEC), elaborato tra il 1981 e il 1983 e pubblicato in sei tomi¹; o ancora il *Diccionario panhispánico de dudas* (2005); o il *Diccionario de americanismos*, opera maestosa dell'Asociación de Academias (2010); o perfino il *Diccionario básico de la lengua de señas colombianas* (2006).

Il Dicol è pubblicato dall'Istituto Caro y Cuervo (ICC) che, insieme alla Academia Colombiana de la Lengua, rappresenta il

maggior organismo pubblico dedito allo studio e alla diffusione della lingua e letteratura colombiana. Grazie all'intenso lavoro svolto in tre anni (2015-2018) da redattrici e collaboratori esterni all'ICC, e alla collaborazione economica del Ministero di Cultura, il *Diccionario de Colombianismos* dichiara più di 8.000 definizioni, 6.000 voci da *abajeno/ña* a *zurumbático/ca*, 1.500 espressioni² e 4.500 esempi, il tutto in oltre 500 pagine. Nonostante i numeri, non si tratta di un dizionario integrale dello spagnolo parlato in Colombia, bensì di un vero e proprio dizionario di colombianismi. Il concetto di colombianismo che utilizza il *Diccionario* si basa su tre criteri portanti: in primo luogo si tratta di una parola usata in una delle regioni colombiane, ma non nello spagnolo della Spagna. Un esempio significativo è l'aggettivo *tinto* che nello spagnolo parlato in Spagna è traducibile con la collocazione *vino rosso* mentre del Dicol appare come sostantivo per indicare il caffè nero, senza latte. O ancora il verbo *provocar* che nel Dicol è verbo usato per esprimere 'avere voglia di qualcosa', mentre nello

¹ Attualmente il gruppo di ricerca di Linguistica di Corpus dell'Istituto Caro y Cuervo, sotto la direzione di Julio Alexander Bernal Chávez, si sta dedicando alla digitalizzazione dell'ALEC e un primo saggio di questo immenso lavoro è stata presentato il 30 agosto 2018 al VII Festival de la Palabra del Instituto Caro y Cuervo.

² Con «espressione» il Dicol rimanda a una visione ristretta della fraseologia (Ruiz Gurillo, 1997). In tal senso, considera soltanto locuzioni e e collocazioni, che definisce come unità complesse, escludendo quindi proverbi e formule routinarie. In particolare, la base teorica a cui si rifà il Dicol è il *Lexicón de fraseología del español de Colombia* di Mora Monroy (2004).

spagnolo peninsulare ha il significato omologo a quello che ha l'italiano *provocare qualcosa o qualcuno*. La tipica domanda colombiana: *¿Te provoca un tinto?*, non esclusiva del registro informale e colloquiale, potrebbe causare imbarazzante incomprensione se non si ha conoscenza di quanto detto precedentemente.

Il secondo criterio che caratterizza un colombianismo del Dicol è che il vocabolo non deve essere di uso esclusivamente colombiano, ma può essere condiviso con altri paesi latinoamericani. Detto criterio è più che comprensibile poiché, come ricorda Bravo García (2015) analizzando il Diccionario de Americanismos, spesso territori lontani tra loro condividono uno stesso uso o significato di americanismi, intesi come elementi lessici o sintattici che assumono una designazione specifica in America. La parola *chévere*, ad esempio, che appare nel Diccionario come un aggettivo usato in riferimento a una persona o una cosa con caratteristiche positive è utilizzato anche in Venezuela e, probabilmente, con maggior frequenza.

Infine, un colombianismo non deve aver avuto necessariamente origine in Colombia, ma in questo paese deve essere utilizzato e riconosciuto in una determinata area linguistica. Detto criterio è coerente e attuale se consideriamo che, come ricorda sempre Bravo García (2015), in un mondo globalizzato certe specificità regionali possono arrivare a estendersi notevolmente attraverso mezzi di comunicazione e o letteratura. Il Dicol si presenta quindi come «un percorso attraverso tutti i campi della cultura del nostro paese, dai repertori linguistici che descrivono sapori regionali, musica, faccende giornalieri, mestieri, espressioni, cioè, la vita quotidiana» (Dicol, 9).

