

EL.LE

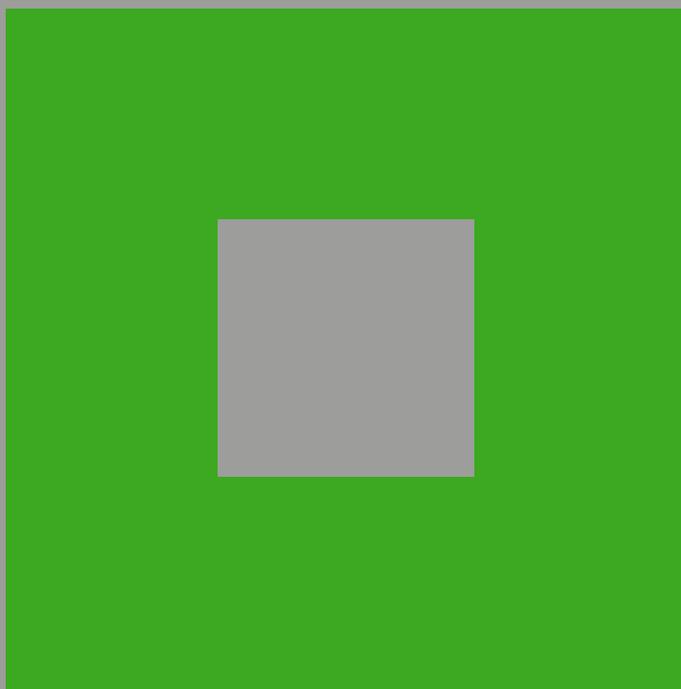
[online] ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Vol. 6 – Num. 1
Marzo 2017



Edizioni
Ca' Foscari



EL.LE

[online] ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

Università Ca' Foscari Venezia

Dorsoduro 3246, 30123 Venezia

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

EL.LE.

Educazione linguistica. Language Education

Rivista quadrimestrale

Comitato scientifico Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marie Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato di redazione Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Revisori Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marina Bettaglio (University of Victoria, Canada) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya) Elisabetta Bonvino (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Enrico Borello (Università degli Studi di Firenze, Italia) Cristina Bosisio (Università Cattolica del «Sacro Cuore», Milano, Italia) Bona Cambiagli (Università Cattolica del «Sacro Cuore», Milano, Italia) Danilo Capasso (Università di Banja Luka, Bosnia e Herzegovina) Mario Cardona (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Alejandro Castañeda Castro (Universidad de Granada, España) Veronique Castellotti (Université «François-Rabelais», Tours, France) Paola Celentin (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Università di Bologna, Université Stendhal, Grenoble, France) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Daria Coppola (Università di Pisa, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Michele Daloiso (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Francesca Della Puppa (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paola Desideri (Università degli Studi «G. D'Annunzio» Chieti Pescara, Italia) Emilia Di Martino (Università «Suor Orsola Benincasa», Napoli, Italia) Bruna Di Sabato (Università degli Studi «Suor Orsola Benincasa», Napoli, Italia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Luciana Favaro (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Silvana Ferreri (Università degli Studi della Tuscia, Viterbo, Italia) Francesca Fornari (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paola Giunchi (Università degli Studi di Roma «La Sapienza», Italia) Terry Lamb (The University of Sheffield, UK) Cristina Lavinio (Università degli Studi di Cagliari, Italia) René Lenarduzzi (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Cecilia Luise (Università degli Studi di Firenze, Italia) Sabrina Marchetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Carla Marello (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Maerella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università degli Studi di Parma, Italia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada) Johanna Monti (Università degli Studi di Sassari, Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Radica Nikodinovska (Univerzitet Sv. Kiril i Metodij, Skopje, Makedonija) Christian Ollivier (Université de La Réunion, Le Tampon, France) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Salvador Pippa (Università degli Studi «Roma tre», Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del «Sacro Cuore», Milano, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Mariangela Rapacciuolo (National Technical University of Athens, Greece) Federica Ricci Garotti (Università degli Studi di Trento, Italia) Tanya Roy (University of Delhi, India) Bonaventura Ruperti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Enrico Serena (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Massimo Vedovelli (Università per Stranieri di Siena, Italia) Nives Zudic (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

Direttore responsabile Paolo Balboni

Redazione | Head office Università Ca' Foscari Venezia | Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati | Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue | Ca' Bembo | Dorsoduro 1075 - 30123 Venezia, Italia | elle@unive.it

Editore Edizioni Ca' Foscari s.r.l. | Dorsoduro 3246, 30123 Venezia, Italia | ecf@unive.it

© 2017 Università Ca' Foscari Venezia

© 2017 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing per la presente edizione



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: tutti i saggi pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima sotto la responsabilità del Comitato scientifico della rivista. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: all articles published in this issue have received a favourable opinion by subject-matter experts, through an anonymous peer review process under the responsibility of the Scientific Committee of the journal. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari.

Sommario

EDITORIALE

La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica

Paolo Balboni

7

LA DIMENSIONE TEORICA

**Le metafore concettuali in un approccio comunicativo
nell'apprendimento delle lingue straniere**

Cristina Dalla Libera

25

**I limiti all'educazione linguistica democratica
Il caso del test di conoscenza civica e della vita civile in Italia**

Sabrina Machetti, Lorenzo Rocca

41

**'Mi scusi per favore': analisi pragmatica dell'interlingua
di studenti russofoni**

Victoriya Trubnikova

53

LA DIMENSIONE OPERATIVA

**L'importanza dei valori culturali nella comunicazione interculturale:
italiani e romeni a contatto**

Mariana Minascurta

85

**La glottodidattica individuale
Verso una prima caratterizzazione**

Giacomo Gardin

109

The Concepts of Ambiguity and Equivalence in Interlingual Japanese-Italian Subtitling How the Semiotic Coexistence of Iconic Elements, Soundtrack and Written Language Influences the Interlingual Translation Process Francesco Vitucci	125
ISTITUZIONI DI EDUCAZIONE LINGUISTICA	
La Rete dell’Educazione Linguistica – Rete E.L. Carlos Alberto Melero Rodríguez	147
LETTERATURA SCIENTIFICA	
BELI – Biblioteca Italiana dell’Educazione Linguistica Aggiornamento 2016 Paolo Balboni	153
MATERIALI DIDATTICI NEL WEB	
Schede Ketti Borille	183

Editoriale

La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica

Paolo Balboni

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract ‘Humanistic Language Teaching’ is still used today in essays and books, mostly referring to a methodology which focuses on the learner and above all on his emotions as relevant factors in acquisition. As a matter of fact, HLT is something more and it concerns the very idea of learning, of interpersonal relations, of verbal and non-verbal languages, and so on. In this essay the author describes the scientific context of the '60s, the decade when an impressive number of books were published that changed the history of teaching and in particular of language teaching. Then, the main 6 elements of HLT are described, with reference to their definition in the '70s and '80s. The rationale of the essay is not just historical survey, but rather the need to focus attention on the whole paradigm of HLT, not only on the affective dimension.

Sommario 1 Il contesto scientifico degli anni Sessanta. – 2 La rivoluzione glottodidattica degli anni Sessanta. – 3 Il definirsi dell'educazione linguistica umanistica negli anni Settanta-Ottanta.

Keywords Humanistic psychology. Humanistic language teaching.

Nella memoria collettiva gli anni Sessanta del Novecento sono legati alla ribellione del 1968 e al filosofo che ne era simbolo, Herbert Marcuse, autore di *One-Dimensional Man* del 1964: in realtà Marcuse denunciava come ‘vecchie’ le analisi di Marx e Freud (e seguaci ed epitomi), ma non apriva la via al futuro – e l'autoreferenzialità del Sessantotto e la sua scarsa ricaduta nella vita reale a distanza anche di pochi decenni è forse riferibile proprio a questo ‘sguardo nello specchietto retrovisore’ di Marcuse. Negli stessi anni, tuttavia, Chomsky, Arnold, Rogers e Neisser e molti altri studiosi americani guardavano avanti e stavano costruendo gli strumenti per rinnovare lo sguardo.

1 Il contesto scientifico degli anni Sessanta

Nel 1961 Carl Rogers pubblica *On Becoming a Person*: la parola chiave è *person*, da cui la sua corrente di pensiero chiamata ‘psicologia personologica’ o ‘umanistica’, in cui quest'ultimo aggettivo fonde i due significati di *umano* in italiano, cui corrispondono due parole in inglese, *humane* e *human*: una psicologia che

- a. considera l'intera complessità *umana*, cioè le emozioni insieme alla cognizione, la mente insieme al corpo, il verbale insieme al non verbale, i diversi stili di cognizione, di apprendimento, di organizzazione delle esperienze, ecc.;
- b. si propone un approccio *umano*, rispettoso della persona, con una relazione soft, variabile, flessibile, prendendo le distanze dall'approccio prescrittivo di molta psicologia terapeutica del periodo e dall'approccio psicoanalitico, troppo rigido nel ricondurre i comportamenti a un numero limitato di cause e pulsioni.

Rogers attua in psicologia quello che Chomsky attua in linguistica nella sua recensione del 1957 a *Verbal Behavior* di Skinner: il rifiuto della meccanicità, della logica stimolo → risposta → conferma/correzione. In pochi anni si pubblicano quattro volumi che cambiano la storia delle scienze umane:

- 1957 *Syntactic Structures*, di Noam Chomsky, distrugge dalle fondamenta la linguistica bloomfieldiana e la psicologia neo-comportamentistica (che dominavano in glottodidattica con l'approccio strutturalistico appoggiato ai primi laboratori linguistici);
- 1960 *Emotion and Personality*, di Magda Arnold, propone una teoria cognitiva delle emozioni, ribadendo che queste non sono aliene rispetto alla cognizione, ma ne sono causa e nutrimento (sul suo effetto in glottodidattica, si veda Balboni 2015);
- 1961 *On Becoming a Person* di Carl Rogers; l'evoluzione in senso educativo del pensiero di Rogers si realizza pochi anni dopo con *Freedom to Learn* (1969);
- 1967 *Cognitive Psychology*, di Ulric Neisser, in cui la mente viene vista - se possiamo anticipare la metafora di Hofstede - come un software che funge da interfaccia tra il hardware, il cervello così come lo studiano le neuroscienze, e gli input che arrivano dalla realtà: ricordiamo che negli anni successivi Neisser scriverà *Cognition and Reality* (1976) e *The Perceived Self* (1993) che completano la descrizione di questo software.

Abbiamo scelto questi 4 volumi perché sono quelli che hanno avuto un impatto nella creazione di una glottodidattica umanistica, ma ricordiamo che in questo decennio compaiono anche opere fondanti di

- a. filosofi del linguaggio: L.J. Austin con *How to Do Things With Words* (1962) e J.R. Searle con *Speech Acts* (1969) offrono le basi teoriche al progetto glottodidattico europeo Modern Language Project impostato nel 1967;
- b. studiosi di semiotica: Pierce con *Symbols, Signals and Noise* (1961), McLuhan che nel 1964 pubblica *Understanding Media: The Extensions of Man*, Sebeok che nello stesso anno pubblica *Approaches to Semiotics*: la dimensione semiotica, soprattutto in McLuhan e

Sebeok, viene allargata a includere l'intero tema della cultura e civiltà del popolo di cui si studia la lingua, intesa come sistema di codici semiotici consolidati e cogenti da padroneggiare se si vuole comunicare; Hall, che dagli anni Cinquanta si interessava di problemi semiotici interculturali, pubblica nel 1966 *The Hidden Dimension*, che per la prima volta studia la cinesica come codice, come linguaggio; anche se non è un libro di semiotica, ricordiamo *The Tongue of Men and Speech* di Firth (1964), fondamentale nel riproporre il tema della dimensione culturale nell'educazione linguistica, discorso aperto nel 1957 da *Linguistics across Cultures* di Robert Lado (1957);

- c. antropolinguisti e sociolinguisti: tra tutti ricordiamo Hymes, che pubblica nel 1964 *Language in Culture and Society* e pochi anni dopo (1972) codifica la nozione di competenza comunicativa, cardine della rivoluzione copernicana in glottodidattica;
- d. neuro- e psicolinguisti: Bellugi e Brown curano *The Acquisition of Language* (1964) aprendo una prospettiva scientifica e sperimentale in quella che era considerata una facoltà misteriosa; Carroll, con *Language and Thought* (1964) e Chomsky, con *Language and Mind* (1968) entrano nella relazione tra lingua e pensiero in maniera diversa da quella di Sapir e Whorf di pochi decenni prima; infine Lenneberg, nel 1967, esplora le *Biological Foundations of Language*, aprendo la strada a una glottodidattica rispettosa della dimensione *human* della persona;
- e. studiosi di scienze dell'educazione: *in primis* Bruner, il cui *Toward a Theory of Instruction* (1966), introduce un elemento cardine della glottodidattica umanistica, quello di 'apprendimento significativo' in cui postula che accanto all'idea di una conoscenza *oggettiva*, che ha guidato l'insegnamento per secoli, vada considerata anche una conoscenza *soggettiva*, che è significativa per quella specifica persona, con la sua storia e i suoi progetti di vita, conoscenza che va *costruita* insieme ad altri in un progetto che è insieme comune e personale: è l'inizio del costruttivismo e dell'apprendimento inteso come atto volontario della persona (la *Freedom to Learn* di Rogers); l'anno precedente Ausubel aveva riportato la dimensione cognitivista (il volume di Neisser era di un solo anno precedente a questo) con *Educational Psychology: A Cognitive View* (1968). Il decennio si chiude con un libro fondamentale per gli anni successivi, *Motivation and Personality* di Maslow (1970).

In dieci anni si realizza uno dei *paradigm shifts* più radicali della storia della scienza: così come il paradigma cristiano-medievale crolla quando Poggio Bracciolini scopre il dimenticato *De rerum natura* nel 1417 dando

il via all'Umanesimo,¹ con queste opere di Magda Arnold,² di Rogers e di Neisser crolla l'impianto psicologico che da William James attraverso Freud e Jung era giunto fino all'estremismo di Skinner.

2 La rivoluzione glottodidattica degli anni Sessanta

Negli stessi anni e per vie diverse matura una rivoluzione anche negli studi sull'educazione linguistica.

Il panorama linguistico internazionale è dominato, oltre che da Chomsky, da Austin e Searle, come abbiamo visto. Questi due autori offrono le basi teoriche al Modern Language Project del Consiglio d'Europa che, guidato dal loro allievo J.L.M. Trim, inizia nel 1967 il percorso che porterà dapprima ai 23 *Livelli Soglia* e poi al *Quadro di riferimento* degli anni Novanta. In questi anni ha una grande funzione nell'orientare l'attenzione di studiosi e insegnanti verso la 'nuova' linguistica un libro di grande forza divulgativa *Linguistics: A Revolution in Teaching* di N. Postman e C. Weingartner (1966).

Nasce in questi anni il concetto di insegnamento linguistico come *scienza* e anziché come *arte* e/o come *tecnica* metodologico-didattica:

- a. l'aggettivo *scientific* compare sia in un libro di Robert Lado, *Language Teaching: A Scientific Approach* (1964), sia nella significativa riedizione di un libro di Harold Palmer del 1917, *The Scientific Study and Teaching of Languages*. Uno sforzo particolare viene compiuto, e fiorirà appieno nel decennio successivo, per individuare una base scientifica, di natura linguistico-pragmatica, per la valutazione dell'apprendimento linguistico: ricordiamo qui solo tre testi basilari, uno di Lado edito nel 1961, *Language Testing. The Construction and Use of Foreign Language Test*, uno di D. Duhon, *Evaluative Criteria for Modern Foreign Language Teaching* (1964) e uno che riporta gli atti di un convegno che segna un'epoca, curato da Alan Davies, *Language Testing Symposium* (1968);
- b. nel 1963 un breve saggio di E. Anthony affronta il tema epistemologico dell'organizzazione della conoscenza in glottodidattica, articolandola in tre livelli, «Approach, Method and Technique», e sarà proprio quest'ultimo livello a dominare in America per decenni.

1 Purtroppo non è inusuale che studiosi o persone che operano nella didattica delle lingue associno l'Umanesimo, *Humanism* in inglese, con l'approccio umanistico all'apprendimento e all'insegnamento, sempre *humanism* in inglese: Rahman (2008) elenca i punti dell'*Umanesimo* che ritiene rilevanti per una glottodidattica *umanistica*!

2 Usiamo sempre il nome di battesimo di questa psicologa per non confonderla con Jane Arnold, autrice di volumi sulle emozioni e l'apprendimento linguistico 40 anni dopo l'omonima e non parente Magda.

In Italia questi venti di innovazione trovano spazio sia nelle opere di R. Titone, ad esempio *Studies in the Psychology of Second Language Learning* (1964), *Le lingue estere: metodologia didattica* (1966) e *Psicolinguistica applicata: introduzione psicologica alla didattica delle lingue* (1971), sia in quelle di G. Freddi, *Metodologia e didattica delle lingue straniere* (1970). Intorno a loro si raccoglie un gruppo di studiosi che faranno la storia della prima glottodidattica italiana, focalizzata tuttavia solo sulle lingue straniere: Bona Cambiagli, Gianfranco Porcelli, Giuseppe Mazzotta, Nereo Perini ed alcuni altri studiosi (per un quadro generale della rivoluzione copernicana della glottodidattica in Italia si veda Balboni 2009; per un'analisi specifica del ruolo di Freddi e Titone – nonché di Wanda D'Addio, che tuttavia non aveva interessi di carattere psico-umanistico – si veda Balboni 2015).

3 Il definirsi dell'educazione linguistica umanistica negli anni Settanta-Ottanta

La scheda internet del British Council sull'insegnamento umanistico delle lingue si apre con questa saggia considerazione: «*Humanism is one of those constructs that people argue about passionately. Instead of attempting to define it, perhaps it makes more sense to focus on some commonly agreed characteristics of humanism*». Seguiamo il consiglio, dicendo che l'approccio umanistico all'insegnamento delle lingue focalizzò anzitutto la figura dello studente, dopo secoli in cui era stata la lingua, con le sue 'regole' e il suo lessico, al centro dell'attenzione; esploreremo le «commonly agreed characteristics of humanism» attraverso una serie di dichiarazioni³

3 Una lista 'storica' delle componenti della glottodidattica umanistica è già Stevick (1990, 24), che in italiano viene riproposta da Porcelli (2004, 9-10) in questi termini:

1. *I sentimenti*, che comprendono le emozioni personali e le valutazioni estetiche. Questo aspetto dell'umanesimo tende a respingere tutto ciò che mette a disagio le persone e ciò che distrugge o impedisce il godimento estetico.
2. *I rapporti sociali*. Questo versante dell'umanesimo incoraggia l'amicizia e la collaborazione, e si oppone a tutto ciò che tende a limitarle.
3. *La responsabilità*. Questo aspetto accoglie l'esigenza di un giudizio, una critica e una correzione da parte degli altri, e disapprova chiunque e qualunque cosa che ne neghino l'importanza.
4. *L'intelletto*, che comprende la conoscenza, la ragione e la comprensione. Questo aspetto si oppone a tutto ciò che interferisce con il libero esercizio della mente e diffida di tutto ciò che non può essere verificato intellettualmente.
5. *L'autorealizzazione*, ossia la ricerca di una piena attuazione delle proprie qualità migliori e più profonde. Questo aspetto presuppone che poiché il conformismo conduce alla schiavitù, il perseguimento della propria irripetibilità porta alla liberazione.

Abbiamo scelto una differente categorizzazione (che include questi elementi) per consentirci un commento più ampio nell'integrarvi le esperienze italiane, che formano oggetto di questo saggio.

(nell'accezione cognitivista: frasi elementari rette da verbi come 'essere', 'essere composto da', e simili).

Prima dichiarazione:

lo studente è una 'persona', cioè un organismo geneticamente predisposto (questo è un punto cardine di Rogers) a valutare emozionalmente e classificare cognitivamente (coniughiamo Arnold e Neisser) gli input; in particolare le 'persone' hanno un meccanismo innato di acquisizione linguistica (Chomsky).

Questa frase spiega perché tra i tanti libri di fondamentale importanza che abbiamo richiamato nel primo paragrafo abbiamo enucleato i quattro volumi di Rogers, Arnold, Neisser e Chomsky.

Gli elementi chiave di questa dichiarazione sono:

- a. l'idea che esista un percorso *naturale*⁴ di acquisizione, percorso che va seguito altrimenti si lavora 'contro natura';
- b. la consapevolezza che se è vero che la persona è una 'macchina per apprendere', non va dimenticato che esiste un *ordine evolutivo personale* che governa la disponibilità ad acquisire, cioè quegli stadi evolutivi che vengono teorizzati negli stessi anni da Piaget;
- c. l'intuizione iniziale e poi le prime dimostrazioni del fatto che così come la persona ha un ordine evolutivo personale anche la lingua, cioè l'oggetto da acquisire, viene acquisita secondo un *ordine naturale*, come lo chiama Krashen: è un'idea che nei decenni successivi si svilupperanno con la linguistica acquisizionale che studia scientificamente tale ordine, e poi con la teoria della processabilità di Pienemann che studia quando un nuovo input può essere inserito nell'interlingua, cioè quel sistema provvisorio che chi apprende una lingua costruisce progressivamente nella mente (il termine «interlingua» è coniato da Selinker nel 1972);
- d. l'acquisizione è un processo olistico che coinvolge emozione e cognizione (o 'sentimento' ed 'intelletto', per dirla con Stevick) – ma su questo aspetto torneremo sotto.

Seconda dichiarazione:

L'acquisizione ha una dimensione neurologica e una psicologica.

La macchina neurologica che abbiamo a disposizione è costituita dal cervello, che ha due emisferi le cui funzioni sono differenziate nel sen-

⁴ Lo studioso che si ricorda immediatamente su questo tema è Stephen Krashen (1981), ma non possiamo dimenticare che Renzo Titone aveva fatto già nel 1960 una ricostruzione storica del metodo 'naturale' risalendo al Settecento e ne aveva discusso la validità nello stesso anno in due brevi articoli in *Orientamenti pedagogici*.

so già proposto dalla gestalt, cioè una funzione di percezione olistica, globale, simultanea, analogica ed una di percezione analitica, sequenziale, logica; l'interazione tra queste due prospettive nell'elaborazione dell'input segue un percorso che va dal globale all'analitico.

Ci sono neurotrasmettitori ed ormoni che permettono la creazione di nuove sinapsi, cioè l'acquisizione stabile, e ci sono ormoni e steroidi che in situazioni di stress, ansia, pericolo per il perceived self, per usare le parole di Neisser, impediscono l'acquisizione, collocando le informazioni dell'input nella memoria a breve o medio termine.

È una dichiarazione che coniuga i due significati di 'umano', cioè *humane* e *human*.

Da un lato, nell'accezione *humane* è facile vedere qui il *filtro affettivo* reso popolare da Krashen ma già evidenziato da tutta la psicologia umanistica degli anni Sessanta; dall'altro, nell'accezione *human* c'è un'accentuazione della differenza tra i due emisferi cerebrali, distinzione che nei decenni successivi si è venuta molto attutendo, anche ad opera della scoperta della funzione dei neuroni specchio, ancora ignota in quegli anni.

Questa seconda dichiarazione sovverte la tradizionale organizzazione e presentazione dei materiali nei manuali di lingua:

- a. nella tradizione formalista, grammaticale, ed in quella strutturalista la scansione è data dalla struttura della lingua («L'articolo determinativo», «Il presente dei verbi *essere* e *avere*») e la modalità di trattamento è la sequenza teoria → pratica, cioè prima le regole e poi gli esercizi;
- b. la glottodidattica umanistica porta alla struttura opposta, ancor oggi utilizzata per la presentazione dell'input nei manuali e nei corsi di lingue: in quegli anni la struttura è sintetizzata nel trittico delle tre 'P', *Presentation, Practice, Production*, anche se in Italia Titone e Freddi preferiscono i termini della psicologia della Gestalt, *Globalità, Analisi, Sintesi*. (Oggi, a distanza di mezzo secolo, il movimento per la *flipped classroom* propone ciò che nell'insegnamento delle lingue straniere è in vigore da decenni...).

Terza dichiarazione:

Ogni studente è unico, ha stili matetici e cognitivi personali, ha una dominanza emisferica quindi una dominanza emozionale o razionale, globale o analitica, bottom up o top down. Ogni persona ha diritto ad un trattamento humane, che rispetti questa sua unicità e non lo impacchetti un una classe vista come insieme di numeri anziché di persone.

Quale che sia la configurazione dello stile acquisitivo e relazionale, comunque, l'apprendimento avviene attraverso attività di problem solving, perché è così che l'input viene valutato e classificato dalla mente e 'accomodato' (come dice Piaget) nella memoria.

L'impatto generale, ma anche quello metodologico, di questa dichiarazione è immenso.

Negli anni Settanta viene pubblicato *Learning Styles Inventory* di Kolb (1976) e pochi anni dopo *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* di Gardner (1983, rivisto in chiave operativa nel 1993; una applicazione glottodidattica è in Torresan 2008), ma in Italia questo tema non viene ripreso fino agli anni Novanta (Mariani 1994, Titone 1999), e fino a pochi anni fa nelle classi di italiano, lingue moderne e lingue classiche le differenze individuali non sono state tenute in considerazione. Da una decina d'anni l'idea pienamente umanistica di 'classe ad abilità differenziate' è presente nella letteratura glottodidattica (ad esempio Caon 2006b, 2008; Torresan 2007; Jafrancesco 2008) più che nella realtà, e perfino laddove la differenza e l'individualità dei problemi è patente, cioè nel caso di studenti di madrelingua diversa dall'italiano, l'attenzione *human* e *humane* è ancora oggi più millantata che reale.

Un altro settore dove tener conto della pluralità ai atteggiamenti e di stili degli allievi è quello dei manuali di lingue straniere (e non solo di questo), ma solo da pochi anni alcuni editori affiancano attività mirate ai diversi stili di cognizione e di apprendimento, ai diversi tipi di intelligenza e di memorizzazione, ai bisogni linguistici specifici, come ad esempio la dislessia (in questi ambiti, una sintesi è in Daloso 2012, 2015, 2016).

Quarta dichiarazione:

L'apprendimento costa fatica, visto che prevede come esito la modifica dell'architettura neuronale e cognitiva, cioè del cervello e della mente. Un lavoro di tale portata è possibile solo se lo studente è motivato e se il lavoro, cioè l'apprendimento, è significativo per la vita di quella persona.

La rivoluzione è davvero copernicana, in questa dichiarazione, che prende le mosse dal volume di Abraham Maslow (1970) che abbiamo citato sopra: la motivazione non è più (solo) quella utilitaristica o culturale dei secoli precedenti, ma diventa un progetto di vita, un progetto «egodinamico» come lo definisce Renzo Titone nel 1973; e per essere motivante l'apprendimento deve esser «significativo», come dice Carl Rogers (1969).

Il modello egodinamico ricorda che i motivi per cui una persona compie un'azione (ad esempio quella di acquisire una lingua straniera o classica e di perfezionare le lingue già note, come quella materna o lingue seconde di livello avanzato) dipendono dal progetto di vita e dal *perceived self* (come si vede, Neisser ritorna in tante dichiarazioni) della persona, dal suo *ego*; sulla base di tale immagine di sé e di tale progetto di vita una persona elabora strategie (ad esempio: «mi iscriverò a un corso di tedesco perché voglio sposare Ingrid», «dedicherò più ore di studio al latino e al greco perché voglio diventare professore di liceo») e queste vengono sottoposte a verifica nel momento del contatto con la realtà (il corso di tedesco, lo

studio intensivo delle lingue classiche): se il livello ‘tattico’ conferma il livello ‘strategico’ c’è un feedback all’*ego* e si instaura un circolo virtuoso che, come in una dinamo, produce l’energia motivazionale per continuare a studiare ed acquisire.

Rogers usa più o meno gli stessi argomenti, sebbene non calati in ambito glottodidattico: ogni persona attribuisce a ciò che gli viene proposto (o che decide autonomamente) di apprendere un significato specifico, personale: il ‘padrone’ dell’apprendimento è quindi l’apprendente. Ma rispetto a Titone fa un’importante aggiunta: per essere interiorizzato, non deve essere *significativo* solo il contenuto, ma deve essere *significativa* anche la relazione con l’insegnante: deve diventare una relazione tra persone, non solo tra uno studente che vuole imparare ed un tecnico glottodidattico che lo guida.

La didattica delle lingue si completa quindi della dimensione personale: sia chi progetta materiali didattici sia chi insegna deve motivare, favorire, sostenere, rafforzare nella persona che apprende la decisione di imparare a comunicare meglio nella propria lingua, di comunicare efficacemente in lingue straniere, di entrare in comunicazione con i testi che ci sono giunti dalla profondità dei secoli.

Quinta dichiarazione:

errare humanum est

L’apprendimento è sempre un percorso di tentativi ed errori e nuovi tentativi; gli errori sono una spia fondamentale di tre realtà *humanae*:

- le strategie acquisitive della singola persona, il modo in cui elabora l’input, fa ipotesi, le verifica, le fissa e le riutilizza (i cinque passi secondo cui funzionerebbe il *language acquisition device*): ci sono strategie produttive e altre neutre o addirittura fuorvianti, ci sono strategie induttive e deduttive, autonome o dipendenti, e così via, e gli errori mostrano quali sono privilegiate dallo studente e, soprattutto, se le privilegia sempre, in modo quasi meccanico, o è diventato consapevole che a seconda dei casi conviene verificare l’efficacia di più strategie;
- il livello e i fattori di interferenza tra le lingue già acquisite, in tutto o in parte, e quelle in fase di acquisizione: errori in italiano L1 attribuibili al dialetto o alla varietà regionale, errori nelle lingue seconde, straniere e classiche attribuibili alla L1 e ad altre lingue conosciute; sono gli anni dei grandi progetti prima ‘contrastivi’ e poi ‘comparativi’, che consentono di distinguere tra *errori* di competenza, quindi stabili, da *sbagli* di esecuzione dovuti all’interferenza;
- la conformazione dell’interlingua di ogni singola persona, cioè del sistema provvisorio, *in progress* della sua competenza; interlingua che si crea attraverso l’input e la sua elaborazione ma che segue un ordine acquisizionale insito nel sistema linguistico e variabile da lin-

gua a lingua: iniziano gli studi sistematici di linguistica acquisizionale, che spiegano molti errori.

La ricerca degli anni Settanta-Ottanta ha lavorato molto sull'analisi degli errori⁵ ma nella prassi didattica diffusa 'gli errori sono errori e basta', 'pochi errori voto alto, tanti errori voto basso, troppi errori bocciato' - con tutto quello che questa prassi comporta in termini di motivazione, di conferma egodinamica, di *perceived self*.

Sesta dichiarazione:

per secoli l'insegnamento si è rivolta alla ragione, a quella che Cartesio chiama res cogitans, me in realtà l'apprendimento dipende anche dalla res extensa, il corpo, e - sempre con le parole di Cartesio - dalle Passions de l'âme: è tutta la persona a decidere di apprendere e a compiere il processo, persona che ha razionalità ed emozione, linguaggi semiotici e linguaggi corporei, relazioni intellettuali e relazioni fisiche e relazioni culturali dovute alla propria storia, come nel caso degli immigrati.

Nella glottodidattica precoce quest'idea si impose subito e con estrema facilità, e la ricerca iniziò fin dagli anni Settanta a interessarsi alle emozioni, che giocano un ruolo fondamentale sia nel *counselling learning* teorizzato dal gesuita Curran (1972), in cui l'insegnante è quasi uno psicoterapeuta, sia nella suggestopedia, con la sua metodologia di training autogeno (il primo volume di Lozanov nel mondo occidentale è del 1978).

La dimensione emozionale costituisce la base del primo manuale operativo di glottodidattica umanistica, *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques* di Moskowitz (1978), cui fa seguito il manuale operativo di Stevick (1980); con la denominazione di «filtro affettivo» Krashen fa della dimensione emozionale uno dei cinque capisaldi della sua teoria sull'acquisizione della seconda lingua in un best seller di glottodidattica umanistica del 1981. Ma una riflessione più sistematica ed approfondita sul tema si ha solo negli anni Ottanta e Novanta (Goleman 1995; Damasio 1995; Schumann 1994, 1997).

Un movimento che ha dato molto spazio all'emozione musicale in glottodidattica è la suggestopedia, citata sopra, mentre un ruolo forte alla *res extensa* è data da Asher (1977) con la sua idea di *total physical response*.

Si potrebbero trovare altre 'dichiarazioni' da aggiungere a questo nucleo di sei item, ma crediamo che potrebbero tutte rifluire in una delle categorie che abbiamo dato sopra e che possono essere complessivamente

5 Tra i volumi ricordiamo Calleri, Marellò 1973; Corder 1981; Arcaini et al. 1989; Suenobu 1989. Ricordiamo anche i molti saggi di questi anni ad opera di Elisabetta Zuanelli su linguistica contrastiva e analisi degli errori e di Gianfranco Porcelli sul testing compatibile con l'impianto umanistico.

tradotte in uno slogan usando il titolo di un convegno del British Council tenuto a Bologna nel 1983, *Focus on the Learner* (Holden 1983); un volume di ampia e sapiente sintesi che simbolicamente chiude gli anni fondanti e quelli di forte espansione e ricerca della glottodidattica umanistica può essere *Humanism in Language Teaching* di Stevick, del 1990.

In Italia la glottodidattica umanistica è stata la base delle prospettive di Renzo Titone e Giovanni Freddi, nonché dei loro allievi diretti (Pinto, Taeschner, l'italo-canadese Danesi, Cambiaghi, Porcelli, Mazzotta, Balboni, Coonan, Dolci e molti altri): un panorama di questa evoluzione della storia di cui qui abbiamo tracciato le radici è in un volume di Balboni, Porcelli (in stampa),⁶ dove si delineano soprattutto le due grandi figure di Titone e Freddi con le loro imponenti bibliografie indubbiamente di carattere preminentemente umanistico.

Riferimenti bibliografici

La didattica umanistica oggi (2000). Verona: Gutenberg.

Anthony, E. (1963). «Approach, Method and Technique». *English Language Teaching*, 17; spesso citato come 1972, anno in cui fu ripreso e diffuso in ambito di ricerca in Allen, H.; Cambell, R. (a cura di). *Teaching English as a Second Language*. New York: McGraw-Hill.

Arcaini, E. et al. (a cura di) (1989). *Analisi comparativa: francese/italiano. Ricerca linguistica, insegnamento delle lingue*. Padova: Liviana.

Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Arnold, M.B. (1960). *Emotion and Personality*. New York: Columbia University Press.

Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions*. Los Gatos (CA): Sky Oaks.

Austin, J.L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon.

6 Oltre che nelle opere citate sopra, un approfondimento si può avere nei volumi di Early 1982; Arnold 1999; *La didattica umanistica oggi* 2000; Richieri, Zanchin, Vacchelli 2016. In Italia troviamo anno dopo anno lavori di presentazione dell'approccio umanistico o comunque di impianto dichiaratamente umanistico; molti di essi compaiono in raccolte in onore di studiosi che stanno concludendo la loro carriera e dimostrano che nella percezione generale la glottodidattica umanistica fa parte della storia originaria della glottodidattica italiana: Danesi, Pinto 1983 è in onore di Renzo Titone; Porcelli 1994a, in onore di Nereo Perini, 1994b e 1995; Balboni 1995, 2003, 2005, 2010 in onore di Freddi, 2011a in onore di Porcelli, 2011b in onore di Ambroso, 2013, 2015; Cantoni 2000; Cherubini 2002; Cardona 2002, 2008; Caon 2005a, 2005b, 2006a, 2006b; Serragiotto 2006; Begotti 2007; Torresan 2007, 2008; Danesi 2008 è in onore di Katerin Katerinov; Dolci 2010 è in onore di Freddi; Egidio Freddi 2012; Landolfi 2014; Daloiso 2012, 2015, 2016.

- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Balboni, P.E. (1995). «Una via umanistica e affettiva all'autoapprendimento». Semplici, S. (a cura di), *Proposte per l'autoapprendimento*. Siena: Università per Stranieri.
- Balboni, P.E. (2003). «Per una didattica umanistico-affettiva dell'italiano». Dolci, R.; Celentin, P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P.E. (2005). «I modelli operativi di una didattica umanistico-affettiva». Pavan, E. (a cura di), *Il 'lettore' di italiano all'estero*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P.E. (2009). *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2010). «È corretto parlare di una 'scuola veneziana' di glottodidattica?». Balboni, P.E.; Cinque, G. (a cura di), *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*. Venezia: Cafoscarina.
- Balboni, P.E. (2011a). «Il problema etico nella scelta terminologica in glottodidattica: i casi dell'errore di Cartesio e di un 'affettivo' fuorviante». Di Sabato, B.; Mazzotta, P. (a cura di), *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo. Saggi in onore di Gianfranco Porcelli*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Balboni, P.E. (2011b). «Un approccio filosofico alla glottodidattica». Bonvino, E.; Luzi, E.; Tamponi, A.R. (a cura di), *(Far) apprendere, usare e certificare una lingua straniera. Studi in onore di Serena Ambroso*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P.E. (2013) «Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico» [online]. *EL.LE*, 2(1), 7-30. URL <https://goo.gl/zdgXWu> (2017-07-04).
- Balboni, P.E. (2015). «Il contesto della rivoluzione copernicana degli anni Settanta nell'insegnamento delle lingue straniere». Landolfi, L. (a cura di) *Living roots - living routes*. Napoli: L'Orientale.
- Begotti, P. (2007). «La glottodidattica umanistico-affettiva nell'insegnamento dell'italiano LS ed L2 ad adulti stranieri». *Studi di Glottodidattica*, 2
- Bellugi, U.; Brown, R. (eds.) (1964). *The Acquisition of Language*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Calleri, D.; Marengo, C. (a cura di) (1973). *Linguistica contrastiva*. Roma: Bulzoni.
- Cantoni, L. (2000). «Aspetti della glottodidattica umanistica: appunti per una sintesi». *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 2.
- Caon, F. (2005a). «Per una didattica umanistico-affettiva della letteratura». Pavan, E. (a cura di), *Il 'lettore' di italiano all'estero*. Roma: Bonacci.

- Caon, F. (2005b). *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*. Venezia: Cafoscarina.
- Caon, F. (2006a). *Pleasure in Language Learning*. Perugia: Guerra.
- Caon, F. (a cura di) (2006b). *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET Università.
- Cardona, M. (2002). «L'errore linguistico in una prospettiva umanistico-affettiva. Valutare l'errore nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera». Guaragniella, P. (a cura di). *Cultura italiana, educazione linguistica, università europee*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Cardona, M. (2008). «Lo sviluppo della competenza lessicale in ambiente clil. Riflessioni linguistiche e umanistico-affettive». Coonan, C.M., (a cura di). *Clil e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia: Cafoscarina.
- Carroll, J.B. (1964). *Language and Thought*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Cervini, C. (2015). *Apprendere le lingue a distanze variabili: un approccio umanistico*. Macerata: EUM.
- Cherubini, (2002). «Glottodidattica umanistica: dal controllo alla consapevolezza». Jafrancesco, E. (a cura di), *La gestione della classe plurilingue nella scuola dell'obbligo*. Firenze: Assessorato alla Pubblica Istruzione.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace & World.
- Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Curran, C.A. (1972). *Counselling Learning: A Whole Person Model for Education*. New York: Grune and Stratton.
- Daloiso, M. (a cura di) (2012). *Globes. Glottodidattica per i bisogni educativi speciali* [online], num. monografico, *EL.LE*, 1(3). URL <http://edizioni-cafoscarini.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/2012/3/> (2017-07-04).
- Daloiso, M. (2015). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, M. (a cura di) (2016). *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*. Trento: Erickson.
- Damasio, A. (1995). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. London: Picador.
- Danesi, M. (2008). «Bimodalità e insegnamento delle lingue oggi». Mollica, A.; Dolci, R.; Pichiassi, M. (a cura di), *Linguistica e Glottodidattica, Studi in onore di Katerin Katerinov*. Perugia: Guerra.

- Danesi, M., Pinto, M.A. (a cura di) (1993). *L'approccio umanistico nelle scienze del linguaggio, Studi in onore di Renzo Titone*. Milano: Isfe Oxford Group.
- Davies, A. (1968). *Language Testing Symposium*. Oxford: Oxford University Press.
- Dolci, R. (2010). «Prima l'uomo». Balboni, P.E.; Cinque, G. (a cura di), *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*. Venezia: Cafoscarina.
- Duhon, D. (1964). *Evaluative Criteria for Modern Foreign Language Teaching*. Denver: Colorado State Department of Education.
- Early, P. (a cura di) (1982). *Humanistic Approaches: An Empirical View*. London: The British Council.
- Firth, J.R. (1964). *The Tongue of Men and Speech*. Oxford: Oxford University Press.
- Freddi, G. (a cura di) (1970). *Metodologia e didattica delle lingue straniere*. Bergamo: Minerva Italica.
- Freddi, G. (1979). *Didattica delle lingue moderne*. Bergamo: Minerva Italica.
- Freddi, E. (2012). «Disturbi emotivi e socio-relazionali: una prospettiva glottodidattica umanistica» [online] Daloiso 2012, 619-32. URL [https://goo.gl/AkYxTf\(2017-07-04\)](https://goo.gl/AkYxTf(2017-07-04)).
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Haper & Collins.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Hall, E.T. (1966). *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday.
- Holden, S. (ed.) (1983). *Focus on the Learner*. London: Modern English Publications.
- Hymes, D. (1964). *Language in Culture and Society*. New York: Harper & Row.
- Hymes, D., (1972). «On Communicative Competence». Pride, J.B.; Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Jafrancesco, E. (2008). *Processi di apprendimento linguistico e gestione della Classe ad Abilità Differenziate*. Firenze: Le Monnier.
- Kolb, D. (1976). *Learning Styles Inventory*. Boston: McBer.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lado, R. (1961). *Language Testing. The Construction and Use of Foreign Language Test*. London: Longman.
- Lado, R. (1964). *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill.

- Landolfi, L. (ed.) (2014). *Crossroads: Languages in (E)motion*. Napoli: City University Press.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon & Breach.
- Marcuse, H. (1964). *One-Dimensional Man*. Boston: Beacon.
- Mariani, L. (a cura di) (1994). *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*. La Nuova Italia: Firenze.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill.
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Rowley: Newbury House.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. New York: Meredith.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology*. New York: Freeman.
- Neisser, U. (1993). *The Perceived Self: Ecological and Interpersonal Sources of Self-knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pierce, J.R. (1961). *Symbols, Signals and Noise*. New York: Harper.
- Porcelli, G. (1994a). «Approcci umanistico-affettivi alla didattica delle lingue moderne». Schiavi Fachin S. (a cura di), *Lingue, testi e contesti. Studi in onore di Nereo Perini*. Udine: Kappa Vu.
- Porcelli, G. (1994b). «E.W. Stevick e la glottodidattica umanistica». *L'analisi linguistica e letteraria*, 2-3.
- Porcelli, G. (1995). «Le tecnologie glottodidattiche in un approccio umanistico-affettivo». *Scuola e Lingue Moderne*, 9.
- Porcelli, G. (2004). *Comunicare in lingua straniera*. Torino: UTET Libreria.
- Postman, N.; Weingartner, C. (1966). *Linguistics: A Revolution in Teaching*. New York: Dell.
- Rahman, M. (2008). «'Humanistic Approaches' to Language Teaching: from Theory to Practice». *Stamford Journal of English*, 4, 77-110.
- Richieri, C.; Zanchin, M.R.; Vacchelli, M. (a cura di) (2016). *Il valore delle emozioni nella relazione educativa*. Roma: Aracne.
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus: Merrill.
- Schumann, J.H. (1994). «Where is Cognition? Emotion and Cognition in Second Language Acquisition». *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 231-42.
- Schumann, J.H. (1997). *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford: Blackwell.
- Searle, J.R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sebeok, T.A. (ed.) (1964). *Approaches to Semiotics*. The Hague: Mouton.

- Selinker, L. (1972). «Interlanguage». *International Review of Applied Linguistics*, 10.
- Serragiotto, G. (a cura di) (2006). *Il piacere di imparare il piacere di insegnare*. Vicenza: La Serenissima.
- Stevick, E. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley: Newbury House.
- Stevick, E. (1990). *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Suenobu, M. (1989). *From Error to Intelligibility*. Kobe: University of Commerce.
- Titone, R. (1964). *Studies in the Psychology of Second Language Learning*. Roma: PAS.
- Titone, R. (1966). *Le lingue estere. Metodologia e didattica*. Zurigo: PAS.
- Titone, R. (1971). *Psicolinguistica applicata: introduzione psicologica alla didattica delle lingue*. Roma: Armando.
- Titone, R. (1973). «The Psycholinguistic Definition of the 'Glossodynamic Model' of Language Behavior and Language Learning». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3.
- Titone, R. (1999). «Differenze individuali e stili di apprendimento nella classe di lingue». Minardi G. (a cura di), *Insegnare lingue straniere nella secondaria*. Modena: C.P.E.
- Torresan, P. (2007). «Verso la definizione di una psicopedagogia delle lingue differenziata» [online]. *Studi di Glottodidattica*, 1(2), 129-54. URL <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/249/120> (2017-07-04).
- Torresan, P. (2008). *Intelligenze e didattica delle lingue*. Bologna: EMI.
- Vasuhi, R. (2011). «Humanism: A Human Perspective in English Language Teaching» [online]. URL http://tjells.com/article/76_HUMANISM.pdf (2017-07-04).

La dimensione teorica

Le metafore concettuali in un approccio comunicativo nell'apprendimento delle lingue straniere

Cristina Dalla Libera
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract Metaphors are figures of the speech where a word or phrase denoting a thing or a concept is used in place of another thing or concept. They have been used for millennia in literature and rhetorical speech. In 1980 the Conceptual Metaphor Theory by Lakoff and Johnson approaches metaphors from a different point of view, i.e. metaphors were seen as a system related to human thoughts and actions. Metaphors are pervasive in everyday life, not only in literature and rhetoric. Everyday language is filled with metaphors that often go unnoticed, and most of our conceptual system is metaphorical in nature. In this paper we will focus on the importance of conceptual metaphors in teaching and learning a second or a foreign language according to a communicative approach, focusing the intercultural communication perspective.

Sommario 1 Introduzione. – 2 La metafora nella tradizione classica e moderna. – 3 La metafora concettuale di Lakoff e Johnson. – 4 L'importanza della metafora nella comunicazione. – 5 La metaforizzazione come 'ponte' per l'apprendimento delle lingue straniere o seconde. – 6 Esempi.

Keywords Conceptual metaphor. Language learning and teaching. Second/foreign language acquisition. Intercultural communication.

1 Introduzione

La metafora è da millenni oggetto di studio e di analisi che, nel corso delle epoche, hanno condotto a numerose e opposte interpretazioni, categorizzazioni e classificazioni terminologiche, nell'intento di dare un ordine sia semantico, che funzionale al ricorso metaforico. Nel secolo scorso le metafore, da semplice artificio dello stile ornato, cominciano ad essere interpretate anche dal punto di vista cognitivo. La teoria degli studiosi Lakoff e Johnson (1980), costituisce uno spartiacque fra le visioni precedenti e le nuove prassi che verranno abbracciate dalla critica occidentale e non solo, a partire proprio dagli anni Ottanta.

A causa di questa vastità e poliedricità di vedute, di assunti teorici, di sconfinamenti interdisciplinari prenderemo in esame le metafore concettuali in relazione a un apprendimento linguistico che tenga conto del

fenomeno metaforico come di un elemento ricorrente nella lingua comune e nella comunicazione, spesso inconsciamente scelto dal parlante.

Il processo di strutturazione della metafora concettuale parte da un dominio astratto per convergere verso un dominio concreto, creando un sistema di inferenze che permettono sia il ricorso a figure metaforiche già esistenti, come nel caso delle metafore cosiddette fossilizzate, sia di crearne delle nuove.

2 La metafora nella tradizione classica e moderna

La metafora (dal greco μεταφορά, in lat. *metaphōra*, nell'accezione di 'trasferire', 'trasportare') in qualità di tropo, viene solitamente riferita al linguaggio letterario e poetico. È caratterizzata da un rovesciamento di significato, rispetto a quello proprio di parole o di segmenti discorsivi. Uno dei due elementi, infatti, incorpora il significato dell'altro e ciò che ne acquista è una valenza 'figurata', alla quale la si paragona.

Nella tradizione della classicità greca e romana la metafora è vista come espediente retorico con una doppia finalità: abbellire un testo o un discorso e persuadere o rendere più incisive le argomentazioni espone, offrendo un correlativo oggettivo, concreto, esperibile per sostanziare sensorialmente le idee astratte.

Le metafore, seppur in varie forme, sono parte costitutiva del linguaggio da millenni. La connotazione immaginativa del linguaggio, inoltre, concorre a imprimerle a lungo nella memoria.

Il merito di aver dato uno *status* alla metafora spetta ad Aristotele, che non pone l'accento solo sul suo valore estetico, ma se ne occupa in merito a considerazioni teoretiche che riguardano più in generale la poetica e la retorica (Lanza 1987, Pesce 1981). Aristotele parte dall'assunto che il fenomeno metaforico riguardi il confronto tra nomi, il cui significato letterale converge in uno 'improprio' (ossia figurato). Questo tratto, ormai, prediletto rispetto agli altri dalle interpretazioni di pensatori quali Demetrio, Cicerone, Quintiliano nella retorica classica, contribuisce a mettere in luce l'aspetto eminentemente estetico, perdendo di fatto, quello conoscitivo (Guastini 2004).

Sia l'antichità che l'epoca medievale restano ferme sull'idea che la metafora debba soddisfare di diletto e di spiegazione.

Vico nella terza edizione dei *Principi di Scienza Nuova* ([1744] 1992), colloca la metafora come fondamento conoscitivo degli uomini primitivi attribuendole un valore fondamentale per il funzionamento del linguaggio, nel quale il parlare figurato è elemento antecedente a quello descrittivo, analitico e razionale (Corno 2011; Danesi 2001, 2003). L'affermazione di Vico, innovativa per la sua epoca, secondo cui la metafora deve essere considerata una delle facoltà mentali fondamentali dell'uomo non ottiene

il dovuto riconoscimento e, di conseguenza, rimane inalterato il suo ruolo di accessorio stilistico.

Il dibattito sulla metafora e sul suo significato non si è mai arrestato e nella prima metà del XX secolo acquista nuovo vigore. Sulla scia delle ricerche di Richards prima (1936) e di Black poi (1954), in una prospettiva anticipatrice cognitivista, viene postulato il modello che prende il nome di *Interactive way*, secondo il quale la metafora si configura come l'interazione semantica di un elemento primario o coerente, *tenor*, e di un soggetto secondario o metaforico chiamato *vehicle* (Bačíková 2011).

Richards, infatti, sostiene l'ipotesi che la metafora non sia semplicemente un trasferimento di significato, ma anche un costrutto in grado di 'creare pensiero'.

Per Black (1954, 1962), la metafora si arricchisce della qualità di poter elaborare nuove conoscenze nel discorso, poiché è essa stessa a trasporre su un termine una o più caratteristiche, che di solito vengono attribuite a un altro. Una 'affermazione metaforica' è costituita da due parti: una principale, detta *focus* e una secondaria, definita *frame*. Quest'ultima va considerata come un 'sistema', piuttosto che come singolo termine, i cui aspetti peculiari vengono proiettati sulla parte principale. In questo modo, chi formula la metafora sceglie liberamente quali tratti della parte secondaria vuole che vengano spostati e messi in luce sulla parte principale, in una relazione di isomorfismo.