Ma la cultura colombiana, come ha ricordato una delle redattrici del dizionario, Nancy Rozo Melo, durante la presentazione del Diccionario de Colombianismos alla Feria

del Libro di Bogotá 2018³, va intesa come un sentimento regionale più che nazionale. L'essere colombiano, e per tanto la sua espressione pratica attraverso il lessico, varia notevolmente nella geografia del paese attraverso le differenti aree che mostrano caratteristiche linguistiche comuni. È questa la ragione per cui questo dizionario supera il concetto politico di regione per adottare quello di regione linguistica, seguendo l'esempio e la metodologia utilizzata dall'Atlas Lingüístico-Etnográfico de Colombia.

Una classificazione determinata da criteri puramente linguistici ha infatti permesso di aggruppare in modo sistematico i dialetti del paese in dieci regioni linguistiche: *caribe*, *pacífico*, *antioqueño* *caldense*, *santandereano*, *cundiboyacense*, *llanero*, *amazónico*, *tolimense* *huilense*, *caucano* *valluno* e *nariñense*⁴. La consulenza di collaboratori residenti in ogni regione linguistica del paese ha permesso di verificare le definizioni, gli esempi tratti dalle fonti utilizzate⁵ e l'uso diacronico del lessico in una determinata regione linguistica.

³ Video disponibile all'indirizzo: <<https://www.youtube.com/watch?v=8xR2nswLz4A>>.

⁴ Alla pagina 30 del Diccionario de Colombianismos è possibile consultare una mappa delle dieci regioni linguistiche.

⁵ Le fonti per gli esempi di uso che il Dicol afferma aver utilizzato sono le seguenti: il *Corpus del Español de Mark Davies* (CEMD), il *Corpus Diacrónico del Español*; il *Corpus del Español del siglo XXI*; il *Corpus de Referencia del Español Actual*; e testi in Internet (WEB) principalmente composti da testi giornalistici. Va sottolineato che l'uso di alcune fonti potrebbe essere più esaustivo. In particolare, negli esempi tratti dalla rete non si specifica chi è l'autore, sebbene questi sia rintracciabile nella maggior parte dei casi; inoltre e forse più grave, non si menziona la data a cui risale la fonte né si specifica nell'introduzione il criterio metodologico scelto relativo all'arco temporale di detti esempi. Per questa ragione l'utente può semplicemente supporre che gli esempi siano appartengano a testi giornalistici la cui data di

Dal punto di vista della microstruttura detta suddivisione per aree linguistiche consente di poter osservare casi di omonimia diatopica, in cui il significato di un vocablo varia nello spazio secondo una prospettiva geografica. Un esempio di questo fenomeno, facilmente identificabile nel Dicol grazie all'uso delle consuete marche diatopiche, chiamate *marcas regionales*, è il sostantivo femminile *tambora* che nella zona del Caribe, al nord del paese, è riconosciuto come lo strumento musicale a percussione in legno traducibile in italiano con *tamburo*, mentre nella zona Antioqueña-Caldense, confinante a sud-est con la zona del Caribe, è usato con il significato di cerchio di legno usato per tessere o decorare grandi tele. In alcuni casi queste marche non sono presenti in quanto la parola non è specifica di nessuna zona particolare, ma è anzi utilizzata in tutto il paese. È questo il caso di *sancocho*, una zuppa tradizionale colombiana cucinata in tutto il paese, anche se con differenti ingredienti e metodi di preparazione. Insomma, il Dicol è uno strumento imprescindibile per comprendere l'essenza delle differenti regioni linguistiche del paese e contrarrestare al potere livellatore (*poder nivelator*) alla norma colta diffuso e propagato attraverso i mezzi di comunicazione e ben descritto da Cesáreo Calvo Rigual (2015).

Le voci appaiono secondo il tradizionale ordine alfabetico e dopo ogni lemma viene indicata una sigla per la parte grammaticale del discorso a cui la parola in questione appartiene (*s.f.*, *s.m.*, *adj.*, *adv.*, ecc.). Quando una entrata ha più categorie grammaticali come, ad esempio, aggettivo e sostantivo, queste categorie sono separate da un barra inclinata (/) e viene inserita in prima posizione la più frequente.

pubblicazione non sia troppo distante da quella di confezione del dizionario. Ci si auspica che nella versione online in uscita nei prossimi mesi possa essere risolto questo aspetto che lascia spazio a troppe congetture per essere trascurato.

Le definizioni, redatte per lo più in maniera compatta e chiara, sono prive di colombianismi affinché qualsiasi utente ispanofono le possa comprendere. Alle definizioni seguono, in corsivo, gli esempi e tra parentesi la fonte da cui sono stati tratti:

Mocha f. *inf.* En el ejército, día en el que culmina la prestación del servicio militar. *Su mayor anhelo era llegar a la mocha y estar de regreso a la vida civil.* (WEB).