Altri due contributi importanti sono dovuti rispettivamente a Turbayne (1970) e a Ricoeur (1986) per aver individuato due aspetti importanti di questa figura di pensiero. Turbayne considera la metafora come (1970, 12): «la presentazione dei fatti di una categoria nei termini appropriati di un'altra o come 'incrocio fra generi'». L'espressione 'incrocio fra generi' ha per l'autore un significato preciso: la metafora non deve necessariamente essere formulata attraverso le parole, ma può essere trasmessa con i segni, quindi l'opera di un pittore, un disegno, un gioco possono assumere valore metaforico.

Ricoeur (1986) enfatizza l'interdisciplinarietà della metafora. Infatti, se la sua caratteristica è quella di originare nuovi significati, allora non può essere considerata un elemento che appartiene solo alla retorica, ma anche alla semantica e all'ermeneutica.

Come afferma Cucci, a proposito del pensiero di Ricoeur:

la metafora è infatti in grado di avvicinare mondi semantici estremamente differenti proprio perché, analogamente al discorso simbolico, non ha come scopo di 'spiegare' gli elementi in questione, riconducendoli al loro contesto originario da cui hanno preso le mosse, ma di 'descriverli': due finalità diverse che mostrano due diverse modalità del pensiero interpretante. (Cucci 2007, 203)

3 La metafora concettuale di Lakoff e Johnson

Negli anni Ottanta del XX secolo Lakoff e Johnson scardinano la visione classica delle metafore, affermando che queste ultime sono presenti anche nel linguaggio quotidiano, quindi non letterario e non scientifico. In particolare, le metafore concettuali rappresentano il fulcro stesso del pensiero e della ragione, in quanto si basano su un sistema concettuale culturale, in parte convenzionale (dato dalla lingua), in parte risultato di un'attività cognitiva che conduce a metafore di nuova creazione.

I due autori superano la concezione aristotelica e classica della metafora, inquadrata da un punto di vista linguistico e retorico, anche se la speculazione di Aristotele, se correttamente interpretata, va oltre.

A questo proposito Eco scrive:

Aristotele è stato il primo a cercare di definire tecnicamente la metafora, sia nella *Poetica* sia nella *Retorica*, ma quelle sue definizioni inaugurali fanno qualche cosa di più: mostrano come essa non sia puro ornato bensì una forma di conoscenza. Il suggerimento principale della *Poetica* è da individuare in 1459a8, dove si dice che la metafora è il migliore di tutti i tropi perché capire metafore vuole dire *sapere scorgere il simile o il concetto affine*. Il verbo usato è *theoreîn*, che vale per scorgere, investigare, paragonare, giudicare. Si tratta pertanto e chiaramente di un *verbum cognoscendi*. (Eco 2004, 5)

La metafora, secondo la *Conceptual Metaphor Theory* di Lakoff e Johnson è presente sia nel linguaggio letterario che in quello comune; vale a dire che le viene attribuito e riconosciuto un doppio ruolo: dare origine a effetti stilistici, retorici ed estetici, ma anche generare meccanismi concettuali e cognitivi (Bocian 2013).

È importante partire da quanto i due studiosi dichiarano proprio nelle prime pagine di *Metaphors We Live by*:

We have found [...] that metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature. (Lakoff, Johnson 1980, 3)

Le metafore, quindi, rappresentano un meccanismo concettuale di insostituibile rilevanza, un elemento concreto in grado di spiegarne altri di natura più astratta. Si manifestano nel linguaggio comune, quotidiano della dimensione dialogica o monologica nella misura in cui la loro struttura è parte del sistema concettuale umano.

Lakoff e Johnson ritengono che:

Since metaphorical expressions in our language are tied to metaphorical concepts in a systematic way, we can use metaphorical linguistic expressions to study the nature of metaphorical concepts and to gain an understanding of the metaphorical nature of our activities. (7)

Prendendo in esame alcuni sistemi metaforici di base che organizzano in maniera sistematica il quotidiano di ciascuno di noi, i due linguisti dimostrano come pensiero e linguaggio siano influenzati dalla nostra struttura percettiva e come non sia possibile formulare un pensiero e un linguaggio privi di metafore. Addirittura, attraverso alcuni studi specifici, giungono a stimare che circa il settanta per cento del linguaggio che la persona produce è connesso a concetti di matrice metaforica (Zhang, Hu 2009).

L'esempio a cui ricorrono i due studiosi americani è la 'discussione' metaforizzata come 'guerra' il cui sviluppo ne trasforma radicalmente la natura, la percezione e in ambiti interculturali ne cambia il valore comunicativo. Vengono analizzati i seguenti esempi (Lakoff, Johnson 1980, 22):

- le tue richieste sono indifendibili;
- lui ha attaccato ogni punto debole nella mia argomentazione. Le sue critiche hanno colpito nel segno;
- ho demolito il suo argomento;
- non ho mai avuto la meglio su di lui in una discussione;
- non sei d'accordo? Va bene, spara!;
- se usi questa strategia, lui ti fa fuori in un minuto;
- ha distrutto tutti i miei argomenti.

La metafora diventa quindi strumento di pensiero, di concettualizzazione, e allarga la sua influenza, la visione dell'oggetto di cui si parla, dalla singola frase all'intero testo: se la discussione è una guerra, allora tutto il dibattere sulla discussione e il confronto stesso saranno bellicosi, collocheranno l'avversario nella categoria concettuale dei 'nemici' anziché in quella di 'coloro che la pensano diversamente'.

Gli enunciati proposti, infatti, se inquadrati in un contesto non guerresco, diventano automaticamente metaforici, perché basati su un 'concetto metaforico', nel quale una determinata idea viene modellata sulla base di altre, in una relazione di corrispondenze, rispetto a più 'domini', che hanno il potere di articolare la nostra percezione in molteplici azioni concettuali (Bocian 2013, Su 2008).

La teoria della metafora concettuale individua due domini: il primo è denominato *source domain* (di natura concreta, proveniente dall'esperienza sensibile) e un *target domain* (di natura astratta, concettuale), legati da una 'mappatura', che costituisce il terreno di 'avvicinamento' di entrambi, grazie a uno slittamento conoscitivo che ha lo scopo di creare relazioni ontologiche tra tutti i segmenti che afferiscono ai due domini in questione (Bačiková 2011).

Each metaphor has a source domain, a target domain, and a source-to-target mapping. (Lakoff, Johnson 1980, 276)

La cosiddetta *Conceptual Metaphor Theory* ha, quindi, il merito di aver colto che lo sviluppo del pensiero cognitivo rappresenta un processo che porta costantemente alla creazione di nuove metafore.

In sintesi: nell'approccio cognitivo di Lakoff e Johnson la metafora viene considerata:

- a. uno strumento linguistico che fa parte del parlare quotidiano;
- b. una figura retorica presente sia nel linguaggio, che nel pensiero;
- c. una proiezione tra *source* e *target domain*, in cui il primo costituisce un saldo punto d'appoggio per il pensiero concettuale nel suo farsi 'azione' linguistica;
- d. un elemento 'originale', in quanto prodotto del pensiero che può dar vita a infinite combinazioni.

Per quanto concerne la classificazione e la tipologia delle metafore, poiché dopo la *Conceptual Metaphor Theory* gli studi di settore hanno preso innumerevoli ramificazioni, ci limiteremo a seguire una categorizzazione, che riprende dalla teoria di Lakoff e Johnson, considerando nei capitoli a seguire:

- a. le metafore 'lessicalizzate' o 'fossilizzate' che non vengono più formate spontaneamente, ma sono diventate la norma nell'uso di una determinata comunità linguistica;
- b. le metafore 'strutturali', la cui natura metaforica dei concetti in esse presenti e che articolano le nostre attività quotidiane emerge un concetto strutturato nei termini di un altro;
- c. le metafore 'orientative', che organizzano un sistema di concetti in termini di un altro. Sono chiamate così perché sono connesse all'orientamento spaziale: 'su-giù', 'dentro-fuori', 'davanti-dietro', 'profondo-superficiale', 'centrale-periferico'. Non si tratta, naturalmente, di direzioni metaforiche arbitrarie, in quanto trovano una base nella nostra esperienza fisica e culturale (anche se possono variare da cultura a cultura);
- d. le metafore 'ontologiche', che esprimono stati psicologici, stati emotivi, eventi, attività legate al corpo o qualità della persona.

4 L'importanza della metafora nella comunicazione

In questo saggio, dopo aver preso in esame la teoria di Lakoff e Johnson, non è nostro scopo addentrarci oltre nell'ambito della linguistica cognitiva che, dagli anni Settanta a oggi, è venuta affermandosi sempre di più.

Rimandiamo per un approfondimento a W. Croft e D.A. Cruse, *Linguistics* (2004), e a S. Arduini e R. Fabbri, *Che cos'è la linguistica cognitiva* (2008).

Tuttavia, ci sembra importante mettere in evidenza alcune ricadute, che proprio a partire dal secolo scorso hanno permesso di analizzare e considerare la metafora in senso più ampio, sia come elemento linguistico, che cognitivo, influenzato da molteplici fattori: l'ambiente, le percezioni e i modi di recepire la metafora da parte degli individui.

Qualunque sia, infatti, il costrutto metaforico al quale si ricorre, quest'ultimo rappresenta un potente strumento di comunicazione per trasmettere i valori, non solo del singolo, ma di un'intera società.

I mezzi che meglio contribuiscono a diffondere le metafore a livello macroscopico sono i messaggi pubblicitari, il cinema, la televisione, le canzoni, ma anche le arti visive (Turbayne 1970).

I termini che utilizziamo nel comunicare metaforicamente influenzano le dinamiche di una conversazione dal nostro punto di vista, ma anche dal punto di vista dell'interlocutore, soprattutto se di cultura diversa dalla nostra. Non di rado, infatti, le metafore possono costituire un problema di comprensione e un ostacolo per una corretta ed efficace comunicazione interculturale (cf. § 5).

Interessante quanto riportato da Eco (1984, 144): «È molto importante sottolineare come 'chi fa metafore, letteralmente parlando *mente* - e tutti lo sanno'».

Le metafore, quindi, a causa della sostituzione di un termine letterale con uno di senso figurato ci obbligano a un surplus di interpretazione: «Se dico che Laura ha i capelli d'oro ovviamente non sto intendendo che i capelli di Laura siano veramente di metallo, ma, appunto, sto facendo una metafora. Ciò non toglie, però, che da un punto di vista letterale io stia mentendo». (Polidoro, s.d.).

Secondo il filosofo inglese Grice coloro che partecipano a una conversazione non intervengono a caso, ma seguono il 'principio della cooperazione', perseguendo il medesimo scopo, ossia, quello di imprimere coerenza e consapevolezza allo scambio comunicativo. Egli individua quattro tipologie di massime regolative, che servono per cooperare alla conversazione, ordinate secondo le categorie di:

- a. qualità: il parlante non dice ciò che ritiene falso o quanto non può provare con sicurezza. Di conseguenza, il suo contributo alla conversazione è veritiero;
- b. quantità: il parlante apporta alla conversazione solo contenuti di tipo informativo, evitando di essere sovrabbondante;
- c. relazione: il parlante cerca di essere pertinente all'argomento della conversazione;
- d. modo: il parlante sceglie parole ed enunciati che gli consentono di non risultare ambiguo nella conversazione.

Talvolta, nello confronto dialogico si può decidere di violare il principio della cooperazione con consapevolezza. Questo succede con il ricorso all'uso

delle metafore, contraddistinte dall'ironia. Dire a qualcuno, ad esempio, che è proprio un 'lampo', quando in realtà si muove in maniera lenta infrange la categoria di qualità, poiché l'affermazione risulta essere falsa.

Nella comunicazione, in virtù, di quanto esposto, il valore conoscitivo della metafora è ragguardevole, poiché induce ad apprendere nuovi aspetti delle cose, stimola la riflessione su analogie, associazioni o relazioni oppositive.

A livello pragmatico, le metafore possono non solo rendere più appassionante il discorso, ma solitamente generano curiosità, inducendo la comprensione che passa da un elemento astratto ad uno tangibile, in un rapporto di collegamento, il cui aspetto figurato deve essere sottilmente colto.

A livello neurologico, il linguaggio metaforico ha la capacità di stimolare l'emisfero destro del cervello, fino a raggiungere l'inconscio, favorendo degli 'impulsi' al di fuori degli schemi abituali del pensiero. Il linguaggio evocativo, infatti, bypassa l'emisfero sinistro poco avvezzo a concepire le relazioni tra concetto e immagine metaforica, lasciando spazio all'intuizione, alla persuasione, al confronto, ma anche e soprattutto ad ampliare la nostra 'mappa' concettuale.

La comunicazione metaforica, perciò, non deve necessariamente contenere soltanto fini persuasivi (sebbene motivata da fini etici, moralmente elevati e in grado di allargare la sfera delle convinzioni personali dell'individuo), ma giungere a quella che viene denominata «interazione con somma diversa da zero», nella quale il traguardo è dato dal superamento degli schemi abituali, fissando regole comunicative nuove, efficaci e produttive (Simini 1997, 187).

5 La metaforizzazione come 'ponte' per l'apprendimento delle lingue straniere o seconde

Come già accennato nell'introduzione, ci interesseremo, dunque, al ruolo e alle implicazioni che le metafore esercitano nell'apprendimento linguistico, considerato in prospettiva di approccio sia pragmatico, che interculturale. Le buone prassi vanno nella direzione del costruire 'reti' di conoscenze e competenze, di concetti nuovi, che possano consentire agli studenti di impadronirsi del sistema metaforico, visto come aspetto del pensiero, della lingua e della cultura e non soltanto come orpello di difficile comprensione.

Tra le difficoltà principali che i discenti di lingue straniere o seconde incontrano nel riconoscere e capire costrutti metaforici c'è il lessico, soprattutto se la competenza linguistica è ancora a un livello elementare (A1-A2 del QCER).

A tal proposito Littlemore e Low (2006a, 23), osservano quanto segue:

because metaphor and metonymy have been found to underlie a great deal of vocabulary formation and because most of the empirical research

into learning figurative aspects of a foreign language has focused on vocabulary, as 'the greatest stumbling block in language acquisition.

I due autori anglosassoni orientano la loro speculazione verso la necessità da parte degli studenti di lingue di acquisire anche una 'competenza metaforica', considerata significativa per un apprendimento efficace. Analizzano il modello di competenza linguistica di Bachman e riprendono la sua definizione di metafora come (Littlemore, Low 2006a, 9): «the ability to interpret cultural references and figures of speech».

Nel modello proposto da Bachman è possibile distinguere quattro sottocompetenze che compongono l'intera competenza linguistica: quella grammaticale, testuale, illocutoria e sociolinguistica. All'interno di ciascuna di esse, la metafora occupa un ruolo diverso, ma sempre di rilievo.

Molte metafore hanno basi non legate solo alla cultura. Come affermano Farias e Costa Lima:

man's philogenetical and ontogenetical history play an important role in the generation of the concepts. If it is possible to explain cross-linguistic commonalities between typologically unrelated languages based on conceptual metaphors, then learners are stimulated to gain knowledge about how language systems are organised. The main benefit of such focused instruction is that it can raise learner's awareness of the explicit knowledge that is being consciously constructed and eventually transferred to different languages encouraging him to reach a higher level of performance. (Farias, Costa Lima 2010, 453)

In altre parole, la riflessione sulla metaforizzazione contribuisce all'acquisizione del vocabolario ma, a nostro avviso più rilevante, stabilisce ponti tra lingue e culture.

L'attenzione all'uso di metafore può anche consentire di analizzare «students' attitudes towards English language learning and teaching by using metaphors», come fa Kamberi (2013, 92) in cui la metafora diviene uno specchio del pensiero che riflette un'immagine di cui lo stesso studente può essere inconsapevole. Nel tentativo di risolvere o attenuare questa non consapevolezza, è necessario tenere presente una serie di fattori, quali:

- a. le conoscenze già acquisite degli studenti;
- b. la loro percezione nei confronti dell'apprendimento linguistico;
- c. il ruolo dell'insegnante;
- d. la lingua *target*.

Nella cornice più ampia dell'insegnamento di una lingua seconda, della quale fa parte anche lo studio del fenomeno metaforico, la 'negoiazione dei significati' e le attività di gruppo possono contribuire a risolvere dubbi comunicativi, linguistici o semantici, al fine di raggiungere una mutua

comprensione. Ripetere, riformulare, e segmentare le ipotesi comporta una migliore capacità di considerare tutti gli aspetti del processo di apprendimento (Pica 1996).

In qualità di fenomeni concettuali ricorrenti di una lingua, lo abbiamo più volte ribadito, le metafore compaiono sia in testi orali che scritti di generi diversi e la competenza metaforica può essere sviluppata in apprendenti in età scolare, quindi bambini, ragazzi, oppure adulti. Nel primo caso, l'insegnante può proporre delle attività di comprensione orale, attraverso l'ascolto di filastrocche o di canzoni, dotate di valenza ludica, ma anche capaci di far leva sulla dimensione emotiva e sul piacere. I corrispettivi tra le parole e i concetti possono essere proposti attraverso le immagini, i gesti e la mimica o la visione di oggetti. Sono inoltre da privilegiare, tecniche didattiche che si rifanno al *cooperative learning*. In classi di studenti della scuola primaria e secondaria un'attività come, ad esempio, il *jigsaw* risulta efficace.

Con apprendenti adulti, l'insegnante può ricorrere a tecniche induttive e di scoperta, oppure di confronto, richiamando esperienze pregresse, stimolando la creazione di ipotesi socio-pragmatiche o di analogia con eventi noti o conoscenze acquisite in precedenza, riconducibili ad enunciati o espressioni della lingua madre. Le metafore possono, inoltre, essere categorizzate attraverso schemi e tabelle rispetto all'argomento, all'area semantica e lessicale, analizzate grazie ad esercizi di riordino o di completamento.

È inoltre importante ricordare che la metafora è 'araldo' di aspetti della cultura che caratterizza la lingua bersaglio poiché riflette tratti del mondo circostante e della quotidianità. Di conseguenza, l'azione dell'insegnante di lingua deve proiettarsi anche sugli aspetti socioculturali.

Alla stessa stregua, un atteggiamento interessato, positivo e propositivo del discente non può che avere effetti positivi sull'acquisizione dei modelli culturali, di cui il mondo metaforico esercita. Il coinvolgimento della volizione, infatti, richiede un impegno consapevole, in cui lo sforzo e il piacere, nell'esecuzione di un compito, non sono opposti.

6 Esempi

Dopo esserci soffermati sul ruolo della metaforizzazione, per l'apprendimento delle lingue seconde o straniere, spostiamo l'attenzione su alcune esemplificazioni in chiave interculturale, laddove la metafora, può contemporaneamente, come si è detto nel capitolo precedente fungere come 'raccordo', oppure 'ponte' tra una lingua e una cultura e le altre, ma anche celare problemi drammatici di incomprensione e crollo del flusso comunicativo. Soprattutto, nel caso in cui ci si riferisca a caratteristiche relative alla persona. Nelle diverse lingue, infatti, sono immancabili gli

accostamenti tra esseri umani e caratteristiche del mondo animale, sia con significato positivo che negativo.

Nella comunicazione interculturale, l'insidia maggior è data proprio dalla connotazione valoriale che denota l'animale. Ad esempio: definire una persona un serpente, quindi infida, viscida, pericolosa è tremendo tra i discendenti di Adamo ed Eva, ma è incomprensibile nel Sud-Est asiatico dove il serpente è simbolo di grazia e bellezza.

Un approccio comunicativo che non tenga conto di questa dimensione non è 'comunicativo' in senso pieno (Balboni, Caon 2015, 109).

Dello stesso avviso Gutiérrez Pérez (2005, 444), la quale afferma:

la adquisición del lenguaje figurado contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa de forma integral. Se trata de una propuesta didáctica que tiene como meta desarrollar en los alumnos una competencia metafórica - conciencia metafórica y estrategias para comprender metáforas en una L2 - que junto a la reflexión metalingüística e interlingüística facilitará la comprensión y el uso de esta figura en una L2.

Nonostante la valenza della metafora in veste del meccanismo cognitivo che concorre alla formazione del sistema concettuale umano e all'espressione verbale di idee, emozioni, stati psicologici e fisici venga considerata e definita universale e sistematica, la moltitudine di gruppi e comunità linguistiche, in realtà, produce metafore lessicalizzate che possono presentare tratti non sempre semanticamente equivalenti.

È impossibile, in molti casi, stabilire una totale e rigorosa corrispondenza tra i sistemi fraseologici e semantici dei differenti codici linguistici. Questo aspetto potrebbe trovare una spiegazione partendo dall'ipotesi che la dimensione quotidiana e valoriale delle società sia caratterizzata, nella produzione linguistica, da simboli, idee, credenze che variano considerevolmente da cultura a cultura.

Partendo da questo presupposto, occorre anche tenere presente la difficoltà dei processi traduttivi, che spesso coinvolgono i fenomeni metaforici nel passaggio tra una lingua e l'altra, laddove risulta più complesso rintracciare le equivalenze linguistiche, gli aspetti pragmatici e la variegata molteplicità connotativa.

Gli esempi di metaforizzazione proposti in quest'ultima parte del saggio sono presi dalla lingua russa, in un'ottica comparativa. I due idiomi, pur appartenendo a ceppi linguistici diversi, presentano, infatti, espressioni metaforiche straordinariamente simili. Nel presentare alcuni esempi, tra le centinaia di combinazioni possibili, è stata seguita la classificazione che suddivide le metafore in: lessicalizzate o fossilizzate, strutturali, orientative e ontologiche (cf. § 2).

In qualche caso, le metafore potrebbero afferire a una o due categorizzazioni. Si vedrà, in questo caso, che i due sistemi metaforici presi in consi-

derazione presentano molte espressioni simili, dovute al fatto che la lingua russa, anche se lessicalmente molto ricca, ha numerosi prestiti dalle lingue occidentali che, naturalmente, hanno influito anche sulle figure retoriche. Allo stesso modo, poiché il *focus* verte sulle metafore concettualizzate di uso comune non saranno citate metafore rintracciabili nella letteratura o nella poesia, meritevoli di ulteriore trattazione specifica.

Le metafore più diffuse, «delle quali uno dei tratti distintivi è quello dell'universalità» (Zhang, Hu 2009, 79; Kovecses 2005), sono le metafore lessicalizzate o fossilizzate. Nel momento in cui una metafora entra a far parte del linguaggio comune e viene impiegata nella comunicazione lo slittamento metaforico iniziale che è alla base della sua stessa formazione tende ad essere dimenticato. Più che la sua origine diventano importanti la diffusione e il suo uso (Rossetti 1998).

La particolarità delle metafore 'fossilizzate' consiste nel fatto che, spesso, non vengono più concepite come metafore dai parlanti di madrelingua, mentre risultano espressioni poco chiare per gli apprendenti di una lingua straniera. I diversi usi metaforici, quindi, necessitano di spiegazione e di contestualizzazione, altrimenti si rischia che gli studenti ne facciano un uso improprio.

Le metafore 'lessicalizzate' o 'fossilizzate' costituiscono la maggioranza dei troppi metaforici.

Nel russo se ne trovano molte. Tra le metafore fossilizzate di maggior diffusione: *nožka stola* (gamba del tavolo), *nožka bokala* (il gambo del calice). Ancora *gorlyško butylki* (il collo della bottiglia) e *nosik krana* (l'estremità del rubinetto, che in russo diventa 'naso') e *nos korablja* (letteralmente il 'naso' della nave, cioè la prua) Si tratta di metafore che si legano ad un oggetto materiale, in particolare richiamano parti del corpo, e fanno riferimento alla 'collocazione'.

Alla forma, invece *glaznoe jabloko* (bulbo oculare, che in russo è una 'mela' oculare).

Alla funzione si lega la metafora: *krylo samolëta* (l'ala dell'aereo).

Frequenti anche le metafore relative agli elementi atmosferici: *veter duet* (soffia il vento), *dožd' barabanit* (la pioggia tamburella; letteralmente l'espressione si riferisce al termine *baraban*, tamburo), *solnce saditsja* (il sole va a sedersi, tramonta), *metel' podnjalas'* (si è alzata la bufera), *veter spit* (il vento 'dorme', si è calmato), al contrario *vyl' veter* (il vento ululava). Alcune, come si può notare, sottolineano l'aspetto sonoro dei fenomeni.

Ci sono, inoltre, una grande quantità di metafore che si riferiscono ai colori: *belaja zima* (il bianco inverno, in relazione alla neve). *Zolotoe osen'* (l'autunno dorato), che rimanda al color oro del fogliame degli alberi che cambiano sfumatura, così come, in inglese americano l'autunno non è *autumn*, ma *the fall*, legato al fenomeno della caducità delle foglie.

Ancora espressioni come: *šokoladnyj zagor* (abbronzatura al cioccolato, cioè molto intensa), *zolotyje ruki* (mani d'oro, saper far bene molte cose),

zolyte volosy (capelli d'argento, chiarissimi), *zolotoj vek* (il secolo d'oro). *Belaja/černaja zarplata* (stipendio in bianco, dichiarato, o in nero), così come *čěrnyj jumor* (umorismo nero, riferito ad argomenti tabù o molto seri sui quali non si dovrebbe scherzare). *Belaja/černaja zavist'* (invidia bianca/nera). La prima positiva, perché esprime il desiderio di qualcosa che non si ha, mentre gli altri sì, ma il sentimento che ne scaturisce è di contentezza, mentre la seconda denota un atteggiamento di acredine e gelosia.

Il colore bianco, in genere, è associato a un concetto positivo, il nero, al suo contrario.

Una metafora che somiglia alla nostra 'anni verdi' è: *ty eščë sovsem zelënyi* (sei ancora 'verde', cioè molto giovane).

Per finire, l'espressione metaforica: *serjie budni* (quotidianità grigia).

Esistono metafore che si riferiscono a concetti astratti, come: *lel'jat' mechtu* (accarezzare un sogno), *gory svorotit'* (spostare le montagne) e *sadit'sja na golovu* (letteralmente 'sedersi sulla testa di qualcuno', per approfittarne, per trarne vantaggio), *burija v stakane vody* (una tempesta in un bicchier d'acqua), *sulit' zolyte gory* (promettere 'montagne d'oro', cioè mari e monti).

Per quanto riguarda, invece, le metafore 'strutturali', che articolano le nostre attività quotidiane presentano un concetto che si articola nei termini di un altro. Gli esempi più significativi sono *vremija-dengi*, (il tempo è denaro), *vremija ne ždët* (il tempo non aspetta), *vyigrat' vremija* (guadagnare tempo), *ubit' vremija* (ammazzare il tempo) e infine *bremija pokazhet* (letteralmente, 'il tempo lo dimostrerà', chi vivrà vedrà).

Ancora: *Včerašnj den' ostal'sja pozadi* (la giornata è finita, letteralmente: è rimasta dietro). *Vperedì novyj den'* (domani è un nuovo giorno, letteralmente 'davanti c'è'). *Chas proletel nezametno* (è passata un'ora senza accorgersene).

Sia nell'italiano che nel russo la direzione del sistema concettuale, quindi anche metaforico, è descritta da un andamento verticale. Tutto ciò che è positivo, piacevole, divertente è collocato in alto; tutto ciò che è negativo, cattivo, sconveniente verso il basso. Questa propensione è in grado di influenzare, quindi, il nostro umore, i nostri comportamenti e le nostre abitudini. Allo stesso modo, la ricchezza determina riconoscimento e status verso l'alto, una condizione di indigenza va nel senso opposto.

Tra le metafore orientative più frequenti troviamo: *sčast'e prežde vsego* (la felicità più di tutto). Felicità, piacere, successo e fortuna, avere il controllo su qualcuno, una posizione di superiorità occupano una posizione apicale nel sistema valoriale e metaforico.

U menja pripodnjatoe nastroenie (letteralmente il mio umore è salito in alto, essere di ottimo umore). *Byt' vysokogo mnenija o sebe* (avere un'alta considerazione di sé). *On v naivysšej forme* (è nella sua massima forma). *On zanimaet vysšee položenie* (occupa una posizione di superiorità), *on nakhoditsja na veršine vlasti* (si trova al vertice del potere), *ego sila rastët*

(il suo potere cresce), *on na pike svoej kar'ery* (è al vertice 'picco' della sua carriera), a dimostrazione della forza esercitata su altri. *Moj dokhod vozros v prošlom godu* (il mio introito è cresciuto l'anno scorso).

La tristezza, la malattia, la miseria sono collocate in basso. Ad esempio: *on upal v komy* (è caduto in coma), *on pod gipnozom* (è sotto ipnosi), *on nakhoditsja na samom dne* (si trova nella posizione più bassa, nel fondo), *on ne smog stat' vyše svoikh emocij* (non è riuscito ad andare oltre alle sue emozioni), *ego skinuli* (letteralmente 'lo hanno buttato giù/tolto di mezzo'. Lo hanno destituito). Per finire: *on pjatoe koleso v telege* (letteralmente la 'quinta', cioè l'ultima ruota del carro).

Come anticipato, infatti, non è facile categorizzare le metafore, non solo per il loro dominio astratto che può essere interpretato, ma anche per la loro natura polisemica.

Per finire, le metafore 'ontologiche', che rientrano nella concettualizzazione di stati psicologici, condizioni emozionali, eventi, attività, qualità e quantità legate al corpo e alla persona.

C'è un forte legame con le metafore fossilizzate. Abbiamo allora espressioni del tipo: *kammenoe serdse* (cuore di pietra), *stal'nye nervy/kharakter* (nervi/carattere d'acciaio) *vzgljad* (uno sguardo di ghiaccio), *glaz-almaz* (occhi adamantini). Questa metafora oltre ad essere in rima è anche fossilizzata. *Grudnaya kletka* (gabbia toracica), *solnečnaja ulibka* (sorriso solare), *zubastyj čelovek'* (letteralmente il primo termine aggettivale si riferisce al fatto di avere dei grandi denti, ma il significato è 'persona mordace').

Enunciati che si rifanno a stati emozionali o fisici, come i seguenti: *byt' razbitym* (sentirsi a pezzi), *perevarit' situaciju* (digerire una situazione), *prinjat' blizko k serdču* (prendersela a cuore), *poterjat' golovu* (perdere la testa), *ne beri v golovu* (non pensarci, non prendersela). *U menja glaza vypali* (gli occhi mi sono caduti, per lo stupore). Ancora: *brat' za dušu* (prendersela a cuore, ma letteralmente 'nell'anima') e quando *ne imet' nichego za dušoj* si è 'poveri in canna' (ad una persona non rimane nulla se non l'anima).

Per quanto riguarda la descrizione di una persona dal punto di vista estetico o comportamentale, si chiama in causa il mondo animale con lo slittamento verso il termine *korova* (mucca) per una donna in carne, che di solito l'italiano rimanda alla 'balena', mentre di una donna magra si dice sia *trostinočka* (un filo d'erba). *Zajaz* (una lepre), per chi sale su un mezzo di trasporto pubblico senza biglietto (in italiano è 'fare il portoghese').

Infine, *ruč'i slěz* (fiumi di lacrime), a sottolineare la quantità di un evento personale, che scatena una reazione dolorosa, oppure *jadovitaja ulibka* (un sorriso velenoso), che mostra cattiveria e voglia di vendetta.

Come afferma Balboni (2007, 55):

Non è possibile controllare il proprio orientamento metaforico - ma è possibile diventare consapevoli del fatto che altre culture possono non

capire le nostre metafore e quindi, dopo essercene lasciati sfuggire una, si può esplicitarne il significato.

Nello scambio e nell'interazione con una cultura 'altra', senza i dovuti accorgimenti si rischia di incamminarsi su un percorso che allontana, invece di avvicinare, proprio a causa della varietà e della ricchezza lessicale, ma metaforica, e quindi non esplicita, della comunicazione.

Riferimenti bibliografici

- Bačíková, K. (2011). *Una crisi raccontata attraverso le metafore*. [Doctoral Dissertation] [online]. Brno: Brno University. URL https://is.muni.cz/th/180152/ff_m/Bacikova_Diplomova_prace.pdf (2016-12-10).
- Balboni, P.E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Black, M. (1954). «Metaphor». *Proceedings of the Aristotelian Society*, vol. 55. Ithaca (NY): Cornell University Press, 273-94.
- Black, M. (1962). *Models and Metaphor*. Ithaca (NY): Cornell University Press.
- Bocian, E. (2013). «Lo status della metafora: terminologia e distinzioni». *Romanica Cracoviensia*, 13, 11-9. URL <http://www.ejournals.eu/pliki/art/1616/> (2016-12-16).
- Corno, D. (2011). s.v. «Metafora» [online]. *Treccani. Enciclopedia dell'Italiano*. URL <https://goo.gl/aXsJd4> (2016-12-12).
- Cucci, G. (2007). *Ricoeur oltre Freud. L'etica verso un'estetica*. Assisi: Cittadella.
- Danesi, M. (2001). *Lingua, metafora, concetto. Vico e la linguistica cognitiva*. Bari: Edizioni del Sud.
- Danesi, M. (2003). *La metafora nel pensiero e nel linguaggio*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Eco, U. (1984). *Semiotica e filosofia del linguaggio*. Torino: Einaudi.
- Eco, U. (2004). «Aspetti conoscitivi della metafora in Aristotele». *Doctor Virtualis*, 3, 5-7. URL <http://riviste.unimi.it/index.php/DoctorVirtualis/article/viewFile/46/71> (2016-12-20).
- Farias, E.; Costa Lima, P. (2010). «Metaphor and Foreign Language Teaching» [online]. *DELTA*, 26. DOI 10.1590/S0102-44502010000300004.
- Guastini, D. (2004). «Aristotele e la metafora: ovvero l'elogio dell'approssimazione» [intervento ad un seminario] [online]. *Isonomia*. URL <http://www.isonomia.uniurb.it/vecchiaserie/guastini/guastini2004.pdf> (2016-12-20).
- Gutiérrez Pérez, R. (2005). «La metáfora en la enseñanza del español como segunda lengua» [online]. Castillo Carballo, M.A (coord.), *Las*

- gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad = Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (Sevilla, 22-25 de septiembre de 2004). Sevilla: Universidad de Sevilla, 444-8. URL http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0442.pdf (2016-12-16).
- Lakoff, G.; Johnson, L. (1980). *Metaphors We Live by*. Chicago: Chicago University Press
- Lakoff, G.; Turner, M. (1989). *More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago; London: The University of Chicago Press.
- Lanza, D. (a cura di) (1987). *Aristotele: Poetica*. Milano: BUR.
- Littlemore, J.; Low, G. (2006a). *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Littlemore, J.; Low, G. (2006b). «Metaphoric Competence, Second Language Learning and Communicative Language Ability» [online]. *Applied Linguistics*, 27(2), 268-94. URL <https://core.ac.uk/download/pdf/19373.pdf> (2016-12-16).
- Kamberi, L. (2013). «Using Metaphors in Language Teaching and Learning» [online]. *Contemporary Studies in Education*, special issue, *European Journal of Research and Education*, 92-7. URL <http://iasr2.org/rs/020415.pdf> (2016-12-20).
- Kovecses, Z. (2005). *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pesce, D. (a cura di) (1981). *Aristotele: La Poetica*. Milano: Rusconi.
- Pica, T. (1996). «The Essential Role of Negotiation in the Communicative Classroom». *JALT Journal*, 18(2), 241-68.
- Polidoro, P. (s.d.). «Lezioni 4-5. La metafora nella semiotica di Umberto Eco» [online]. *Pietropolidoro.it*. URL http://www.pieropolidoro.it/metafora/metafora4_5.pdf (2016-12-21).
- Richards, I.A. (1936). *The Philosophy of Rhetorics*. London: Oxford University Press
- Ricoeur, P. (1986). *La metafora viva: dalla retorica alla poetica: per un linguaggio della rivelazione*. Milano: Jaca Book.
- Rossetti, L. (1998). *Introduzione alla filosofia antica*. Bari: Levante Editori.
- Simini, M. (1997). *La comprensione reciproca*. Milano: FrancoAngeli.
- Su, L. (2008). «Metaphors of English Learning». *International Communication Studies*, 18(1), 240-7. URL <http://web.uri.edu/iaics/files/24-Lezhou-Su.pdf> (2016-12-20).
- Turbayne, C.M. (1970). *The Myth of Metaphor*. Columbia: University of Carolina Press.
- Vico, G. [1972] (1992). *Principi di Scienza Nuova*. Milano: Mondadori.
- Zang, F.; Hu, J. (2009). «A Study of Metaphor and Its Application in Language Learning and Teaching» [online]. *International Education Studies*, 2(2), 77-81. URL <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065692.pdf> (2016-12-13).

I limiti all'educazione linguistica democratica Il caso del test di conoscenza civica e della vita civile in Italia

Sabrina Machetti

(Università per Stranieri di Siena, Italia)

Lorenzo Rocca

(Università per Stranieri di Perugia, CVCL, Italia)

Abstract This paper presents the first results of a research project realized by the Universities for Foreigners of Perugia and Siena that created materials designed to promote social awareness nei migrants living in Italy. The paper describes the Italian context within the more complex European situation, then moves to the analysis of the construct and content of the KoS materials and identifies some critical issues related to the ethics of a KoS test and the impact on a democratic educational linguistics project.

Sommario 1 Introduzione – 2 Il test di civica, tra politiche dell'Unione e politiche degli Stati Membri. – 3 Il test italiano: costruito, formato, criteri di valutazione. – 4 Il progetto *Guida e compendio sull'accordo di integrazione* e i suoi materiali. – 5. Alcune riflessioni conclusive.

Keywords Test. Migrants. Knowledge of society. Educational linguistics.

1 Introduzione

Le riflessioni che proponiamo in questo saggio riguardano un evento nuovo per il nostro Paese, legato alla presenza di cittadini non comunitari, alla loro residenza a lungo termine e alle necessità legate alla stipula di un contratto di lavoro.¹ Tale evento consiste nell'obbligo non solo di dimostrare un livello di competenza linguistica in italiano L2 pari al livello A2 del CEFR (Council of Europe 2001), ma, insieme a questo, nel superare un test di cultura civica e di conoscenza della vita civile in Italia. Tale etichetta, assegnata al test dal d.P.R. 179/2011, fa riferimento ad un esame attraverso cui gli stranieri non comunitari hanno la possibilità di assolvere

1 Il lavoro è frutto della riflessione congiunta di entrambi gli autori. Tuttavia sono di Sabrina Machetti i paragrafi 1, 5; di Lorenzo Rocca i paragrafi 2, 3. Il paragrafo 4 e la Bibliografia sono comuni.

ad uno degli obblighi previsti dall'Accordo di Integrazione. Di questo test illustreremo di seguito il costrutto e il formato, evidenziandone anche i limiti e le criticità, rilevando da subito che si tratta di uno strumento poco conosciuto anche tra gli addetti ai lavori, in primis gli insegnanti dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, fatto questo che mette subito in discussione la necessaria eticità e giustizia di una test.

Di tutto ciò trattiamo in questo contesto per la pertinenza che le motivazioni, o, come vedremo, non motivazioni che hanno portato in Italia all'adozione del test di civica, le sue caratteristiche e le questioni che riguardano il suo impatto hanno a nostro avviso con le possibilità di un progetto di educazione linguistica democratica (GISCEL 1975).

Per sviluppare questo tema faremo riferimento ad un progetto di ricerca svolto in Italia tra la prima metà del 2015 e la prima metà del 2016 da un gruppo di ricercatori delle Università per Stranieri di Perugia e di Siena, coordinato da chi scrive e finanziato dal Ministero dell'Interno. Il principale obiettivo di questo progetto è stato appunto la progettazione e poi la costruzione di materiali di cultura civica rivolti sia ai cittadini stranieri che devono affrontare il test ed assolvere gli obblighi dell'Accordo di Integrazione, sia agli insegnanti di italiano a stranieri che spesso lavorano su tali temi con le classi di adulti stranieri. Pur trattandosi di un progetto tutto italiano, nel realizzarlo obbligatorio e particolarmente utile è stato il riferimento al più ampio contesto europeo e a quanto realizzato nella stessa materia dai diversi Stati membri.

2 Il test di civica, tra politiche dell'Unione e politiche degli Stati Membri

Secondo un noto report redatto dal Consiglio d'Europa nel 2014 (Council of Europe 2014), tra il 2007 e il 2013 la percentuale dei Paesi membri che prevede test con finalità migratorie è cresciuta in maniera sensibile, passando dal 58% al 78% (era solo del 29% nel 2001). Considerando un corpus di 36 Paesi che hanno risposto alla *survey* sulla base della quale il report è stato elaborato, ben 29 si sono dichiarati interessati da prove obbligatorie rivolte a cittadini stranieri.

Quanto si è andato palesando nel corso degli ultimi 15 anni è un uso sempre più distorto del test, che è passato da prova di competenza a strumento di contenimento dei flussi migratori. In ciò con l'evidente e correlata conflittualità fra orientamenti politici e uso parimenti distorto del CEFR (Council of Europe 2001).

La *Raccomandazione 2034* dell'Assemblea Parlamentare Europea già dal titolo sembra porre l'accento sulle criticità sopra evidenziate: *Integration test: helping or hindering integration?*. La domanda aperta sottende un approccio certamente poco in linea con l'abuso della certificazione per

stranieri. In particolare il Consiglio d'Europa rimarca come il CEFR sia «only a measure of linguistic ability» (Assemblea Parlamentare Europea 2013) e come pertanto non possa esser ritenuto un indicatore del livello di integrazione nella società, utilizzato ora per concedere il primo ingresso, ora il rinnovo del permesso, ora la cittadinanza: vale a dire un accesso al dominio pubblico. Saville (2009) insiste sui vari significati, non solo metaforici, di tale termine: accesso nel senso di entrata, primo ingresso, estensione della permanenza, naturalizzazione; ma anche accesso visto come chiave sociale, per aprire la porta dell'inclusione e non dell'assimilazione; accesso anche come accessibilità di percorsi formativi e valutativi *ad hoc*; ed infine accesso alla voce, in termini di diritto alla centralità dell'apprendente, anche dal punto di vista del *feedback* che lo stesso deve poter dare.

Entrando più nel merito dell'indagine condotta dal Consiglio d'Europa (Pulinx, Van Avermaet 2015):

- 8 Paesi prevedono test legati al primo ingresso, vale a dire prove linguistiche da sostenere addirittura prima di arrivare al confine;
- 23 Paesi richiedono competenze linguistiche connesse al rinnovo del permesso di soggiorno ovvero al rilascio della Carta UE (permesso per soggiornanti di lungo periodo);
- 26 Paesi collegano lo status della cittadinanza al superamento di un esame di lingua;
- ben 18 Paesi, vale a dire il 50% rispetto al totale dei Paesi considerati dal Consiglio d'Europa, prevedono in aggiunta forme di verifica riassunte dalla letteratura di settore nell'acronimo KoS (*Knowledge of Society*): ciò a testimonianza del fatto che, accanto alla lingua, in molti Stati viene spesso indagata in maniera contestuale o parallela anche la conoscenza della cultura civica.

In quest'ultimo caso, la verifica avviene attraverso prove piuttosto eterogenee sul piano contenutistico: si passa infatti da item che vertono su elementi di civiltà ad altri che indagano la conoscenza di lineamenti di storia e geografia, da task aventi per oggetto elementi di diritto a compiti afferenti alla presentazione di usi, costumi e tradizioni legate al Paese ospitante.

Generalmente i KoS test sono prove chiuse (molto spesso si adotta la tecnica della scelta multipla), non di rado somministrate attraverso modalità informatiche (i cosiddetti *computer-based test*).

Coloro che progettano e costruiscono molte prove di civica tendono ad assemblare item nozionistici, spesso scollati dalla realtà quotidiana e lontani da quel valore di cittadinanza attiva che invece dovrebbe essere al centro della competenza declinata con l'acronimo KoS, laddove evidentemente indagata.

Per quanto concerne l'Italia, fortunatamente nessun requisito viene richiesto prima dell'ingresso nel nostro Paese; stranamente la stessa cosa si può dire per la cittadinanza, mentre, test obbligatori di lingua e di civica

regolano tanto il rinnovo del permesso di soggiorno quanto l'ottenimento della Carta UE. Stranamente sia perché quella che sceglie di adottare i *test for citizenship* è la percentuale di Paesi maggiore nell'ambito del corpus considerato dalla *survey* del Consiglio d'Europa, sia perché la maggior parte degli stessi Paesi interessati dalla *survey* è partita proprio dal legare i livelli di competenza linguistica allo status di cittadino, seguendo poi un percorso a ritroso concretizzatosi con l'estensione del requisito linguistico in direzione del primo ingresso. L'Italia invece è partita dal soggiorno, ha guardato alla KoS, ma non si è (ancora?) mossa proprio in relazione alla cittadinanza.

Nel ricordare che il CEFR sul piano terminologico definisce in una sola parola i tre livelli declinati in termini rispettivamente di *contatto* per l'A1, *sopravvivenza* per l'A2 e *soglia* per il B1, si affrontano di seguito considerazioni aventi l'obiettivo di rapportare maggiormente lo scenario europeo al contesto italiano. L'Italia infatti rappresenta certamente un *sui generis*: se come detto sembra essersi 'accodata' al trend europeo (per di più seguendo la 'moda' dell'A2), ha contestualmente interpretato la stessa in maniera bizzarra, proponendo una sorta di puzzle di abilità. Le norme contenute nel cosiddetto *Pacchetto sicurezza* varato dal Ministero dell'Interno (Legge 94/2009, «Disposizioni in materia di sicurezza pubblica») si inquadrano nell'ambito di un mutato atteggiamento del Legislatore (Ministero dell'Interno 2011) in termini di giurisprudenza migratoria.² Un atteggiamento certamente figlio di un clima di paura, incertezza, preoccupazione, senso di smarrimento, ansia per un futuro incerto segnato da prospettive di peggioramento. Tutti fattori che hanno peraltro condeterminato una visione spesso distorta della realtà, ben evidenziata da alcune indagini e ricerche di connotazione sociologica: da *Eurobarometro 71* (Commissione Europea 2009) secondo cui la percezione avvertita dalla popolazione autoctona è di una presenza straniera tripla (23%) rispetto a quella effettiva, all'indagine ISMU (Fondazione ISMU 2013) che sottolinea come, secondo la medesima popolazione, la percentuale di clandestini sarebbe addirittura del 25%. Come ricorda Todorov (2009, 153) «l'individualismo e la globalizzazione sono concetti astratti e vaghi, mentre lo straniero è reale e quindi facilmente additabile come causa del male moderno». Corsi e ricorsi storici verrebbe da dire, ricordando il modo in cui nel non troppo lontano 1912 il Congresso degli Stati Uniti d'America tratteggiava gli emigrati italiani in cerca di un futuro nel Nuovo Mondo.

2 Precisiamo che l'anno che ha sancito l'inversione di tendenza, rispetto a una volontà normativa postunitaria (in particolare, legge Crispi del 1888) tendente più alla tutela dell'emigrato che alla regolamentazione dei flussi migratori in ingresso, è senza dubbio il 1990. La legge Martelli va interpretata come risposta tanto emotiva all'impatto mediatico dei barconi provenienti dalle coste albanesi, quanto fredda al saldo migratorio invertito, con una differenza per la prima volta positiva fra immigrati ed emigrati. A tale legge seguirà la Turco-Napolitano del 1998, la Bossi-Fini del 2002, fino ad arrivare al citato *Pacchetto sicurezza*.

All'interno di tale clima, il *Pacchetto* prevede i due dispositivi che, come visto, introducono anche in Italia forme di *testing* obbligatorio per cittadini migranti.

Nel posizionare l'asticella del dentro/fuori in linea con il raggiungimento del livello A2, l'impianto legislativo adotta una linea inaspettata disegnando, si diceva, una sorta di puzzle di abilità. Un A2 'a tappe', con una tessera prevista dall'Accordo e altre tre contemplate dal Decreto per la Carta CE: se infatti il d.P.R. 179/2011 rivolto ai cittadini neo arrivati, mira ad indagare competenze linguistiche limitatamente all'interazione orale, il d.m. 4/6/10 «defines the procedures of the Italian language test, 'for the issuance of a permit for EU long-term residents, the foreigner must possess a level of knowledge of the Italian language that allows him/her to understand sentences and frequently used expressions in current areas, at Level A2 of the Common European Framework of Reference» (Masillo 2016, 210). Detto test punta alla verifica delle abilità di letto-scrittura e ascolto, senza interessarsi della dimensione dell'oralità. Come sottolinea ancora Masillo, «the test must consist of three sections: Listening, Reading and Written Interaction. The Ministry of Education provided only these test specifications and guidelines which each educational center, located all across Italy, was to use to design their own tests and administer it» (210). Una scelta, quest'ultima, che desta notevoli perplessità.

Come d'altra parte genera dubbi l'aver previsto, stavolta nell'Accordo, la verifica della conoscenza della cultura civica, in ciò aggiungendo un'ulteriore tessera che difficilmente sembrerebbe combaciare con le altre.³ Come noto il CEFR si propone come strumento flessibile, aperto, avente orientamento descrittivo che prevede livelli presentati come «not holistic standard» (Little 2012); cionondimeno conciliare i saper fare previsti dal livello A2 con l'elenco delle conoscenze civiche declinato dal Legislatore può assumere l'aspetto di un ossimoro. Da un lato infatti vale la pena ricordare come il CEFR descriva già nella scala globale l'utente/apprendente A2 che: «riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza. Riesce a comunicare in attività semplici e di *routine* che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati» («Global

3 Cf. *Accordo*, art. 2, commi 4 e 5: il firmatario, oltre al requisito linguistico, dovrà dimostrare anche una conoscenza 'sufficiente' della vita civile, della Costituzione, della Carta dei Valori della Cittadinanza e dell'Integrazione, nonché dell'ordinamento dello Stato, con particolare riferimento ai settori della sanità, scuola, servizi sociali, lavoro ed obblighi fiscali. Dovrà altresì conseguire un totale minimo di 30 crediti, riconosciuti dal Ministero dell'Interno per il tramite delle Prefetture, sulla base di un'ampia gamma di azioni svolte e/o titoli conseguiti a testimonianza della supposta motivazione integrativa.

Scale», Council of Europe 2001, 32). Dall'altro lato si riporta un estratto di tematiche e nozioni contemplate all'interno dell'*Elenco di conoscenze*: democrazia, libertà, giustizia e solidarietà sociale, criterio della progressività contributiva, tutela del domicilio, apprendimento permanente, INPS, INAIL, IVA, ASL, CUP, DURC, URP. Al di là del gioco di acronimi da sciogliere (alcuni dei quali poco noti agli stessi italiani) e delle evidenti difficoltà prettamente linguistiche legate all'utilizzo di lessemi non certo di alta frequenza, sono le difficoltà concettuali e il grado di astrazione che davvero sembrano segnare un solco di inadeguatezza fra competenza attesa in italiano L2 e conoscenza civica parimenti attesa dall'*Accordo* come di seguito declinata.

3 Il test italiano: costruito, formato, criteri di valutazione

Il test che secondo il d.P.R. 179/2011 dovrà essere realizzato e somministrato entro i CPIA (riproponendo così, già a priori, la questione della sua validità ed affidabilità, non per ragioni diverse da quelle che riguardano il test A2 per l'ottenimento del permesso di lungo soggiorno) ha, come si diceva, l'obiettivo di verificare, misurare e valutare la conoscenza di una serie di argomenti e nozioni di civica. La conoscenza di questi argomenti viene verificata attraverso un test orale. Tale test ha le caratteristiche di un'interazione faccia a faccia: chi si sottopone al test è chiamato a condurre una conversazione con un esaminatore, che funge da interlocutore. Al test assiste anche un secondo esaminatore, con il ruolo di osservatore del test. Come raccomandano le linee guida elaborate ai fini dello svolgimento del test, i due somministratori dovrebbero essere insegnanti di lingua italiana, dunque persone formate e consapevoli delle caratteristiche e delle eventuali difficoltà del compito loro assegnato.