Come si può osservare nel precedente esempio in cui troviamo *inf.* per 'informale', ogni lemma è caratterizzato dalle fondamentali *marcas de uso*, marche di carattere descrittivo che aggiungono informazione alle voci e ne restringono l'uso a: -determinato ambito geografico (urbano o rurale), dominio (architettura, medicina, ecc) - aspetto diacronico (obsoleto o storico), - contesto comunicativo (formale o informale, volgare, ironico, ecc.). Si trovano, per esempio, parole caratteristiche del lessico colombiano come l'aggettivo *igualado/da* il cui uso spregiativo è utilizzato per riferirsi a una persona che tratta gli altri con eccessiva confidenza.

In un paese vasto come la Colombia è imprescindibile per il lessicografo prestare particolare attenzione alle varianti di un termine. Per il Dicol una variante è un termine che ha lo stesso significato semantico di un altro ma che presenta differenze ortografiche o morfologiche, seppur lievi. In questo caso il Dizionario propone come lemma la forma più usuale e subito dopo tra parentesi la variante. D'altra parte, l'entrata di una variante rimanda al termine più frequente.

Choclo m. chόcolo.

Chόcolo (tb. **choclo**) m. Mazorca de maíz tierno. La arepa de chόcolo acompañada de una fina capa de mantequilla y una tajada de queso es perfecta en cualquier momento del día. (WEB).

Anche l'ordine delle differenti accezioni non è casuale nel Dicol. La categorizzazione grammaticale predomina nell'intero

dizionario tanto che quando una stessa entrata dispone di varie accezioni, ma ha categorie grammaticali differenti, queste vengono organizzate in funzione del seguente criterio: in primo luogo gli aggettivi, a seguire gli aggettivi/sostantivi, poi i sostantivi, i verbi, i verbi pronominali, gli avverbi e, infine, le preposizioni.

Chimbo/a adj. **1** *Inf.* Que es falso o que fue hecho con engaño. *El cheque que giraron para pagar la deuda resultó chimbo.* **2** Referido a algo, que no requiere esfuerzo. *Arreglar ese portátil es chimbo.* (choto) f. **3** *juv. Inf.* referido a algo, maravilloso, extraordinario. *Dijo que él iba a hacer la diferencia. Que sería una chimba de alcaldía. Siempre lo he visto como un man bacano.* (WEB).

La parte dedicata alla fraseologia, che il dizionario suddivide in unità complesse e locuzioni, segue il quadro teorico proposto dal colombiano Siervo Mora Monroy (2004) in una pubblicazione dello stesso Istituto Caro y Curvo. Il lemma sotto cui far apparire un'espressione fraseologica è scelto in base a un criterio grammaticale che si basa sull'ordine in cui compare nella unità fraseologica: sostantivo, verbo, aggettivo, pronomi, avverbio. Per esempio, *hechar perros a alguien* si trova sotto *perro*, essendo questo il primo sostantivo, e non sotto il verbo *hechar*. La parte di espressione fraseologica che compone l'unità insieme alla parola a lemma è inserita in grassetto sotto il lemma principale e preceduto da un trattino ondulato (~). Se ve ne sono vari nella stessa entrata si ordinano alfabeticamente. Va fatto però osservare che il Dicol non dichiara mai la categoria grammaticale a cui appartiene il fraseologismo nel suo insieme; attribuisce una parte del discorso solo ai lemmi costituiti da vocaboli singoli.

Lunes || ~ **de zapatero** inf. Humor Día laboral en el que no se trabaja. Un zapatero se podía ganar mucho en un día. Por eso, cerraban la semana con parrandas. Con el

guayabo era imposible ir a trabajar al día siguiente (WEB).