Il test dura da un minimo di 7 ad un massimo di 10 minuti, ed in ciò è compreso anche il momento della valutazione che, come vedremo, consiste nell'assegnazione di un livello a colui che si è sottoposto al test.

L'interazione faccia a faccia si struttura come segue:

- una breve presentazione del candidato, condotta direttamente da chi somministra il test;
- il momento dell'interazione orale vera e propria tra il candidato e l'esaminatore, che inizia dopo che il candidato ha scelto uno tra tre diversi input (ognuno dei quali appartiene a ciascuna delle tre sezioni ricordate sopra).

La breve presentazione guidata è condotta secondo una traccia articolata in domande aperte da porre al fine di conoscere meglio l'esaminato, con particolare riferimento al nome, alla provenienza, al suo vivere quotidiano in Italia e al suo contesto familiare. Tale traccia, che può essere arricchita

con altre richieste, consente agli esaminatori di acquisire le informazioni funzionali allo svolgimento del successivo scambio comunicativo.

Gli input devono riferirsi al vissuto o al quotidiano dell'esaminato, senza generalizzazioni o astrazioni di carattere culturale, concettuale o speculativo. In ogni caso gli input vanno formulati in coerenza con le competenze e le sottoabilità previste per il livello A2 parlato dalle *Linee guida contenenti criteri per lo svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana*.

I turni dell'esaminatore devono essere brevi e non devono superare le venti parole circa.

Il test deve assumere la forma di colloquio e non di interrogazione e può avvalersi di input che possono favorire lo scambio, quali immagini o oggetti di uso quotidiano.

L'esaminatore che interagisce con il candidato deve stabilire un rapporto sereno improntato alla cordialità; mantenere un atteggiamento fortemente collaborativo; parlare chiaramente e con una dizione non distante dallo standard; parlare mantenendo un ritmo rallentato e avendo la possibilità di ripetere fino a un massimo di due volte; chiamare per nome il candidato; usare preferibilmente il Lei, a patto che il registro formale non costituisca un ostacolo linguistico ai fini dell'interazione, in quanto potenzialmente meno legato alla quotidianità dell'esaminato.

I criteri per l'attribuzione del livello di conoscenza della cultura civica e i risultati ottenibili sono i seguenti:

- *Elevato*: la prova è svolta in modo completo: l'esaminato affronta tutti i temi previsti; interagisce mostrando di capire e richiedendo raramente all'esaminatore di ripetere; dà risposte appropriate anche se in forma breve e con qualche esitazione; usa un repertorio lessicale di base e strutture semplici, anche se commette errori lessicali, morfosintattici, di intonazione e pronuncia che comunque non compromettono la comprensione da parte degli esaminatori.
- *Buono*: la prova è svolta in modo sostanzialmente completo: l'esaminato affronta buona parte dei temi previsti; interagisce mostrando quasi sempre di capire e richiedendo a volte all'esaminatore di ripetere; dà risposte nel complesso appropriate anche se in forma breve e con qualche esitazione; usa un repertorio lessicale di base e strutture semplici anche se commette errori lessicali, morfosintattici, di intonazione e pronuncia che comunque non compromettono la comprensione da parte degli esaminatori.
- *Sufficiente*: La prova è svolta in modo non del tutto completo: l'esaminato affronta solo alcuni dei temi previsti; interagisce con qualche difficoltà mostrando comunque di orientarsi sulle tematiche affrontate; richiede spesso all'esaminatore di ripetere; dà risposte non sempre appropriate; usa un repertorio lessicale di base e strutture semplici anche se commette errori lessicali, morfosintattici, di intonazione e

pronuncia che comunque non compromettono la comprensione da parte degli esaminatori.

La prova non è superata se l'esaminato non raggiunge un livello almeno sufficiente di conoscenza della cultura civica. Il raggiungimento almeno del 'livello sufficiente' comporta anche l'attribuzione del livello A2 ('solo lingua parlata') della lingua italiana, qualora l'esaminato non sia in possesso di un livello superiore di conoscenza della stessa.

4 Il progetto *Guida e compendio sull'accordo di integrazione e i suoi materiali*

L'introduzione in Italia di questo test ha immediatamente dovuto fronteggiare la pressoché totale assenza di materiali di familiarizzazione con l'esame. Diversamente da quanto accaduto in altri Paesi, europei e non, gli stranieri non comunitari si sono improvvisamente trovati di fronte alla necessità di assolvere un obbligo con pochissime informazioni e, soprattutto, senza neppure un testo da utilizzare per prepararsi ad affrontare questo test. In precedenza, diversi corsi di italiano organizzati dai CTP, attuali CPIA, prevedevano, accanto a contenuti linguistici, anche la proposta di contenuti di civica, ma tali contenuti difficilmente erano andati a costituire l'input per la pubblicazione di materiali didattici, rimanendo come sempre accade in Italia più legati ai singoli progetti locali che ad un'azione di sistema. Spesso è anche accaduto che tali contenuti venissero specificamente proposti in segmenti speciali di tali corsi, attraverso l'uso di filmati della durata di ben 10 ore nelle L1 dei diversi stranieri, sulla cui adeguatezza, anche solo linguistica, ci sarebbe molto da dire.

In ogni caso, prima del 2012, il test di conoscenza civica e della vita civile in Italia, non era obbligatorio, era generalmente proposto sotto forma di un test scritto o anche di un test molto semplice svolto attraverso il computer. In ogni caso, mancavano materiali *ad hoc*, per lo studio e per la preparazione anche autonoma al test.

Il progetto *Guida e compendio sull'accordo di integrazione* (FEI 2007-2013 - Azione 1) realizzato sotto la guida di chi scrive da un gruppo di ricercatori delle Università per Stranieri di Perugia e di Siena (Stefania Fornari e Clelia Ciliberto per l'Università per Stranieri di Perugia; Luana Cosenza, Paola Masillo e Miriam Sanfilippo per l'Università per Stranieri di Siena) è stato costruito appunto per ovviare a tali difficoltà, e dunque per rispondere ai bisogni dei coloro che, da cittadini stranieri, hanno necessità di svolgere il test di civica, sia nel caso che frequentino sia nel caso in cui non frequentino un corso di italiano per stranieri. L'obiettivo è stato quello di progettare e realizzare materiali innanzitutto adeguati al livello linguistico realmente posseduto dai destinatari del test, ma-

teriali che fossero al contempo di facile accesso ed utilizzo (Machetti, Rocca 2015).

I materiali prodotti entro tale progetto hanno consistito in una Guida al test, destinata agli stranieri, e in una serie di materiali video in cui vengono illustrati i contenuti del test. La Guida ha l'obiettivo di illustrare, in modo chiaro e sintetico, contenuti, caratteristiche, obiettivi dell'Accordo di Integrazione, oltre ovviamente a fornire le specifiche del test: costruito, formato, criteri di valutazione. I materiali video sono 24, per la durata totale di un'ora e sono progettati sulla base delle conoscenze di civica. Ciascun video è accompagnato da un testo, scaricabile in formato PDF, tradotto nelle principali lingue straniere ed immigrate diffuse in Italia: l'arabo, il cinese, l'inglese, il francese, lo spagnolo. I video presentano dunque il vantaggio di poter essere utilizzati sia e direttamente dagli stranieri che dai loro insegnanti, in classe e durante le attività di preparazione al test. Riportiamo, a titolo di esempio, la trascrizione della parte iniziale del dialogo che accompagna il video «Diritti e doveri del cittadino: la casa», dedicato alla questione abitativa, fondamentale ai fini dell'integrazione in Italia dei cittadini stranieri. Il dialogo si svolge tra una donna e un uomo, è in lingua italiana, e il video è accompagnato dalla traduzione in 5 lingue:

F Quando decidi di prendere una casa in affitto è obbligatorio fare un contratto di affitto.

M Come deve essere il contratto di affitto?

F Il contratto di affitto deve essere scritto, firmato da te e dal padrone di casa e deve contenere tante informazioni: per esempio quanto paghi ogni mese per l'affitto, quanti anni dura, come comportarsi se c'è bisogno di fare dei lavori in casa. Il contratto deve poi essere registrato.

M Cioè?

F Il proprietario di casa deve portare una copia del contratto all'Agenzia delle Entrate. Registrare il contratto di affitto significa rispettare la legge. E ricorda: significa anche avere più crediti per l'Accordo di Integrazione che hai firmato.

5 Alcune riflessioni conclusive

Come già si diceva all'inizio di questo saggio, e pur in presenza di materiali utili per familiarizzare con il test di conoscenza della cultura civica e della vita civile in Italia, l'istituzione di tale test apre anche per l'Italia, non diversamente da quanto evidenziato a livello europeo, problematiche che riguardano da un lato le ragioni dell'equità, dall'altro quelle dell'eticità (Shohamy 2007). Tali ragioni emergono nel momento in cui un test viene somministrato esclusivamente al fine di decidere se un individuo abbia o meno i requisiti per vivere in un determinato Paese. Il test di conoscenza

della cultura civica e della vita civile in Italia va infatti ad assumere una funzione meramente strumentale: tale test viene progettato, costruito, somministrato e valutato solo per la necessità di adempiere ad un obbligo e non assolve alcuna delle funzioni, propriamente linguistiche e più in generale formative, che dovrebbero essere connaturate ad un test di verifica della competenza in una lingua straniera. I temi dell'eticità e dell'equità si legano dunque alle questioni dell'impatto e ci portano a riflettere sul ruolo che invece un uso diverso di questo test potrebbe assumere nella realizzazione di un progetto di educazione linguistica democratica.

Al di là della funzione meramente strumentale, un test che riguarda un numero importante di adulti di origine straniera, con percorsi formativi alle spalle assai diversi e diversificati, a volte al limite dello svantaggio sociale, e dunque con possibilità di accesso diverse e diversificate alle occasioni di formazione linguistica nel nostro Paese, dovrebbe essere in grado di costituire un motore non solo per l'apprendimento della lingua italiana, ma anche per un più ampio progetto formativo in Italia. Questo test, inoltre, potrebbe rappresentare anche uno strumento per motivare coloro che ad esso si sottopongono a migliorare il proprio livello linguistico, magari conducendoli a frequentare un corso di lingua italiana, utile anche ai fini di un'integrazione più consapevole nel nostro Paese.

Un altro aspetto particolarmente critico del test di cultura civica e vita civile in Italia è rappresentato, come già si accennava, dalla scelta del livello A2, dovuta in sostanza non ad una riflessione legata alle caratteristiche dell'utenza, ai relative bisogni linguistico comunicativi, ai risultati di un processo di validazione del test, ma ad una scelta esclusivamente politica. Il bisogno è stato infatti quello di adeguare il più possibile la scelta italiana a quanto già operato a livello europeo, senza alcuna prova di evidenza circa la validità e l'adeguatezza di questa scelta. Non si è dunque trattato, anche in questo caso, di una scelta etica, attenta a garantire un trattamento equo di chi si sottoporrà al test, perché il rischio che tale scelta ha comportato, comporta e continuerà a comportare è stato, è e sarà quello di marginalizzare coloro la cui competenza non solo non è ancora autonoma, ma non è neppure vicina al livello A2, livello in cui si colloca il test. In questo gruppo rientrano tutti quegli stranieri scarsamente alfabetizzati, la cui presenza non solo in Italia ma anche nel sistema di Istruzione degli Adulti appare allo stato attuale considerevole.

A ciò si aggiunge il fatto che, ancora riprendendo alcune nostre riflessioni, tale test, in pratica, agisce su un costrutto anomalo, costruito nel quale la lingua, ossia un insieme di conoscenze e di competenze linguistiche e comunicative, viene testata assieme e con lo stesso strumento con cui viene testato un contenuto che non è linguistico, ossia la cultura civica e la vita civile in Italia. Quale grado di validità ed affidabilità possiede un test di questo tipo? In pratica si tratta di un test che pone gli stessi problemi posti da tutti quei test che mirano ad accertare il possesso di determinate

competenze linguistiche ed insieme quello di determinate competenze professionali, il cui grado di validità sembrerebbe sottoposto a tensioni fortemente legate al contesto di riferimento (Machetti 2016).

Le ragioni delle problematiche appena accennate di certo ancora una volta si rintracciano in quello che in Italia, senza usare toni eccessivamente pessimistici ed allarmistici, potremmo definire il persistere e resistere di una profonda debolezza della cultura della valutazione. Con essa intendiamo quanto si genera della riflessione scientifica attorno ai paradigmi teorici e metodologici della disciplina del *language testing*, quanto deriva dalla loro solidità e dalla loro diffusione non solo entro gli angusti confini di un'aula universitaria, ma da un impatto in termini di ricerca, formazione dei futuri insegnanti e formazione continua degli insegnanti già in servizio, in tutti quei contesti in cui la valutazione agisce: dalla scuola all'università, dal mondo del lavoro a quello, più ampio, di un'intera società. Manca in Italia una cultura della valutazione e con essa manca non solo la ricerca nel *language testing*, ma anche la sensibilità e il dibattito attorno a temi che hanno un impatto forte nell'assetto delle nostre società, perché riguardano la vita di coloro che in queste società nascono, entrano, si formano, spesso vedendosi negato il diritto alla partecipazione e all'esercizio della cittadinanza attiva.

Bibliografia

- Assemblea Parlamentare Europea (2013). *Raccomandazione 2034. Integration Test: Helping or Hidering Integration?* [online]. URL <http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=20482&lang=en> (2016-10-10).
- Commissione Europea (2009). *Eurobarometro 71. Rapporto Nazionale Italia* [online]. URL http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/eb/eb71/eb71_it_it_nat.pdf (2016-10-10).
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2014). *Linguistic Integration of Adult Migrants: Policy and Practice. Final Report on the 3rd Council of Europe Survey* [online]. URL <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000016802fc1ce> (2016-09-30).
- Fondazione ISMU (2013). *Diciassettesimo rapporto sulle migrazioni 2013*. Milano: FrancoAngeli.
- GISCEL (1975). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* [online]. URL <http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica> (2016-10-28).

- Little, D. (2012). *L'integrazione linguistica degli immigrati adulti e il Portfolio europeo delle lingue: Introduzione* [online]. Strasburgo: Consiglio d'Europa, Politiche linguistiche. URL <https://rm.coe.int/16802fc3c7> (2016-10-28).
- Machetti, S. (2016). «Strumenti e costrutti per la valutazione del profilo di insegnante di italiano come lingua straniera (LS). Il caso degli insegnanti non nativi (INN)». De Marco, A. (a cura di), *Lingua al plurale. La formazione degli insegnanti*. Perugia: Guerra Edizioni, 105-12.
- Machetti, S., Rocca, L. (2017), «Integration of Migrants. From Language Proficiency to Knowledge of Society: The Italian Case». Beacco, J.C.; Krumm, H.J.; Little, D.; Thalgott, P., *The Linguistic Integration of Adult Migrants*. Berlin: De Gruyter Mouton, 213-8.
- Masillo, P. (2016). «Language Assessment for Migration and Social Integration: a Case Study». Docherty, C.; Barker, F. (eds.), *Language Assessment for Multilingualism = Proceedings of the ALTE Paris Conference* (April 2014). Cambridge: Cambridge University Press, 209-28. *Studies in Language Testing* 44.
- Ministero dell'Interno (a cura di) (2011). *Libertà civili. Bimestrale di studi e documentazione sui temi dell'immigrazione*, I.
- Pulinx, R.; Van Avermaet, P. (2015). «Integration in Flanders (Belgium). Citizenship as Achievement. How Intertwined are 'Citizenship' and 'Integration' in Flemish Language Policies?». *Journal of Language and Politics*, 14(3), 335-58.
- Saville, N. (2009). «Language Assessment in the Management of International Migration: A Framework for Considering the Issues». *Language Assessment Quarterly*, 6(1), 17-29.
- Shohamy, E. (2007). «Language Tests as Language Policy Tools». *Assessment in Education*, 14(1), 117-30.
- Todorov, T. (2009). *La paura dei barbari*. Milano: Garzanti.

‘Mi scusi per favore’: analisi pragmatica dell’interlingua di studenti russofoni

Victoriya Trubnikova

(Università degli Studi di Padova, Italia)

Abstract The purpose of this article is an investigation of the differences between the apology strategies used by Italian and Russian speakers as well as interlanguage apologies of Russians in Italian L2 environment. The data for the research was elicited by the written questionnaire *Discourse Completion Task* (DCT) involving 5 tokens with a short description of a situation which codifies basic information on social variables. The sample of the study consists of 10 students from each group. This research is supposed to identify the source of a pragmatic failure and the concept of appropriateness in light of politeness theories. The study has important implications for non-native speakers receiving instruction on speech acts.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Che cosa significa scusarsi? Alcune riflessioni preliminari. – 3 Procedura raccolta dati. – 3.1 Metodo. – 3.2 Soggetti. – 4 Una proposta di categorizzazione. – 4.1 Atti testa. – 4.2 Mosse di sostegno. – 4.3 Altre strategie. – 5 Confronto delle strategie applicate. – 6 Analisi pragmatica delle mosse. – 7 Mitigare e rafforzare la scusa. – 7.1 Esclamazioni. – 7.2 Appello. – 7.3 Attenuatori. – 7.4 Intensificatori. – 8 Conclusione.

Keywords Apology. Speech act theory. Italian L2. Politeness theories. Pragmatic competence.

1 Introduzione

Il presente contributo raccoglie i risultati di una ricerca situata nell’ambito della pragmatica interculturale e si prefigge lo scopo di mettere a confronto le strategie e le formule semantiche utilizzate per la formulazione della scusa da parte degli apprendenti dell’italiano L2 con quelle usate dai parlanti nativi russi e italiani.

Si assume in tal modo una prospettiva etica tesa a descrivere il comportamento dei parlanti appartenenti a culture diverse senza cadere nella trappola delle insormontabili specificità culturali.

Il quadro teorico di riferimento, rappresentato dagli studi sugli atti linguistici e sulla cortesia, ha confermato l’ipotesi della variabilità della norma pragmatica sviluppata nei diversi ambienti socio-culturali. La capacità di conciliare quello che si dice (forma linguistica) per scusarsi (realizzare una funzione) con una determinata situazione comunicativa concerne l’attivazione di diversi tipi di conoscenza linguistica e culturale. La matrice

del nuovo sapere culturale non è immediatamente accessibile per i parlanti non nativi e quindi risulta stimolante scoprire le possibili divergenze del comportamento linguistico e rintracciarne, allo stesso tempo, l'uniformità nelle risposte dei nativi. I risultati di questa ricerca empirica gettano le basi per una riflessione sulle forme pragmalinguisticamente rilevanti e sulle condizioni sociali necessarie nella prassi didattica.

2 Che cosa significa scusarsi? Alcune riflessioni preliminari

In un'accezione più diffusa la scusa è un rimedio verbale per un'azione dannosa subita dall'interlocutore. La scusa rappresenta un modo per restaurare l'equilibrio che viene definito in base all'imperativo di cortesia rilegata alla norma sociale. Le scuse trasmettono il rispetto per l'interlocutore e tendono a insinuare un sentimento positivo, bilanciando in questo modo le conseguenze dell'atto sgradevole. Oltre a evocare le intuizioni comuni, il tentativo di capire come si fa a scusarsi e quando sia necessario farlo è stato intrapreso da diversi studiosi nell'ambito della pragmatica; si riportano gli studi più prominenti e citati.

L'atto di scusarsi secondo Searle (1979, 15) rientra nella categoria degli atti espressivi che fanno riferimento ad uno stato psicologico specificato nella regola di sincerità che sta alla base dello stato di cose definito nella proposizione. Tuttavia, questa definizione basata sulle restrizioni sintattico-morfologiche del verbo performativo *to apologize* mostra la propria debolezza in quanto il verbo prototipico dell'inglese non rappresenta un modo universale di scusarsi. In secondo luogo, la condizione essenziale per la realizzazione dell'atto (Rathmayr 2003, 65-6) presuppone che il parlante induca l'ascoltatore ad annullare le conseguenze negative di un atto compiuto, quindi ad adattare il mondo alle parole. Il verbo performativo *scusare* contiene in tal caso un atto direttivo di accettare la scusa e concedere il perdono all'interlocutore. Infine, nel proferire la scusa il parlante si rende responsabile per un fatto accaduto, in quanto riconosce la violazione di una norma sociale (Blum-Kulka, Olshtain 1984, 206) e si incarica di non ripetere quest'azione nel futuro immediato. Sotto questo aspetto la scusa si avvicina agli atti commissivi con cui ci si impegna a non svolgere un atto indesiderato. Questa riflessione dimostra che i confini tra diverse categorie nella tassonomia di Searle (1969) sono sfumate se applicate alla comunicazione effettiva e lo stesso atto di scusa potrebbe essere categorizzato come espressivo, direttivo e commissivo.

Le condizioni di felicità per l'atto di scusa non sono state elaborate da Searle nel suo classico volume del 1969. La Rathmayr però prende lo spunto dalla sua riflessione sull'atto di promessa e allarga la visione con l'intento di inglobare la prospettiva interpersonale inerente all'atto (2003, 65-6):

- (i) Contenuto proposizionale: il parlante ammette che ha recato o aveva intenzione di recare danno e chiede all'interlocutore di non offendersi e di non considerare questo fatto nel loro rapporto.
- (ii) Condizione preparatoria: entrambi sanno dell'inconvenienza e il parlante teme che l'atto specificato nella proposizione possa scandalizzare oppure offendere l'interlocutore.
- (iii) Condizione di sincerità: il parlante esprime rincrescimento per aver eseguito l'atto offensivo e vuole che il suo rapporto con interlocutore rimanga inalterato. Il parlante sente la sua colpa.
- (iv) Condizione essenziale: l'atto di scusarsi è un tentativo di bilanciare un equilibrio comunicativo e di tornare allo stato di cose precedente all'atto compiuto.

Queste riflessioni spiegano il funzionamento delle scuse tra due parlanti ideali guidati dai principi morali, andando ad accentuare il fatto che con la scusa si manifesta la condotta rispettosa che tiene conto dei bisogni dell'interlocutore in quanto un membro sociale. In tal caso, però, rimane tagliata fuori la dimensione pratica della comunicazione: con chi, quando e perché la gente si scusa. Dagli studi sulla cortesia emerge la motivazione socio-culturale della scusa.

Ad esempio, Leech (1983), nella sua classificazione basata sulla considerazione dello scopo sociale, attribuisce la scusa agli atti conviviali che hanno lo scopo di mantenere l'armonia tra gli interlocutori; essi perciò vanno considerati intrinsecamente cortesi. Si potrebbe fare una distinzione anche tra le scuse autentiche e quelle routinizzate che, pur non differenziandosi sul piano contenutistico, hanno l'identico scopo di sanare e promuovere un rapporto interpersonale.

Tarasenko (1999) si attiene allo stesso ragionamento di Leech (1983) e classifica la scusa come un atto linguistico cerimoniale che costituisce una reazione convenzionale ad una certa condotta fuori norma sociale. Vale a dire che la visione prescrittiva della cortesia in Russia fa sì che la formulazione degli atti linguistici sia ancora definita in base al galateo linguistico. Questo tratto è visibile soprattutto nei manuali per gli stranieri che insegnano a usare gli atti linguistici conviviali come la dimostrazione del «galateo del linguaggio» (Akišina, Formanovskaja 1983) nella loro versione invariata e formulaica.

Rimanendo sempre sulla scia delle teorie della cortesia, nel lavoro di Brown e Levinson (1987) si afferma che la scusa è una delle azioni riparatrici rivolte a sostenere la faccia negativa del parlante. In effetti, a dispetto della condizione preparatoria dell'atto, il parlante può proferire una scusa *ex ante* e anticipare in tal modo una possibile imposizione dell'atto direttivo minaccioso per la faccia. In un'accezione tradizionale, invece, la scusa sostiene *ex post* la faccia dell'interlocutore, penalizzando la faccia negativa del parlante a favore di quella positiva. Si anticipa che in questa

sede prendiamo in considerazione solo le scuse che rappresentano le risposte rimediali ad un atto deprecabile.

3 Procedura raccolta dati

3.1 Metodo

Per il presente studio è stato adottato il metodo della raccolta di dati scritti, *Discourse Completion Task* (DCT), che mira a elicitare il comportamento discorsivo adeguato al contesto. Questo strumento permette di raccogliere il repertorio delle strategie e delle formule semantiche con le quali gli utenti della lingua realizzano l'atto linguistico esteso di scusarsi. Il suo scopo principale è quello di rivelare il sapere pragmatico acquisito con il *focus* sulla conoscenza dichiarativa e di formulare il repertorio delle strategie tese alla realizzazione di un atto linguistico senza rintracciare la dinamica conversazionale.

3.2 Soggetti

Il test è stato sottoposto alla compilazione da:

- 10 parlanti non nativi di madrelingua russa, dottorandi/studenti universitari, che hanno avuto un apprendimento del tipo formale (corso di italiano per stranieri organizzato dal Centro Linguistico dell'Ateneo di Padova di durata semestrale, livello B1 e B2) e hanno soggiornato in Italia per almeno 6 mesi;
- 10 parlanti madrelingua italiani, studenti/lavoratori residenti nella regione di Veneto;
- 10 studenti/lavoratori parlanti russo residenti nella città di Kalininograd, Russia.

Tutti i parlanti sono di sesso femminile e appartengono ad una fascia d'età compresa tra i 20 e i 30 anni.

I soggetti sono stati invitati a completare un dialogo con un turno mancante oppure a fornire una risposta verbale ad una situazione stimolo. La descrizione delle situazioni contiene informazioni non solo sul bisogno comunicativo ma anche sul ruolo dei partecipanti, ovvero il loro rapporto gerarchico (P) e la distanza sociale (D). Le situazioni sono state scelte in base all'avvenimento extralinguistico che presenta la necessità di dimostrare lo stato di rinascimento. I prototipi per le situazioni sono tratte dallo studio *Cross-cultural Speech Act Realization Project* (CCSARP) di Blum-Kulka et al. (1989): il primo progetto che pone l'obiettivo di analizzare le variazioni che intervengono a livello cross-culturale, sociopragmatico

e intralinguistico e getta una solida base metodologica per il confronto dei dati.