In Colombia lo spagnolo, o sarebbe meglio dire il castigliano facendo riferimento alla Costituzione Politica Colombiana (1991)⁶, non è l'unica lingua ufficiale. Nel paese si contano ben 65 lingue indigene, ufficiali nei rispettivi territori, a cui vanno aggiunte altre due di origine romani; il Dizionario tratta di queste lingue nella seconda appendice (pp. 519-21), elencandone la denominazione ufficiale, la famiglia linguistica di appartenenza e la regione linguistica in cui sono parlate. Detta appendice è preceduta da un'altra composta da ben 33 pagine in cui si registrano gli aggettivi di provenienza derivanti da nomi di città e regioni. Va detto che in Colombia è molto frequente che gli abitanti di una regione vengano definiti attraverso aggettivi di provenienza non ufficiali ma perfettamente riconosciuti in tutto il paese. I *Paisa* sono gli abitanti della zona di Antioquia, mentre quelli che vengono da Bogotá sono chiamati *Rolos*; si sente la mancanza di un'appendice che riunisca e menzioni questi etnonimi informali. Chissà che non vengano aggiunti nella prossima edizione o in quella digitale.

Il Dicol si presenta pertanto come uno strumento interessante a vari livelli e utile per differenti tipologie di utenti. Il lessicografo potrà trovarvi una fonte ricca e aggiornata del lessico utilizzato nel paese; il giornalista o l'amante della letteratura latinoamericana in generale, e colombiana in particolare, disporrà di uno strumento imprescindibile per addentrarsi nei meandri più reconditi del lessico; il traduttore vi troverà un glossario imponente a un modico prezzo; e infine

⁶ L'articolo 10 sancisce che «Il castigliano è la lingua ufficiale in Colombia. Le lingue e dialetti dei gruppi etnici sono anche ufficiali nei propri territori. L'insegnamento che si impartisce nelle comunità con tradizioni linguistiche proprie sarà bilingue» (Constitución Política de Colombia: <<http://www.suin-juriscol.gov.co/>>, traduzione propria).

l'utente curioso avrà a disposizione l'intero patrimonio linguistico di una delle comunità ispanoparlanti più numerose del mondo. Il tutto in una cornice attuale, in cui il sapiente uso del rosso opaco, la veste tipografica accattivante e le citazioni letterarie (che fungono da prologo di ogni nuova lettera) rimandano alla forza e alla vita di questa

varietà dello spagnolo tutta da scoprire. Non resta altro che aspettare l'edizione digitale, in corso di pubblicazione in questi mesi, per poter affermare senza reticenze che si tratta di un'opera capace di contribuire alla narrazione dello spagnolo parlato e scritto in Colombia. L'Instituto Caro y Cuervo continua a saper stupire.

BIBLIOGRAFIA

- Academia Colombiana de la Lengua (2012), *Breve Diccionario de Colombianismos*, Bogotá, Academia de la Lengua.
- Bravo García, Eva (2015), "El diccionario de americanismos. Una aproximación formal al léxico del español en américa", *Ricognizioni. Rivista di lingue e letterature moderne*, Torino, Università degli Studi di Torino, vol. 2, n. 3, 177-185.
- Calvo Rigual, Cesáreo (2015), "Americanisms in spanish-italian bilingual dictionaries", *Ricognizioni. Rivista di lingue e letterature moderne*, Torino, Università degli Studi di Torino, vol. 2, n. 3, 135-146.
- Haensch, Günther y Werner, Reinhold (1993), *Nuevo diccionario de Americanismos*, Santafé de Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- Montes, José Joaquín (1986), *Atlas lingüístico-etnográfico de Colombia*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- Mora Monroy, Siervo (2004), *Lexicón de fraseología del español de Colombia*, Santafé de Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- Ruiz Gurillo, Leonor (1997): *Aspectos de fraseología teórica española*, anejo "XXIV de cuadernos de filología", Valencia, Universitat de València.

DANIELE ZUCCALÀ • Dottorando in cotutela dottorato in Lingüística, Literatura y Traducción dell'Universidad de Málaga e quello in Digital Humanities dell'Università degli Studi di Genova e Torino. Principali linee di ricerca: la linguistica contrastiva, la fraseologia applicata alla didattica e la linguistica dei corpora. Tra le recenti pubblicazioni si ricordano: "Fraseodidáctica del italiano LE. Análisis comparado de su tratamiento en Málaga (España) y Quito (Ecuador)", RILA 2018; "Fraseología, traducción y didáctica: Elaboración de un instrumento en línea para el estudio de las UFs aplicado a la traducción y a la fraseodidáctica en el par de lenguas italiano-español", actas del VII congreso AIETI 2015.

E-MAIL • daniele.zuccala@hotmail.com

RiCOGNIZIONI
Rivista di lingue, letterature e culture moderne
ISSN 2384-8987

<http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/index>
rivista.ricognizioni@unito.it

© 2014
Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e Culture Moderne
Università di Torino
<http://www.dipartimentolingue.unito.it/>