Sono stati analizzati 50 input per ogni gruppo dei parlanti con un totale di 150 risposte consultabili nell'appendice 2 e 3. La lista delle situazioni proposte è consultabile nell'appendice 1.

4 Una proposta di categorizzazione

Dalla definizione della scusa consegue che il suo scopo principale è quello di svolgere un ruolo regolativo dei rapporti interpersonali per rimediare a un danno provocato. Come per tutti gli altri atti linguistici la distanza sociale tra gli interlocutori, il grado di asimmetria nel loro rapporto e il valore del debito da riscuotere definiscono la complessità dell'atto linguistico e la sua formulazione (Brown, Levinson 1987). Di conseguenza l'atto testa di scusa che contiene uno (oppure una combinazione) di formule performative può essere corredato da mosse di sostegno che svolgono varie microfunzioni mirate a gestire il rapporto (Blum-Kulka et al. 1989).

L'atto testa di scusa si realizza tramite una formula performativa chiamata da Searle (1969, 62) «illocutionary force indicating device» ('il dispositivo indicatore della forza illocutoria), che contiene delle proprietà semantiche riconoscibili da un determinato gruppo dei parlanti come un modo convenzionale di eseguire un atto. Per l'atto di scusa in italiano il dispositivo indicatore di forza illocutoria può essere considerato il verbo performativo *scusare/perdonare* e quelli espressioni rammarico (Nuzzo 2007).

Tutte le mosse di sostegno individuate sono soggette a rispettare un criterio semantico secondo il quale ogni locuzione può avere una forza illocutoria pertinente allo scopo comunicativo. Varie strategie per veicolare la forza illocutoria di una scusa sono state descritte da studi precedenti (Olshtain, Cohen 1983; Owen 1983; Trosborg 1995; Rathmayr 2003; Nuzzo 2007; Ogiermann 2009; ecc.) dove sono state, a volte frammentate in ulteriori categorie, altre volte invece sono risultate sovrapponibili. A nostro avviso, l'uso appropriato delle mosse di sostegno individuate fanno riferimento alle quattro condizioni di felicità di Rathmayr (2003) riportate sopra:

- (i) Contenuto proposizionale - nominazione dell'atto;
- (ii) Condizione preparatoria - verifica di gravità;
- (iii) Condizione di sincerità - ammissione di colpa e di responsabilità;
- (iv) Condizione essenziale - mosse rimediali.

Ammesso il fatto che per una felice realizzazione dell'atto basti inferire la forza illocutoria con un indicatore linguistico, le mosse di sostegno che esplicitano la condizione preparatoria e essenziale sono messe in relazione alla questione di cortesia. In effetti, la loro soddisfazione sostiene la faccia positiva di entrambi gli interlocutori. La condizione di sincerità legata

all'ammissione di colpa risulta invece minacciosa per la faccia positiva del parlante e quindi richiede l'impiego di altri atti tesi alla sua salvaguardia quale la mancanza di intenzione e la dimostrazione di insufficienza. Si ribadisce l'importanza dell'impostazione interpersonale dell'atto linguistico in quanto la scusa si rivolge non solo a rimediare la faccia dell'interlocutore, ma mette in guardia anche quella del parlante.

Per quanto riguarda la sistematicità tra le mosse di sostegno, si possono distinguere il gruppo di riconoscimento di violazione, orientato al passato, e quello rimediabile, orientato a restaurare il rapporto nel futuro. La dimensione temporale suggerisce che le mosse di sostegno trattano sia la natura dell'atto deprecabile sia le sue conseguenze. Questo studio ha rilevato la necessità di adottare le griglie delle strategie descritte nella letteratura per renderle più dettagliate e uniformi ai dati ricevuti. In totale sono state individuate 14 strategie, compresi gli atti testa.

È importante distinguere tra le mosse con cui si realizza l'atto di scusa, dalla modificazione esterna tesa alla mitigazione di esso. Tra le mosse che introducono l'atto di scusa sono state individuate l'appello e l'esclamazione.

Si passa ora alla rassegna di tutte le strategie illustrate con l'aiuto di esempi tratti dai dati raccolti. Ove possibile sono stati usati i dati di tutti i tre gruppi dei parlanti con la traduzione fornita per le risposte in russo. Tra parentesi è stata indicata la posizione nella tabella 1 per i dati dei non nativi (NN) e il numero ordinale della situazione per i dati dei nativi italiani e russi con le sigle ItN e RuN corrispettivamente.

4.1 Atti testa

Come è stato già menzionato, la richiesta di perdono e l'espressione di dispiacere sono considerate gli atti testa per l'atto di scusa (Blum-Kulka et al. 1989; Nuzzo 2007).

Richiesta di perdono

La locuzione di questa strategia contiene un appello di risarcimento che impegna l'interlocutore ad accettare il rimedio verbale con un verbo performativo *scusare/perdonare*.

- (1) Mi scusi per il ritardo. (ItN, sit. 3)
- (2) *Prostite, požalujsta*. (RuN, sit. 2)
(Perdoni, per favore)
- (3) Mi scusi tanto, il cellulare non è rotto? (NN, 2a)

Espressione di dispiacere

Questa strategia veicola i sentimenti negativi legati alla colpa del parlante che si dimostra dispiaciuto per l'atto avvenuto.

- (4) Mi scusi, sono mortificata. (ItN, sit. 2)
- (5) Mi spiace amico mio! (NN, 1b)

4.2 Mosse di sostegno

Tutte le altre mosse riscontrate specificano, motivano e spiegano gli atti testa, ma possono comparire anche in assenza di questi.

Nominazione dell'atto

La locuzione di questa strategia contiene la descrizione dell'atto deplorabile.

- (6) Professore, ho scordato il suo libro a casa. (ItN, sit. 5)
- (7) *Izvini menja, požalujsta, mne žal'; čto ja zastavila tebja ždat'* (RuN, sit. 3)
(Scusami, per favore, mi dispiace che ti ho fatto aspettare)
- (8) Scusi, le ho fatto cadere il telefono [...]. (NN, 2e)

Giustificazione

La giustificazione è la dimostrazione di ragioni valide per cui non è stato possibile evitare un'azione indesiderabile. Le motivazioni possono essere di natura personale oppure descrivere le circostanze esterne attenuanti.

- (9) Scusa, è che ho bucato la gomma della bicicletta e ho dovuto fare un pezzo di strada a piedi! (ItN, sit. 2)
- (10) *Izvini, ja zabyla telefon doma, ne mogla predupredit', čto opozdaju.* (RuN, sit. 3)
(Scusa, ho dimenticato il cellulare a casa, non ho potuto avvisarti che arrivo in ritardo)
- (11) *Scusami, oggi è un traffico davvero terribile. (NN, 3g)

Mancanza di intenzione

Questa strategia mira a de-responsabilizzare il comportamento del parlante per un'azione accaduta involontariamente oppure casualmente.

- (12) Mi dispiace, non so come sia potuto succedere. (ItN, sit. 4)
- (13) *Da, prosti, požalujsta, ja slučajno, ne chotela tebja budit'* (RuN, sit. 1)
(Sì, perdona per favore, l'ho fatto casualmente, non volevo svegliarti)
- (14) Scusami, non volevo disturbarti. (NN, 1g)

Dimostrazione di propria insufficienza

In questo caso il parlante proferisce un'autocritica sul proprio comportamento e dimostra carenze personali:

- (15) Mi scusi, sono un po¹ goffa nei movimenti con queste valigie. (ItN, sit. 2)
- (16) *Izvini, u menja večno problemy s punktual'nost'ju.* (RuN, sit. 3)
(Scusa, ho sempre problemi a essere puntuale)

Strategie rimediali

Le strategie rimediali auspicano per il parlante un rimedio oppure una compensazione materiale e comportamentale per ristabilire un mancato adempimento alle norme. Esse si suddividono nelle seguenti categorie:

a) Offerta di rimedio

L'offerta di rimedio rappresenta una proposta di riconciliare un mancato adempimento alle norme sociali da parte del parlante e fornire una compensazione.

- (17) Mi scusi professore, ho dimenticato il libro, domani glielo porto! (ItN, sit. 5)
- (18) *Prosti, ne chotela tebja budit; tebe sdelat' buterbrod?* (RuN, sit. 1)
(Perdona, non volevo svegliarti, ti faccio un panino?)
- (19) Dopo lo studio ti offro un bel caffè. (NN, 3b)

b) Negoziazione del possibile rimedio

Il parlante indaga sulla possibilità di fornire un rimedio e si informa su come riparare al danno in modo accettabile per l'interlocutore, oppure fornisce alcune alternative:

- (20) Professore, ho dimenticato il suo libro a casa. Quando posso portarglielo? (ItN, sit. 5)
- (21) *Prostite, ja zabyl vašu knigu doma, mogu ja ejo prinesti zavtra ili ona nužna segodnja?* (RuN, sit. 5)
(Perdoni, ho dimenticato il suo libro a casa, posso portarlo domani oppure le serve oggi?)
- (22) *Mi scuso tanto, ho dimenticato il libro a casa. È possibile di tornarlo domani? (NN, 5d)

1 La trascrizione riproduce l'originale.

c) Promessa di non ripetere l'azione

Il parlante si impegna a non causare altri danni in futuro.

- (23) Scusami davvero, non succederà più. (ItN, sit. 3)
- (24) *Izvini požalujsta, budu akkuratnej.* (RuN, sit. 1)
(Scusa per favore, starò più attenta)

Verifica di gravità

Questa strategia esprime la necessità di trattare le conseguenze dell'evento e indagare sulla sua gravità.

- (25) Oddio, si è fatto male? (ItN, sit. 4)
- (26) *[...] Prostite meja požalujsta! [...] Nadejus, eto ne dostavilo vam neudobstv!* (RuN, sit. 5)
([...] Mi perdoni per favore! [...] Spero che questo non abbia causato alcun danno!)
- (27) Mi scusi tanto, il cellulare non è rotto? (NN, 2a)

Rifiuto di ammettere la colpa

Questa strategia può variare in base al contesto e include delle tattiche di evasione con le quali il parlante rifiuta di riconoscere il danno provocato.

- (28) No, è tardi? (ItN, sit. 1)
- (29) Abbia attenzione, per favore! (NN, 2i)

4.3 Altre strategie

Di seguito si riportano le strategie attestate in modo marginale solo da un gruppo di parlanti.

Ammissione di colpa

Con questa strategia il parlante ammette la propria colpa sperando di restaurare un rapporto squilibrato senza però fornire ulteriori dettagli.

- (30) *Questa è la colpa mia. (NN, 4i)

Espressione di imbarazzo

La strategia veicola il sentimento di disagio legato all'atto offensivo.

- (31) *Mne očen' stydno.* (RuN, sit. 1)
(Mi vergogno tanto)

Nel paragrafo seguente viene riportato il confronto tra le strategie applicate alle situazioni. L'analisi è corredata dai grafici 1 e 2 che mostrano le occorrenze delle strategie degli atti testa e delle mosse di sostegno corrispettivamente.

5 Confronto delle strategie applicate

Lo studio conferma la prevalenza della richiesta di perdono come un modo convenzionale di veicolare la scusa. Nei dati relativi ai parlanti italiani l'espressione di dispiacere si unisce spesso alla richiesta di perdono, soprattutto quando si tratta di un danno materiale (situazione 2) o fisico (situazione 4) dove si richiede un alto grado di rincrescimento. Nel corpus dei parlanti russi questa espressione è stata usata solo una volta in combinazione con la richiesta di perdono. I non nativi tendono invece a usare tutte e due le strategie anche nelle situazioni 3 e 5, mentre i nativi preferiscono le strategie di rimedio.

L'atto testa compare più spesso nel corpus dei parlanti russi rispetto ai parlanti italiani (grafico 1) in quanto quest'ultimi si possono servire solamente delle mosse di sostegno.

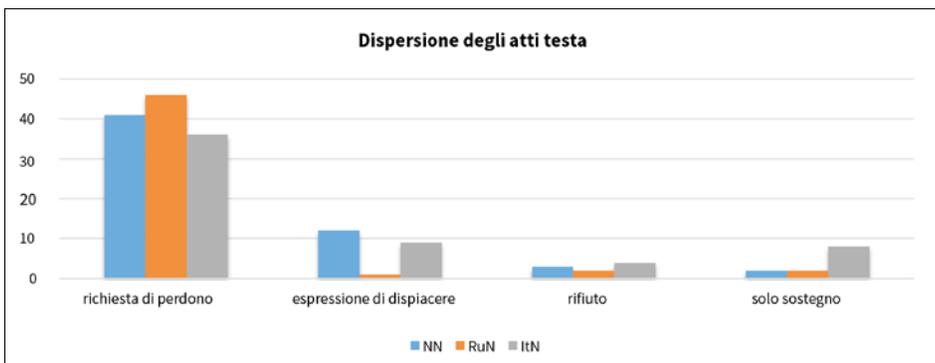


Grafico 1. Dispersione degli atti testa (numero di occorrenze)

Per quanto riguarda le mosse di sostegno, si adottano più spesso quelle che fanno parte del gruppo degli atti rimediali piuttosto che quelle del riconoscimento di violazione. Questo si può considerare una caratteristica transculturale della collaborazione conversazionale a cui viene affidato un lavoro sulla faccia positiva dei parlanti. Nel promuovere un rapporto armonioso si impegnano tutti i due interlocutori che costruiscono insieme un futuro immediato con le mosse di rimedio. Per quanto riguarda l'offerta di rimedio non sono state rilevate discrepanze tra i tre gruppi di parlanti. Si può solamente notare che i parlanti russi offrono spesso un rimedio, mentre i parlanti non nativi preferiscono negoziare questa scelta, ossia prediligono collaborare attivamente con l'interlocutore per avere il minor pericolo potenziale di essere fraintesi e sembrare impositivi (grafico 2). Per quanto concerne, invece, la verifica di gravità i parlanti russi si discostano dai parlanti italiani e i non nativi. Questa consuetudine altamente partecipativa di trattare le conseguenze delle azioni presuppone un alto grado di confidenza con l'interlocutore. Anche quando si attesta la presenza di una distanza sociale i parlanti russi rispondono all'esigenza di entrare nell'ottica dell'interlocutore affidandosi alla cortesia positiva.

In ultimo, la promessa è una strategia che non è stata utilizzata dai parlanti non nativi e in misura minore da altri due gruppi dei parlanti.

L'espressione dello stato d'animo legato alla condizione di sincerità permette di evitare le ambivalenze dei proferimenti, risultando tuttavia umiliante per il parlante, in quanto veicola i sentimenti negativi. Per questa ragione, l'ammissione di colpa è stata usata una sola volta da un parlante non nativo, mentre l'espressione di imbarazzo è stata adottata solo in due casi dai parlanti russi. La nomina dell'azione deplorabile nella proposizione viene corredata dalla richiesta di perdono. Quest'ultima può reggere un complemento di causa che specifica il motivo per cui scusarsi. I parlanti nativi di entrambe le lingue esplicitano questo motivo più spesso rispetto ai non nativi con un numero di occorrenze maggiore tra i parlanti russofoni. Uno scarso impiego di questa strategia in un gruppo di apprendenti può essere spiegato con la loro riluttanza a fornire le risposte contestualmente specifiche.

La giustificazione e la mancanza di intenzione sono le strategie usate in misura maggiore da tutte le categorie dei parlanti in quanto sostengono la loro faccia positiva. L'ultima strategia è leggermente più diffusa tra i parlanti russi come un metodo di de-responsabilizzare il proprio comportamento senza attribuirne una causa esterna.

Vereščagin e Kostomarov (2005) nel loro lavoro sugli aspetti culturali della lingua elencano diverse strategie dell'agire comunicativo nella situazione-tipo del delitto e tra queste si trovano non solo il riferimento alla casualità del comportamento ma anche all'intervento di forze ultraterrene.

Wierzbicka (2001) tratta il fatalismo come un concetto basilare per la cultura russa assieme alle altre categorie assiologiche, come ad esempio

la tendenza a giudizi morali. Come si evince dal grafico 2, questo fatto si rispecchia anche nel modo di gestire le scuse, con una forte preponderanza a minimizzare la responsabilità. I parlanti non nativi invece forniscono le ragioni plausibili del proprio comportamento tramite la giustificazione quasi in parità con i parlanti italiani.

Infine non si riscontrano esempi dell'espressione di insufficienza nel corpus dei non nativi, mentre i parlanti nativi mostrano parsimonia nello scegliere questa strategia, poiché temono di perdere la faccia.

L'appello e l'esclamazione come le mosse di mitigazione emotiva sono state usate da tutti i gruppi dei parlanti e le loro preferenze verranno approfondite nel paragrafo 7.

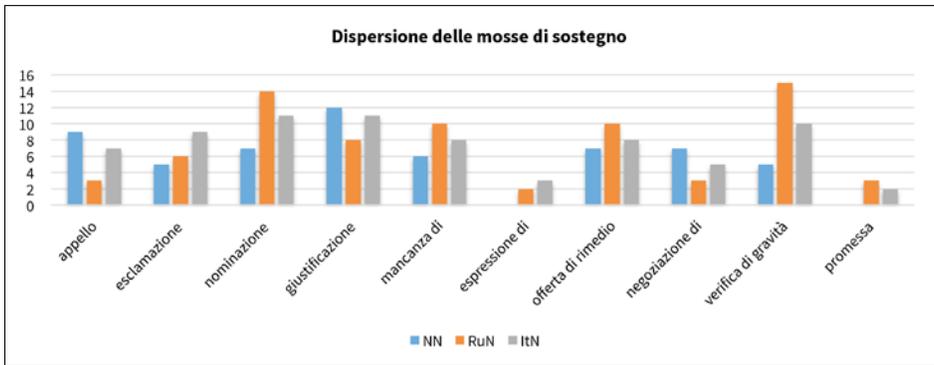


Grafico 2. Dispersione delle mosse di sostegno (numero di occorrenze)

Nel prossimo paragrafo si analizzano le formule linguistiche con cui sono state realizzate le strategie.

6 Analisi pragmatica delle mosse

Per quanto riguarda la formulazione linguistica della richiesta di perdono, i parlanti non nativi si esprimono con la forma imperativa del verbo *scusare* che rispecchia le consuetudini dei parlanti nativi di italiano. Il verbo performativo *izvinjat'sja* 'scusarsi' è stato usato solo una volta da un parlante non nativo. Nella raccolta dei dati dei parlanti russofoni il verbo *proščjat'* 'perdonare' nella corrispettiva forma imperativa ha ben 18 occorrenze assieme a 6 occorrenze di *prosit' proščeniya* 'chiedere perdono' mentre si riscontrano solo 13 casi di *izvinit'* 'scusare'. La semantica del verbo *perdonare* include l'annullamento di ogni risentimento verso l'autore dell'offesa

o del danno² e fa richiamo alla morale cristiana di non giudicare le azioni altrui. Questo presupposto dovrebbe aiutare il parlante a svolgere il lavoro rimediale, in quanto de-responsabilizza parzialmente le sue intenzioni. In altre parole, scusare qualcuno significa accettare le condizioni che giustificano l'atto, mentre perdonare vuol dire ristabilire l'equilibrio senza un motivo oggettivo. Si nota perciò che i parlanti non nativi si servono delle mosse di sostegno per corredare la richiesta di perdono e non ricorrono al verbo perdonare nella loro produzione interlinguistica.

Come si evince dal grafico 1, le espressioni di dispiacere vengono accompagnate da richieste di perdono nelle risposte sia dei non nativi, sia degli italiani nativi. Nella lingua russa l'espressione di rammarico non costituisce un metodo sufficiente per risanare il rapporto, in quanto afferma lo stato di cose senza tentare di cambiarlo. Rathmayr (2003) sostiene che con l'espressione *mi dispiace* il parlante ammette che sia stato registrato l'inconveniente per il quale lui non si ritiene responsabile, o quantomeno non può fornire una soluzione; perciò questa formula in russo è più ricorrente come segno di compassione per il fatto accaduto. Infatti, una risposta alla situazione 4 usata da un parlante di italiano «Oddio, mi dispiace!» pragmaticamente non è ammessa in russo, in quanto implica un distacco del parlante dalla situazione in cui dovrebbe essere coinvolto. In italiano l'occorrenza della formula *mi dispiace* si attesta per le situazioni in cui l'offesa è percepita come particolarmente grave (Lipson 1994, 25). È notevole come le formule «mi scusi, mi dispiace» usate dai non nativi non siano tanto frequenti tra i parlanti nativi quanto le espressioni alternative: «mi scusi, sono mortificata»; «mi scusi, sono desolata». Si evince perciò, che i parlanti non nativi hanno acquisito la funzione attenuante del dispiacere in italiano, ma non sono a conoscenza dei mezzi verbali con i quali esprimere il rincrescimento. Inoltre, se i parlanti nativi usano l'espressione di dispiacere per le situazioni 2 e 4 che implicano un danno materiale oppure fisico, i parlanti non nativi impiegano questa formula anche per le situazioni 1 e 5 per un'offesa meno grave e più facilmente rimediabile.

Si può concludere che per due gruppi di parlanti la richiesta di perdono è utilizzata per veicolare la forza illocutoria di una scusa. Tuttavia, si attesta un fenomeno di *transfer* pragmalinguistico nella produzione di una parlante non nativa E.S., che proferisce per due volte l'enunciato «mi scusi per favore» reso letteralmente dall'espressione russa *izvini, požalujsta*, cioè una richiesta di perdono accompagnata da una marca di cortesia. Quest'ultima attenua l'imposizione sul parlante e allo stesso tempo svela la natura direttiva dell'atto in questione. Vale a dire che in russo la richiesta di perdonare non si distingue dalla richiesta di eseguire qualsiasi

2 s.v. «perdonare». *Treccani. Vocabolario on line*. URL <http://www.treccani.it/vocabolario/perdonare/> (2016-09-06)

altra azione, fatto che i parlanti non nativi possono trasferire nella loro produzione interlinguistica. È da tener presente che la frase parentetica avverbiale *per favore* ha già una forza illocutoria di una richiesta (Renzi et al. 1995, 46), quindi insieme alla richiesta di perdono l'enunciato «mi scusi per favore» alza il grado di forza fino a diventare una supplica. Essa si rafforza anche con l'esclamazione *radi Boga* 'per l'amor di Dio' che implora l'interlocutore riferendosi alla morale e risulta fuorviante in italiano ma accettabile in russo per un atto deprecabile di maggiore gravità. Tuttavia, questo strumento di supposto non è stato usato nel parlato interlinguistico.

È stata già notata nel paragrafo precedente la diffusione della mossa di sostegno esprime la mancanza di intenzione tra i parlanti russi. In effetti, se i parlanti italiani eseguono questa microfunzione con una formula convenzionale *non l'ho fatto apposta*, i parlanti russi usano una serie di frasi ellittiche del predicato che trasmettono la casualità delle proprie azioni in concordanza con l'ipotesi di Wierzbicka (2001) alle quali assegna un valore culturalmente specifico:

- (32) *ja slučajno* (l'ho fatto casualmente)
- (33) *ja ne special'no* (non l'ho fatto appositamente)
- (34) *ja ne naročno* (non l'ho fatto di proposito)
- (35) *ja nečajanno* (l'ho fatto sbadatamente)
- (36) *tak polučilos'* (è successo così).

I parlanti non nativi non si accostano alle consuetudini dei connazionali e veicolano la non-intenzionalità con un valore epistemico tramite la negazione del verbo *volere* usato per tre volte anche dai parlanti nativi.

Per quanto riguarda la mossa di giustificazione, i parlanti non nativi nella situazione 3 preferiscono presentare una causa esterna per il loro ritardo, ad esempio il traffico, mentre i parlanti italiani tendono a spiegarsi con le formule *avere un contrattempo* e *avere un imprevisto* che non forniscono una spiegazione dettagliata, però risultano preferibili nella situazione in cui è presente la distanza sociale. Queste formule non rientrano nel repertorio dei parlanti non nativi che spiegano la mancanza di tempo in modo diverso, come «avevo un grave problema!» (NN, 3b) e «ho avuto moltissime cose da fare» (NN, 3f).

Come è stato già notato, il valore della propria insufficienza non è stato veicolato dai non nativi, restii a mettere in pericolo la propria faccia positiva.

L'offerta di rimedio e la sua negoziazione rappresentano due facce della stessa medaglia. Così, se da un lato nella situazione 5 i parlanti nativi e non nativi scelgono di manifestare la loro intenzione di fornire una soluzione, ad esempio «domani glielo restituisco», dall'altro chiamano in causa l'interlocutore e lo invitano a negoziare la possibilità di rimedio, ad esempio «Posso restituirti glielo domani?»

Il primo modo di offrire il rimedio risulta doveroso in quanto le intenzioni del parlante non vengono conciliate con quelle dell'interlocutore. Una soluzione possibile per instaurare un rapporto collaborativo è quella di impiegare le formule attenuanti del periodo ipotetico quali *se vuole, se non è un problema*. Un tentativo di considerare il punto di vista dell'interlocutore è riscontrato nell'esempio di un parlante non nativo «Mi dica per favore quando domani lei sarà libero per un incontro?» (NN, 5b) dove però l'uso dell'imperativo non attenua, bensì rafforza l'imposizione. I parlanti nativi offrono delle alternative per una possibile compensazione con l'intento di smussare l'imposizione inerente agli atti commissivi. Tuttavia, i russi preferiscono usare le proposizioni che specificano il loro futuro comportamento senza pericolo di infrangere le regole di cortesia negativa.

È da considerare che queste mosse rimediali sono acquisite prima ancora delle forme grammaticali necessarie, ad esempio, il condizionale in «Potresti lo porta un giorno durante la settimana?» (NN, 5f) e il complemento di termine in «purtroppo oggi non posso restituirLa il suo libro» (NN, 5f). Lo stesso vale anche per la mancanza di lessico negli esempi «È possibile di tornarlo domani?» (NN, 5d) e «Posso venire domani per portare il libro che ho prestato?» (NN, 5a) in cui gli apprendenti forniscono delle soluzioni intuitive per i verbi restituire e prendere in prestito. La risposta «Tranquillo. Prendo il taxi per andare a casa mio, allora turno fra poco. Ha il vostro libro subito» (NN, 5i) contiene tutte le azioni messe in una sequenza temporale che recupera le lacune lessicali. In tutti i casi descritti sopra l'intenzione comunicativa precede la grammatica, ossia la conoscenza formale della lingua.

Le mosse rimediali possono includere un'azione compensatrice, ad esempio, nella situazione 3 si riscontra un'asserzione con il 'noi' inclusivo «adesso facciamo tutto veloce» (NN, 3d), che potrebbe compensare il tempo perso in attesa e si congiunge alla risposta di un parlante nativo «mettiamoci al lavoro subito». Alcune risposte da parte dei non nativi rispecchiano la necessità di armonizzare il rapporto infranto, piuttosto che recuperare il tempo, la tendenza che però non è stata riscontrata nel corpus dei nativi di ambedue lingue. In effetti è interessante notare che le risposte «ti offro un bel caffè» (NN, 3b) oppure «prendiamo qualcosa da bere prima» (NN, 3i), né risalgono alle risposte prototipiche usate in russo, né trovano le corrispondenze nelle risposte degli italiani. Può essere visto come un modo 'all'italiana' di gestire una situazione potenzialmente conflittuale e dunque rappresenta una generalizzazione del comportamento. Ad esempio, una parlante non nativa A.K. ricorre all'offerta del caffè anche nella situazione 4, anche se segnata da una maggiore distanza sociale con un danno fisico da negoziare.

Tra le mosse che verificano la gravità dell'evento negativo vengono messi in evidenza i casi in cui il parlante mostra esplicitamente preoccupazione per l'interlocutore. Essa sorge più dalla paura di recare un danno fisico o

materiale (situazioni 2 e 4) che di causare un fastidio generale (situazioni 1, 3, 5). Vale a dire che questa strategia è contestualmente specifica e in italiano è stata resa tramite una frase interrogativa *si è fatto male?*, oppure quella ottativa esprime una speranza *spero che non sia fatto male*. La prima formula è stata appresa solo da un apprendente, mentre più spesso vengono utilizzate le domande «tutto va bene?» (NN, 4c) e «sei a posto?» (NN, 4d), che sollecitano l'interlocutore a descrivere lo stato fisico. L'offerta di rimedio nell'interlingua dei parlanti «Potrei aiutarla?» (NN, 4f) e «Posso aiutarla?» (NN, 4g) trasmette la preoccupazione e funge da verifica di gravità in assenza di una formula semantica adeguata.

Il rifiuto di ammettere la colpa come in «No. Puoi dirmelo» (NN, 1d) e «07. h 30» (NN, 1i) oppure «No, che ore sono?» (IT, sit. 1) e «No, è tardi?» (IT, sit. 1) nelle risposte dei parlanti italiani è un rifiuto di inferire un'implicatura del fastidio causato. Negli esempi sopra indicati, in particolare nella situazione 1, si può evidenziare come un rapporto simmetrico permette di sfruttare la polisemia pragmatica senza penalizzare il rapporto interpersonale. Invece «Abbia attenzione per favore!» (NN, 2i) non è solo un rifiuto di ammettere la colpa per quanto è accaduto, ma anche un'accusa dell'interlocutore.

7 Mitigare e rafforzare la scusa

In questa sede si prendono in considerazione tutti gli atti esterni all'atto testa che tuttavia supportano l'intenzione di scusarsi del parlante. La mitigazione emotiva aggiunge un tratto di sincerità e soggettività alle formule convenzionali dell'atto. Purtroppo la raccolta di dati scritti non permette di tenere presente gli aspetti prosodici e gestuali che accompagnano una conversazione reale.

7.1 Esclamazioni

Le locuzioni esclamative sono rappresentate dalle invocazioni rivolte a una divinità oppure dalle frasi esprimenti sorpresa e disappunto.

- (37) Accidenti, mi scusi! (ItN, sit. 4)
- (38) *Oi, prostitute požalujsta!* (RuN, sit. 2)
(Oh perdoni per favore!)
- (39) Oddio, scusami! (NN, 4e)

Il riferimento alle forze sovranaturali riduce la responsabilità del parlante, costretto a chiamare in causa terzi soggetti. Queste esclamazioni sono appropriate per interazioni in cui una situazione deprecabile sia stata

inaspettata per entrambi gli interlocutori. Per quanto riguarda il repertorio delle formule usate, la sorpresa e il disappunto in italiano vengono trasmessi dall'invocativo plurivoco *oh*, sostituibile con l'intercalare *oi*³ in russo che spiega il ricorso alle esclamazioni *oh!* e *oh, dio!* nella produzione interlinguistica dei non nativi. Il significato di imprecazione (*merda, accidenti*) rivolto al proprio comportamento è una strategia di autoumiliazione usata dai parlanti nativi che fa esaltare la faccia dell'interlocutore. L'impiego di esclamazioni e interiezioni arricchisce la conversazione con i significati emotivi al fine di far sbiadire il tratto di convenzionalità attribuito agli atti intrinsecamente cortesi.

7.2 Appello

L'appello può essere considerato un atto che include il nome proprio dell'interlocutore, il suo titolo oppure la loro combinazione.

- (40) Professore, ho scordato il suo libro a casa. (IT, sit. 5)
- (41) *Ivan Ivanovič, prostite požalujsta, ja zabył knigu doma.* (RU, sit. 5)
(Ivan Ivanovich perdoni per favore, ho dimenticato il libro a casa)
- (42) Mi scusi, Signore! (NN, 4h)

Tuttavia la sua funzione fática consiste non solo nel richiamo di attenzione, bensì assume il compito di mitigare l'atto successivo per simulare una familiarità (Bazzanella 1994, 148). Nella fattispecie, gli allocutivi sono una licenza che permette di entrare in un dominio personale dell'interlocutore per agevolare la collaborazione. I parlanti non nativi usano gli allocutivi cinque volte quando si rivolgono al professore (*professore*), tre volte con gli sconosciuti (*signore*) e una volta ad un amico (*amico mio*).

I parlanti nativi di russo non usano una qualifica professionale come allocutivo e lasciano solo due volte lo spazio nel questionario da riempire con il nome e il patronimico del professore nella situazione 5 in quanto si rivolgono ad una persona da loro conosciuta. Anche i parlanti nativi di italiano sottolineano la presenza di un rapporto stabilito con una persona concreta tramite l'allocutivo *professore* usato sette volte. Con l'impiego di *signore* i parlanti non nativi veicolano invece un valore di deferenza. Nel russo contemporaneo non esiste nessuna corrispondenza di una forma generica allocutiva oltre a quella volutamente marchiata come titolo oneroso. Il suo uso come atto mitigatorio di scusa può essere spiegato dal tentativo di trasmettere maggior rispetto per l'interlocutore e di evitare un conflitto indesiderato.

3 Secondo il dizionario online <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/781934> (2016-09-06) *oi* in russo trasmette spavento, sorpresa oppure sofferenza.

7.3 Attenuatori

Gli attenuatori sono mezzi lessicali che servono a diminuire la gravità dell'evento negativo le cui conseguenze sono subite dall'interlocutore. Non ci sono gli esempi di questo tipo nel corpus dei parlanti non nativi, che tendono a rafforzare la manifestazione di rinascimento piuttosto che ad attenuare la propria responsabilità (Nuzzo 2007). Contrariamente, i parlanti russi nella situazione 3 negoziano la gravità dell'azione nell'atto locutorio che riguarda il ritardo («solo mezz'ora»; «non un'ora, ma solo mezz'ora»).

7.4 Intensificatori

Gli intensificatori agiscono sul contenuto proposizionale dell'atto di scusa in modo opposto rispetto agli attenuatori. Gli avverbi *davvero*, *completamente*, *immensamente*, *tanto* rafforzano una richiesta di perdono nelle risposte dei parlanti italiani mentre i non nativi impiegano solo l'avverbio *tanto* (anche di grado superlativo *tantissimo*). Come è stato già notato i parlanti russi rafforzano la richiesta di perdono con una marca di cortesia *požalujsta* 'per favore' 22 volte su 42. Si attesta l'uso sporadico di altri avverbi per mostrare un coinvolgimento emotivo nella nominazione dell'atto, ad esempio *totalmente*, *completamente*, *assolutamente*.

8 Conclusione

L'analisi delle strategie e la loro dispersione permette di individuare un'oscillazione nel valore pragmatico tra l'espressione di dispiacere e la richiesta di perdono, che mette in dubbio la correttezza della loro classificazione come atti testa. In effetti, nella raccolta dei dati sui nativi l'espressione di dispiacere è quasi sempre accompagnata dalla richiesta di perdono, ad eccezione di due casi. Questa strategia convenzionale appare sufficiente per l'esecuzione dell'atto linguistico di scusa oppure convoglia le mosse di sostegno basate sulle condizioni di felicità.

La teoria della cortesia, ideata da Brown e Levinson (1987), propone una cornice interpretativa che spiega la preferenza complessiva delle mosse di rimedio al riconoscimento della violazione in quanto quest'ultimo risulta più minaccioso per la faccia. Tuttavia, questo quadro teorico risulta troppo ampio per cogliere le differenze nella scelta di strategie da parte di un particolare gruppo dei parlanti. Come è stato dimostrato la propensione a puntare sulla mancanza di intenzione oppure a veicolare il sentimento di imbarazzo non può essere scissa dalla interpretazione socio-culturale.

Il fatto che una mancata conoscenza delle formule semantiche non porta

al fenomeno di *transfer* attesta la conoscenza di uno *script* situazionale che può essere verbalizzato erroneamente a causa di carenze grammaticali e lessicali. Si avverte, in tal caso, la necessità di gestire consapevolmente il materiale linguistico a disposizione per l'avvicinamento ad una realizzazione quasi nativa. Ad esempio, i parlanti non nativi individuano una strategia utilizzata dai nativi, ma scelgono una forma linguistica non appropriata. Le espressioni non routinizzate sono frequenti nella produzione interlinguistica e rappresentano un tentativo di usare la lingua in modo creativo per eseguire diverse micro funzioni. Le formule fisse compaiono invece come 'isole di sicurezza' (Wildner-Basset 1994, 5) che si attivano per prevenire un errore linguistico. Ipotizziamo, infine, che allo stadio intermedio dello sviluppo interlinguistico i parlanti facciano affidamento alla codifica linguistica di determinate strategie accessibili per una gestione efficace della situazione comunicativa. Le risposte fornite per il DCT non rappresentano un repertorio ristretto di strutture formulari usate sporadicamente, ma possiamo dire che le strutture sintattiche analizzate riflettono un particolare modo di pensare rafforzato contestualmente. La capacità di attribuire un valore strategico a ogni mossa comunicativa permette di alzare il grado di consapevolezza pragmatica degli apprendenti L2.

Le variabili sociopragmatiche non giocano un ruolo decisivo per la scelta della strategia, la quale rimane routinizzata nei diversi contesti in concordanza alla norma sociale. I risultati si conformano all'osservazione di Coulmas (1981, 76), il quale sostiene che la formula usata per le scuse dipende dalla natura e dalla gravità dell'evento in questione, cioè dai fattori contestuali. Di conseguenza, più l'offesa è percepita come grave, più spazio ricevono le mosse di sostegno e gli strumenti di mitigazione. La formalità del rapporto gerarchico viene gestita dall'uso del verbo performativo *scusare* in seconda o in terza persona.

La limitatezza di questo studio riguarda la scarsa capacità di considerare la combinazione delle mosse di sostegno in una dinamica conversazionale che rimane da approfondire negli studi successivi. Tuttavia, l'analisi condotta svela la necessità di un'interpretazione socio-culturale dell'atto di scusarsi sottostante alla scelta delle strategie con le loro corrispettive formule semantiche. Questa esigenza non nega però il carattere trasversale dell'atto, il quale risponde al bisogno universale di stabilire un equilibrio nelle relazioni interpersonali e di sostenere la faccia positiva dei parlanti. Questo studio getta le linee guida per poter rintracciare le strategie più comuni e per stendere i contenuti didattici in base alla funzione linguistica e alle intenzioni comunicative.

Appendice 1

Situazione per il DCT

Situazioni per il DCT

Situazione 1 'risveglio' (D-, P-)

Domenica sera sei uscito con i tuoi amici e sei tornato a casa tardi. Quando sei andato in cucina a farti un panino è caduto un piatto. Due minuti dopo vedi entrare il tuo coinquilino in pigiama. Rispondi alla sua replica.

– Hai visto che ore sono?

– _____

Situazione 2 'cellulare' (D+, P+)

Hai preso un autobus per arrivare in centro dall'aeroporto. Hai una valigia e uno zaino sulle spalle. Quando cerchi di prendere un posto urti un signore in giacca e cravatta quindi gli cade il cellulare per terra. Gli dici:

– _____

Situazione 3 'ritardo' (D+, P-)

Ad un corso universitario il professore ha assegnato un lavoro di gruppo a te e a un altro studente. Per fare il compito insieme vi siete messi d'accordo per un appuntamento durante la settimana. Arrivi con mezz'ora di ritardo. Rispondi alla sua replica.

– Ti aspetto già da un po'.

– _____

Situazione 4 'valigia' (D+, P-)

Sei sul treno. Hai messo la tua valigia sul portabagagli. Quando il treno parte, la valigia cade giù e colpisce un passeggero seduto. Dici:

– _____

Situazione 5 'libro' (D-, P+)

Hai preso in prestito un libro da un professore che questo semestre tiene un corso obbligatorio. Ti aveva chiesto di restituirglielo oggi ma te ne sei completamente dimenticato. Quando lo vedi gli dici:

– _____

Appendice 2

Le risposte dei parlanti non nativi

Tabella 1. Le risposte dei non nativi

situazione	V.K. (a)	A.K (b)	T.Ch. (c)	K.P. (d)	V.A. (e)
risveglio (1)	Scusami. Non volevo disturbarti.	Mi spiace amico mio! Sono un pò ubriaco.	Sì, scusami, non volevo fare tante rumore.	No. Puoi dirmelo.	Sì, scusa, non volevo fare casino, mi è scivolato dalle mani...
cellulare (2)	Mi scusi tanto, il cellulare non è rotto?	Ups! Mi dispiace tantissimo! È stata colpa mia. Pago certamente per il vostro telefono nuovo.	Ah, mi scusi!	Scusi. Mi dispiace.	Scusi, le ho fatto cadere il telefono, si è rotto?
ritardo (3)	Scusami, aspettavo l'autobus da 20 minuti.	Avevo un grave problema! Scusami! Dopo lo studio ti offro un bel caffè.	Scusami ho preso il autobus e dovevo aspettare 20 minuti per un altro!	Scusa, non potevo venire più presto. Adesso facciamo tutto veloce.	Scusa, c'era un traffico allucinante!
valigia (4)	Mi dispiace tanto, scusi.	Oh! Mi dispiace tanto! Cosa posso farvi per evitare la mia colpa? Offro un caffè? =)	Mi scusi! Tutto va bene? Mi dispiace tanto di questa situazione!	Oh, dio. Scusami. Sei a posto?	Oddio, scusami! Ti sei fatto male?
libro (5)	Professore! Posso venire domani per portare il libro che ho prestato?	Professore! Ho dimenticato di portare il suo libro. Mi scusi! Mi dica per favore quando domani lei sarà libero per un incontro?	Mi scusi! Ho totalmente dimenticato di prendere il libro! Posso restituirlilo domani?	Mi scuso tanto, ho dimenticato il libro a casa. È possibile di tornarlo domani?	Buongiorno professore! Domani Le porto il libro che mi aveva prestato, purtroppo oggi non sono riuscita a portarglielo.

Situazione	D.K. (f)	E.S. (g)	A.B. (h)	D.T. (i)	J.S. (j)
risveglio (1)	Scusami, mi dispiace...	Scusami, non volevo disturbarti.	Si, scusami.	07. h 30	Ah, si, scusa, non affatto volevo disturbarti....
cellulare (2)	Mi scusi, non volevo disturbarLa.	Mi scusi per favore.	Mi scusi, signore!	Abbia attenzione, per favore!	Signore, mi scusi!
ritardo (3)	Scusami, mi dispiace, ma ho avuto moltissime cose da fare e non sono riuscita a finire in tempo.	Scusami, oggi è un traffico davvero terribile.	Si, lo so, scusami!	Mi scusa, prendiamo qualcosa da bere prima?	Scusa (spiegherei la causa)
valigia (4)	Mi scusi, mi dispiace molto! Potrei aiutarLa?	Mi scusi per favore, mi dispiace. Posso aiutarLa?	Mi scusi, Signore!	Mi scusi. Questa è la colpa mia.	Mi scusi!
libro (5)	Mi scusi, purtroppo oggi non posso restituirLa il suo libro... Potresti lo porta un giorno durante la settimana?	Mi scusi, dire la verità ho dimenticato di prendere il libro completamente! Mi dispiace. Se vuole, posso andare a casa subito e prenderlo.	Mi scusi, professore!	Mi dispiace moltissimo. Ho assolutamente dimenticato. Tranquillo. Prendo il taxi per andare a casa mio, allora turno fra poco. Ha il vostro libro subito.	Prof, mi scusi che non ho restituito il libro in tempo! Eccolo!

Appendice 3

Le risposte dei parlanti nativi

Le risposte dei parlanti nativi italiani

1. Situazione 1 'risveglio'
 - Sì, scusa
 - Scusa, mi è scivolato!
 - Sì scusa, non volevo svegliarti, mi è caduto un piatto mentre stavo mangiando, non l'ho fatto apposta.
 - No, che ore sono?
 - Sì, ho visto! Ma domani mattina posso dormire!
 - No, è tardi?
 - Perdonami, non volevo svegliarti.
 - Ciao, scusa, non volevo svegliarti. Volevo mangiare qualcosa e, beh, i è scivolato il piatto.
 - Scusa, non ho fatto apposta. Mi spiace!
 - Sì, scusa

2. Situazione 2 'cellulare'
 - Mi scusi. Perché sono sempre così sbadata?
 - Mi scusi, mi dispiace!
 - Mi scusi, sono mortificata.
 - Mi scusi tantissimo! Non era la mia intenzione, non riesco a muovermi con tutti questi bagagli!
 - Mi scusi! sono desolata!
 - Oh mi scusi, non l'ho fatto apposta!
 - Mi scusi tanto, sono desolata. Sono molto stanca dal viaggio. Il suo cellulare funziona?
 - Mi scusi, sono un po' goffa nei movimenti con queste valigie.
 - Mi scusi, mi dispiace davvero.
 - Mi scusi tanto, è successo qualcosa?

3. Situazione 3 'ritardo'
 - Scusami davvero, non succederà più.
 - Scusami, ho avuto un terribile imprevisto.
 - Sì mi scusi per il ritardo, ho avuto un contrattempo.
 - Hai ragione, ho fatto tardissimo! Mi farò perdonare
 - Scusa, sono la solita ritardataria!
 - Scusa, è che ho bucato la gomma della bicicletta e ho dovuto fare un pezzo di strada a piedi!
 - Lo so, non sono riuscita a partire prima da casa e gli orari degli autobus sono quello che sono. Non perdiamo altro tempo: mettiamoci subito al lavoro!
 - Ciao! scusa, ti ho avvisato che sarei arrivata un po' dopo e che intanto potevi iniziare a ricercare su internet!

- Scusami, ho trovato traffico.
 - Scusami, cominciamo dai!
4. Situazione 4 'valigia'
- Oddio, mi scusi! Si è fatto male?
 - Oddio, si è fatto male?
 - Mi scusi, si è fatto male?
 - Oddio! Spero non si sia fatto troppo male! In caso contrario le consento di vendicarsi su di me col suo bagaglio...
 - Accidenti, mi scusi! Si è fatto male?
 - Merda!! Mi dispiace, non so come sia potuto succedere!
 - Sono mortificata, si è fatto male?
 - Oh! Scusi tanto, non pensavo sarebbe caduta. Spero non si sia fatto male gravemente.
 - Mi scusi tantissimo, male?
5. Situazione 5 'libro'
- Buongiorno! Mi sono dimenticata il suo libro ma prometto di portarglielo domani, anzi adesso me lo scrivo.
 - Mi scusi professore, ho dimenticato il libro, domani glielo porto!
 - Professore mi scusi mi sono dimenticata di portarle il libro oggi, domani glielo restituisco.
 - Prof mi scusi immensamente! Se non è un problema glielo porto domani, altrimenti corro a casa a prenderlo.
 - Professore, mi scusi. Ho dimenticato a casa il libro! Glielo restituisco domani, assolutamente!
 - Le chiedo scusa, mi sono completamente dimenticata il suo libro. Se vuole posso andare a casa a prenderlo e portarglielo nel pomeriggio, dove posso trovarla?
 - Professore, ho dimenticato il libro. Posso restituirglielo domani?
 - Salve, mi scusi mi ero completamente dimenticata di doverle restituire libro. Ecco qui, glielo restituisco ora.
 - Professore, ho dimenticato il suo libro a casa. Quando posso portarglielo?
 - Professore, ho scordato il suo libro a casa, spero che non sia un problema restituirglielo domani, altrimenti torno subito a casa a prenderglielo.

Le risposte dei nativi russi

1. Situazione 1 'risveglio'
- В курсе, есть будешь?
Lo so, vuoi mangiare?
 - Да. Извини, пожалуйста, что шумлю. Больше не буду ☺
Sì. Scusami, per favore, che faccio rumore. Non lo farò più ☺

- Прости, что разбудила, знаю, уже поздно, но я голодная.
Perdona che ti ho svegliato, lo so che è tardi, ma ho fame.
 - Извини, пожалуйста, мне очень стыдно!
Scusa, per favore, mi vergogno tanto!
 - Сорри, я рукожоп
Sorry, le mani mi crescono dal culo.
 - Извини, пожалуйста, буду аккуратней.
Scusa, per favore, starò più attenta.
 - Извини, пожалуйста, я не нарочно.
Scusa, per favore, non l'ho fatto di proposito.
 - Извини, я, наверное, тебя разбудила. Я случайно уронила тарелку.
Scusa, forse ti ho svegliata. Ho fatto cadere il piatto per caso.
 - Да, прости, пожалуйста, я случайно, не хотела тебя будить.
Sì, perdona, per favore, l'ho fatto casualmente, non volevo svegliarti.
 - Прости, я не хотела тебя будить, тебе сделать бутерброд?
Perdona, non volevo svegliarti, ti faccio un panino?
2. Situazione 2 'cellulare'
- Ой, извините, пожалуйста, я нечаянно задела. Все в порядке с телефоном?
Oh, scusi, per favore, l'ho fatto sbadatamente. È tutto a posto con il cellulare?
 - Прошу прощения! (и поднимаю телефон)
Chiedo perdono! (e alzo il cellulare)
 - Извините, пожалуйста.
Scusi, per favore.
 - Ой, извините, пожалуйста! Не разбился?
Oh, scusi, per favore! Non si è rotto?
 - Прошу прощения! С телефоном все в порядке?
Chiedo perdono! È tutto a posto con il cellulare?
 - (la battuta non è stata compilata)
 - Ой, простите, пожалуйста! (Подниму телефон и тут же сниму рюкзак)
Oh, perdoni, per favore! (alzo il cellulare e metto giù lo zaino)

- Извините, пожалуйста. Сейчас я подниму. С ним все в порядке?
Scusi, per favore. Adesso lo alzo. Tutto è a posto con esso?
 - (la battuta non è stata compilata)
 - Извините, пожалуйста
Scusi, per favore.
3. Situazione 3 'ritardo'
- Привет, извини, не могла раньше приехать. Сейчас все сделаем, ты уже что-то нашел по заданию?
Ciao, scusa, non sono potuta arrivare prima. Adesso facciamo tutto, hai già trovato qualcosa per il compito?
 - Всего половину ☺ Извини за опоздание, давай начинать.
Solo mezz'ora ☺ Scusa per il ritardo, cominciamo.
 - Прости, пожалуйста, я не могла прийти раньше, так получилось.
Perdona, per favore, non sono riuscita ad arrivare prima, è successo così.
 - Извини, что я задержалась. Ты пришёл на полчаса раньше?
Scusa, che sono arrivata in ritardo. Sei arrivato mezz'ora prima?
 - Прости, стояла в пробке.
Perdona, sono stata bloccata nel traffico.
 - Извини, я забыла телефон дома, не могла предупредить, что опоздаю.
Scusa, ho dimenticato il cellulare a casa, non ho potuto avisarti che arrivo in ritardo.
 - Извини, у меня вечно проблемы с пунктуальностью.
Scusa, ho sempre problemi a essere puntuale.
 - Прости, пожалуйста, я не специально. Я отправила тебе смс/позвонила. И не час, а всего полчаса.
Perdona, per favore, non l'ho fatto appositamente. Ti ho mandato un sms/ti ho chiamato. Non è un ora di ritardo, ma solo una mezz'ora.
 - Извини меня, пожалуйста, мне жаль, что я заставила тебя ждать
Scusami, per favore, mi dispiace che ti ho fatto aspettare.
 - Извини, я была занята. Готова приступить немедленно.
Scusi, avevo da fare. Ora sono pronta a iniziare subito.

4. Situazione 4 'valigia'

- Извините, пожалуйста, надеюсь, вас не сильно ушибло. Не ожидала, что чемодан может слететь с полки.
Scusi, per favore, spero che non le abbia colpito molto. Non mi aspettavo che la valigia potesse cascare già dal portabagagli.
- Прошу прощения! Мой чемодан вовсе не хотел вас ударить. ☹ Вы не ушиблись?
Chiedo perdono! La mia valigia non voleva farle del male. ☹ Non si è fatto male?
- Простите, Ради Бога! Вы сильно ушиблись?
Perdoni per l'amor di Dio! Non si è fatto male tanto?
- Извините, какой кошмар! Вы в порядке?
Scusi, che incubo! Sta bene?
- Извините! С вами все в порядке?
Scusi! Sta bene?
- Простите пожалуйста.
Perdoni per favore.
- Простите, пожалуйста. Вы не ушиблись?
Perdoni, per favore. Non si è fatto male?
- Господи, простите, пожалуйста. Вы не ушиблись?
Oddio, perdoni, per favore. Non si è fatto male?
- Ой, простите, пожалуйста! Как Вы себя чувствуете? Сильно ударил? Я прошу прощения, я даже не думала, что он может оттуда упасть.
Oh, perdoni, per favore! Come si sente? Le ho colpito tanto? Chiedo perdono, non ci pensavo neanche che potesse cadere giù da lì.
- Извините, вас сильно ударило?
Scusi, è stato colpito molto?

5. Situazione 5 'libro'

- Простите, я забыл вашу книгу дома, могу я ее принести завтра или она нужна сегодня?
Perdoni, ho dimenticato il suo libro a casa, posso portarlo domani oppure le serve oggi?
- Простите меня, пожалуйста! Мне очень неловко, но я забыла вернуть вам книгу вовремя. Надеюсь, это не доставило вам неудобств! Больше подобного не повторится.
Mi perdoni, per favore! Mi sento molto in imbarazzo, ma ho dimenticato di renderle il libro in tempo. Spero che questo non abbia causato alcun danno! Non succederà più.

- Извините, пожалуйста, у меня совершенно вылетело из головы то, что я должна была вернуть книгу. Я обязательно отдам ее Вам завтра.
Scusi, per favore, mi è passato di mente che dovevo restituirle il libro. Glielo renderò domani.
- Вам сейчас нужна книга, я Вас не подвела?
Le serve il libro adesso, ho rovinato qualcosa?
- Здравствуйте, извините, я забыл принести вашу книгу. Завтра утром обязательно принесу в ваш кабинет.
Buongiorno, scusi, ho dimenticato di portare il suo libro. Domani mattina glielo porterò sicuramente in studio.
- Иван Иванович, простите пожалуйста, я забыл книгу дома.
Ivan Ivanovich, perdoni per favore, ho dimenticato il libro a casa.
- Извините, пожалуйста, я забыла принести Вашу книгу. Если она Вам срочно нужна, я за ней сейчас схожу.
Scusi, per favore, ho dimenticato di portare il suo libro. Se ne ha bisogno immediatamente ora vado a prenderlo.
- Добрый день. Я помню про Вашу книгу, но сейчас у меня её нет. Вы будете в университете после занятий? Я съезжу домой и привезу книгу.
Buongiorno. Mi ricordo del suo libro, ma non ce l'ho ora. Rimane all'università dopo le lezioni? Vado a casa e glielo porto.
- (Имя), здравствуйте! Простите, я совсем забыла про Вашу книгу. Можно я верну Вам ее завтра? Или, может, я могу подвести ее Вам куда-то сегодня вечером?
(nome), buongiorno! Perdoni ma ho completamente dimenticato del suo libro. Posso restituirlo domani? Oppure magari glielo posso portare da qualche parte stasera?
- Прости, я забыла совсем про книгу! Как тебе ее вернуть?
Perdona, ho dimenticato completamente del libro! Come te lo posso restituire?

Bibliografia

- Akišina, A.; Formanovskaja, N. (1983). *Russkij recevoj etiket*. Moskva: Russkij jazyk.
- Bazzanella, C. (1994). *Le facce del parlare*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Blum-Kulka, S. et al. (1989). *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood; New Jersey: Ablex.
- Blum-Kulka, S.; Olshtain, E. (1984). «Requests and Apologies: A Cross-cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP)». *Applied Linguistics*, 5(3), 196-213.
- Brown, P.; Levinson, S.C. (1987). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coulmas, F. (1981). «Poison to Your Soul. Thanks and Apologies Contrastively Viewed». Coulmas, F. (ed.), *Conversational Routine*. The Hague: Mouton, 69-93.
- Leech, G.N. (1983). *Principles of Pragmatics*. London; New York: Longman.
- Lipson, M. (1994). «Apologizing in Italian and in English». *IRAL*, 32(2), 19-39.
- Nuzzo, E. (2007). *Imparare a fare cose con le parole*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Ogiermann, E. (2009). *On Apologising in Negative and Positive Politeness Cultures*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Olshtain, E.; Cohen, A.D. (1983). «Apology: A Speech-act Set». Wolfson, N.; Judd, E. (ed.), *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley (MA): Newbury House Publisher, 18-36.
- Owen, M. (1983). *Apologies and Remedial Interchanges*. Berlin: Mouton Publishers.
- Rathmayr, R. (2003). *Pragmatika izvinenija*. Moskva: Jazyki slavjanskoj kul'tury.
- Renzi, L. et al. (a cura di) (1995). *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 2, *Tipi di frasi, deissi, formazione delle parole*. Bologna: il Mulino.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1979). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarasenko, T. (1999). *Etiketnye žanry russkoj reči: blagodarnost', izvinenie, pozdravlenie, soboleznovanie* [tesi di dottorato]. Krasnojarsk: Krasnojarskij Gosudarstvennyj Universitet.
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage Pragmatics*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter.
- Vereščagin, E.; Kostomarov, V. (2005). *Jazyk i kul'tura*. Moskva: Indrik.
- Watts, R.J. (2003). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wildner-Bassett, M. (1994). «Intercultural Pragmatics and Proficiency: 'Polite' Noises for Cultural Appropriateness». *IRAL*, 32(1), 3-17.
- Wierzbicka, A. (2001). *Sopostavlenie kul'tur čerez posredstvo leksiki i pragmatiki*. Moskva: Jazyki slavjanskoj kul'tury.

La dimensione operativa

L'importanza dei valori culturali nella comunicazione interculturale: italiani e romeni a contatto

Mariana Minascurta
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract In the intercultural contexts the participants not only interact on the linguistic and extra-linguistic level, but unwittingly negotiate the 'frames' belonging to their culture of reference. This study is oriented to examine some 'communicative barriers' that originate from the cultural values underlying the communication between Italian and Romanian interlocutors. The cultural background could act as a communicative filter because it is internalized in the minds of the speakers in an unconscious way.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il modello di competenza comunicativa interculturale. – 3 Progetto di ricerca e campione. – 4 I valori culturali nella comunicazione tra italiani e romeni. – 4.1 Problemi di comunicazione legati al concetto di tempo. – 4.2 Problemi comunicativi legati al concetto di spazio. – 4.3 Problemi di comunicazione legati alla gerarchia, al rispetto, allo status. – 4.4 Problemi di comunicazione legati al rapporto uomo/donna e al concetto di famiglia. – 4.5 Problemi di comunicazione legati al concetto di onestà, lealtà, *fair play*. – 4.6 La religione e la superstizione. – 5 Conclusione.

Keywords Intercultural communication. Communicative competence. Socio-pragmatic competence. Intercultural communicative competence. Software of the mind.

1 Introduzione

Nella comunicazione interculturale il successo/insuccesso dell'interazione può dipendere molto dai valori culturali di ciascun parlante e dall'emergere della diversità culturale. Il background culturale ci accompagna quindi in tutti i contesti e come ben evidenzia Giaccardi:

I valori culturali di fondo sono ideali a cui un certo gruppo sociale aspira e a cui fa riferimento quando deve formulare giudizi, prendere decisioni, orientare l'azione (la libertà, la dignità, l'onestà, l'uguaglianza), in quanto parte della cultura, anche i valori presentano una pluralità di dimensioni. I valori «stanno a cuore» e presentano una dimensione selettiva, dal momento che funzionano come criteri per scegliere come agire. (2005, 26)

Quello che per alcune culture rappresenta un valore positivo ed accettabile per altre potrebbe essere negativo e da evitare.

Riferendosi alla relazione tra individui e i valori culturali Hall evidenzia:

Gran parte della cultura giace nascosta nell'inconscio, fuori dal controllo della volontà, costituendo l'ordito e la trama dell'umana esistenza. Anche quando piccoli frammenti di questo tessuto segreto vengono portati alla consapevolezza, sarà pur sempre difficile modificarli, non solo perché si manifestano in esperienze estremamente personali, ma soprattutto perché stanno alla base della cultura, e le persone non possono agire e interagire in un qualsiasi modo significativo, se non servendosi del tramite della cultura. (1968, 234)

Tale inconsapevolezza, relativa non solo ai valori culturali ma anche ai tratti del carattere del parlante, allo stato emotivo e al *setting* fisico, nella comunicazione interculturale può generare situazioni disagiati o addirittura fraintendimenti tra i partecipanti. Le 'barriere interculturali' sono quindi in stretta relazione anche e soprattutto con la formazione culturale che sta alla base della costruzione delle nostre realtà individuali e delle nostre competenze e comportamenti comunicativi. La cultura di appartenenza determina quindi 'la programmazione' della nostra mente chiamata metaforicamente da Hofstede, Hofstede e Minkov «software of the mind» (2010, 5).

2 Il modello di competenza comunicativa interculturale

Dal 'software mentale' dipendono le nostre percezioni, le nostre abilità e anche la nostra comunicazione. Per comprendere i comportamenti dei parlanti in ambito interculturale è fondamentale evidenziare che il sistema nervoso è proattivo e che:

esso può intervenire sistematicamente sulle informazioni in ingresso, filtrando le informazioni in arrivo sulla base dei dati che sono già presenti in memoria e influenzando in tale modo la comunicazione [...]. Il filtraggio delle informazioni è raccolto in tre categorie: cancellazione - significa dare un'attenzione selettiva a certi aspetti della nostra esperienza e non ad altri; senza di essa la nostra mente conscia avrebbe troppe informazioni da analizzare [...]; distorsione - si verifica quando facciamo cambiamenti nella nostra percezione della realtà; la distorsione è anche la ragione per la quale un evento ci può apparire diverso da quello che è [...]; generalizzazione - consiste nel trarre conseguenze generali basate solo su poche esperienze. (vedi Spingardi, Zaccuri 2011, 31-2)

È evidente che le conoscenze dei partecipanti all'atto comunicativo ed il loro background culturale agiscono da filtri selezionando quello che è rilevante per ognuno in parte. Questo meccanismo influisce molto sulla comunicazione interculturale e può determinare il suo successo/insuccesso. Per evitare di ricadere nelle generalizzazioni stereotipate e categorizzazioni è fondamentale diventare consapevoli delle differenze linguistiche e culturali e della necessità di acquisire delle competenze e abilità per riuscire a comunicare in contesti interculturali in maniera appropriata.

La scuola veneziana di glottodidattica ha proposto un «modello di competenza comunicazione interculturale» (fig. 1, vedi Balboni, Caon 2015, 35) che riassume le competenze comunicative necessarie per un'interazione di successo in ambito interculturale.

Tale modello evidenzia che la 'competenza linguistica', 'extra-linguistica', 'socio-pragmatica e (inter)culturale' per mezzo delle 'abilità linguistiche' e 'relazionali' consentono di agire nei 'contesti comunicativi interculturali'.

Il modello evidenzia inoltre alcuni potenziali problemi di comunicazione relativi a:

- la lingua di comunicazione per quello che riguarda l'aspetto sonoro, la scelta delle parole e degli argomenti, gli aspetti grammaticali, la struttura del testo, alcuni elementi di natura sociolinguistica e le mosse comunicative;
- il linguaggio non verbale e nello specifico la cinesica, la prossemica e l'oggettemica;
- i valori culturali riferiti alla percezione del tempo, dello spazio, della gerarchia, del rispetto e dello status, della famiglia, ecc.

Notiamo che le competenze comunicative permettono di agire in eventi comunicativi interculturali reali come: dialogo, telefonata, riunione formale, ecc.

Gli elementi del modello relativi al linguaggio verbale e non verbale sono dei sistemi chiusi e come evidenzia Balboni

ciò significa che tutte le grammatiche di tutte le lingue e di tutti i linguaggi possono essere descritte da quelle voci. (2007, 22)

Gli elenchi che tentano di evidenziare i vari punti critici dei valori culturali e degli eventi comunicativi sono invece delle serie aperte che possono variare da cultura a cultura e vanno approfondite soltanto le voci che caratterizzano la cultura presa in esame.

Seguendo le voci del modello possiamo quindi descrivere le nostre esperienze e osservazioni allo scopo di approfondire le conoscenze e le competenze sulla lingua e cultura d'interesse. Gli approfondimenti delle varie voci strategiche permetteranno di individuare gli elementi simili o di contrasto tra le culture studiate e soprattutto di svelare gli impliciti culturali spesso

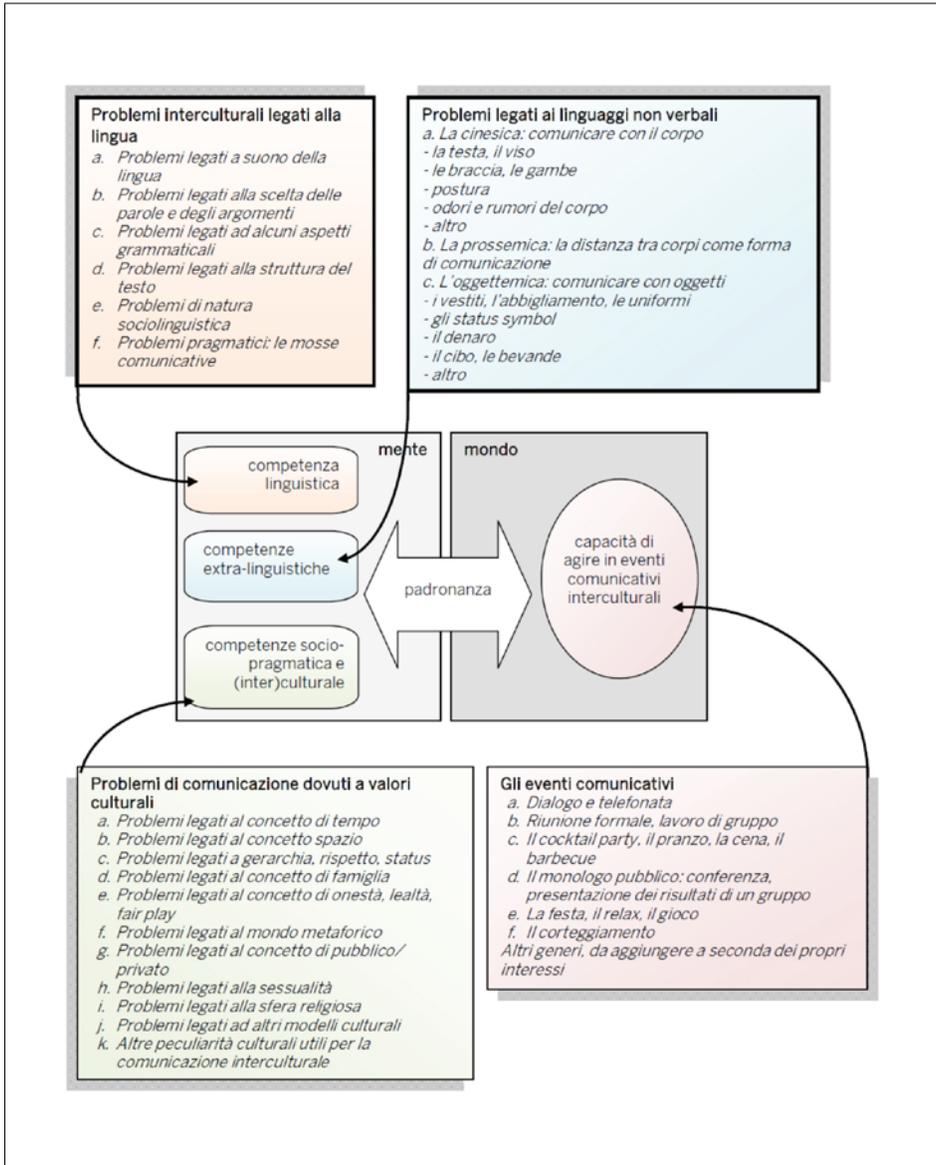


Figura 1. Modello di competenza comunicativa interculturale

fonte di fraintendimenti, incomprensioni e talvolta anche di conflitto. Le informazioni raccolte hanno ovviamente uno scopo conoscitivo e non vanno generalizzate per non rischiare di creare stereotipi e pregiudizi.

In questa sede ci proponiamo di indagare soltanto sui potenziali problemi di comunicazione tra italiani e romeni¹ correlati ai valori culturali di fondo. Metteremo in evidenza solo i valori culturali di maggiore rilevanza per i romeni e che in seguito alla nostra ricerca risultano maggiormente in contrasto con i valori culturali italiani.

3 Progetto di ricerca e campione

Partendo da questi presupposti la nostra ipotesi riguarda l'eventualità che anche nella comunicazione tra italiani e romeni si possano riscontrare alcune difficoltà ed incomprensioni dovute alle differenze culturali.

Per mettere in evidenza alcuni aspetti dei valori culturali di fondo, nonché i conseguenti potenziali problemi di comunicazione interculturale tra italiani e romeni è stata svolta una ricerca empirica qualitativa. Per tale studio i dati sono stati raccolti per mezzo dei questionari on-line, dell'intervista orale semi-strutturata, dei *focus group* e dell'osservazione diretta di vari eventi comunicativi.

Gli informatori selezionati sono italiani residenti in Romania e Moldavia (d'ora in poi RM) e a contatto con la cultura autoctona da almeno 6 mesi. Il nostro intento era quello di indagare circa la percezione insita nel loro 'software mentale'. Al fine di una raccolta dati più proficua, ci si è recati direttamente sul campo per interpellare le principali associazioni di imprese italiane presenti in RM.

L'approccio diretto ha apportato maggior giovamento ad una raccolta dati il più esauriente possibile e in grado di far emergere, nel processo comunicativo interculturale tra italiani e romeni, elementi di fondamentale importanza.

4 I valori culturali nella comunicazione tra italiani e romeni

Come già anticipato metteremo in evidenza soltanto alcuni aspetti dei valori culturali di fondo nonché i conseguenti potenziali problemi di comunicazione tra italiani e romeni.

1 Con romeni intendiamo indicare le popolazioni di Romania e Moldavia, paesi che condividono la stessa lingua, storia e modelli culturali.

4.1 Problemi di comunicazione legati al concetto di tempo

Per trattare il concetto di tempo possiamo adoperare varie prospettive. Giaccardi riferendosi al tempo evidenzia che:

La cronemica (da krònos, tempo) è lo studio del potenziale comunicativo dell'organizzazione del tempo e del modo in cui essa influisce sull'azione, le interazioni, la comunicazione all'interno di una cultura e tra le diverse culture. (2005, 112)

Il concetto del tempo può essere trattato in base alla sua strutturazione (ordine del giorno, tempo vuoto), puntualità, tempo come esibizione del potere, ecc.

4.1.1 Il valore temporale e il tempo monocronico/policronico

Dai risultati della nostra indagine si evince che in terra romena non serve 'correre', infatti secondo il 65% degli informatori italiani, per i romeni, il tempo «non rappresenta un fattore essenziale, non serve correre» (cf. graf. 1):

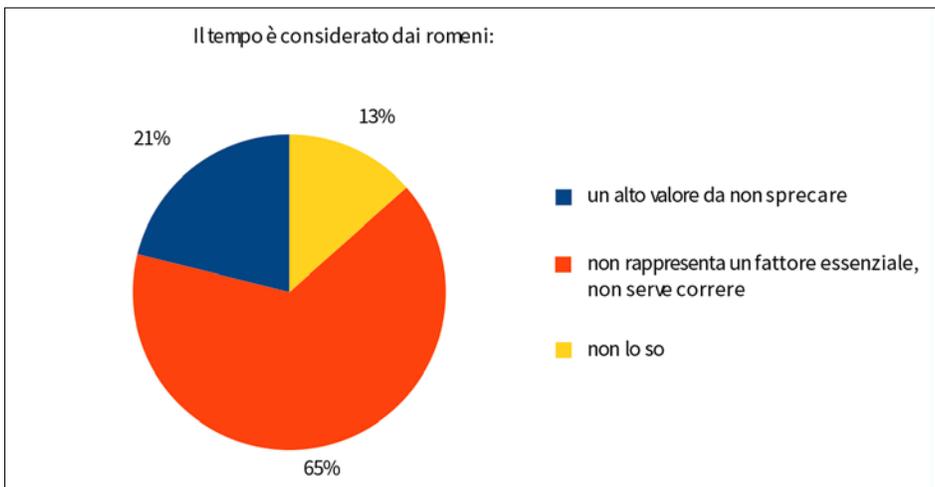


Grafico 1. Il valore del tempo

Ad ulteriore conferma di tale approccio relativo al tempo da parte dei romeni sono state anche gran parte delle risposte all'intervista orale. Alla domanda: «Il tempo è considerato dai romeni un alto valore da non

sprecare oppure non rappresenta un fattore essenziale quindi non serve correre?» le osservazioni più frequenti degli italiani sono state:

«no, mi sembra che siano un po' più rilassati»; «non serve correre»; «beh diciamo che siamo dei popoli latini, non siamo tedeschi da questo punto di vista quindi andiamo un pochino più con calma rispetto ad altri popoli magari», ecc.

I ritmi sempre più accelerati e la percezione del tempo come un valore da non sprecare è comunque molto presente, soprattutto nelle multinazionali e negli enti di grandi dimensioni dove molti dipendenti spesso saltano il pranzo oppure si fermano a fare gli straordinari. Nelle grandi città romene i ritmi sono quindi frenetici e anche il tempo dà la sensazione di scorrere più velocemente, mentre cambia la percezione nelle piccole località e in campagna dove il tempo sembra più dilatato.

Un'altra ottica di percezione del tempo è anche in base al tempo monocronico che prevede lo svolgimento delle attività ordinate una dietro all'altra oppure policronico nel caso dell'esecuzione contemporanea delle attività (cf. Bennet 2002, Giaccardi 2005).

Possiamo dire che nella cultura romena il tempo è tendenzialmente monocronico in quanto è prassi dedicarsi a una sola cosa alla volta e l'abitudine è quella di dare una successione all'organizzazione delle attività. La cultura italiana, tendenzialmente considerata policronica, potrebbe quindi essere percepita dai romeni troppo confusionaria.

Con lo sviluppo dei mezzi di comunicazione e del Web il personale aziendale romeno è educato sempre di più al tempo policronico e al multitasking che permette lo svolgimento di più attività in contemporanea.

4.1.2 Puntualità e tempo come potere

Anche la puntualità è un concetto che può dipendere moltissimo dalle convenzioni sociali e dalle abitudini culturali, anche se non è escluso che essa possa essere una caratteristica individuale.

I romeni generalmente hanno dei comportamenti diversi in base al tipo di incontro e di evento comunicativo. In ambito lavorativo si esige una maggiore puntualità, anche se sono tollerati quei 5 minuti di ritardo. Per mezzo dei questionari abbiamo infatti rilevato che è buona norma arrivare al lavoro puntuali (cf. graf. 2):

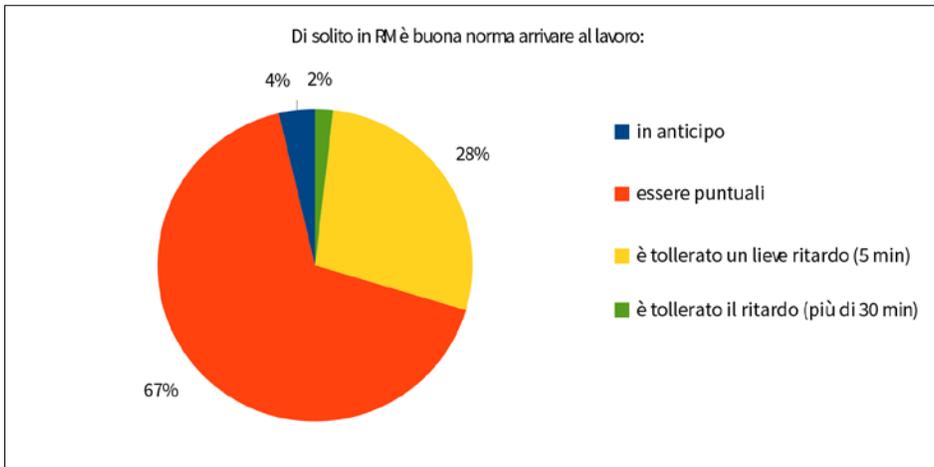


Grafico 2. Puntualità in ambito lavorativo

Il 67% degli informatori italiani considera che in RM è prassi arrivare al lavoro puntuali e agli occhi di un 28% un ritardo di 5 minuti è tollerato.

Le stesse percezioni le abbiamo individuate anche dalle risposte dell'intervista orale:

«qui sono tutti molto puntuali»; «di solito sono puntuali»; «allora, rispetto all'Italia bisogna fare più attenzione, quindi direi essere puntuali anche se un po' di ritardo è tollerato, ma non come in Italia»; «di solito puntuali, qualcuno arriva anche in ritardo», ecc.

Nel tempo libero invece c'è una maggiore tolleranza per il ritardo, alla domanda: «Nel tempo libero i romeni sono puntuali?» gli informatori osservano:

«diciamo che sono puntuali come gli italiani del meridione italiano»; «eh, se ritardi aspettano, però soprattutto ti fanno aspettare»; «no, no, da quello che ha notato»; «che cosa ti posso dire, ci sono persone puntuali ma l'80% non sono puntuali per niente»; «diciamo che fino a 5 minuti non è un ritardo, 10 minuti non va bene, mezz'ora ci si arrabbia», ecc.;

ma abbiamo ottenuto anche risposte positive: «abbastanza»; «di solito sì», ecc.

Far aspettare qualcuno può essere anche un modo per dare più importanza alla propria posizione di potere e status, in questi casi può capitare che i capi gerarchici arrivino in ritardo agli appuntamenti oppure che facciano aspettare in anticamera. Per indagare sull'espressione del potere in RM abbiamo chiesto agli informatori italiani: «Le persone importanti si fanno aspettare in anticamera?».

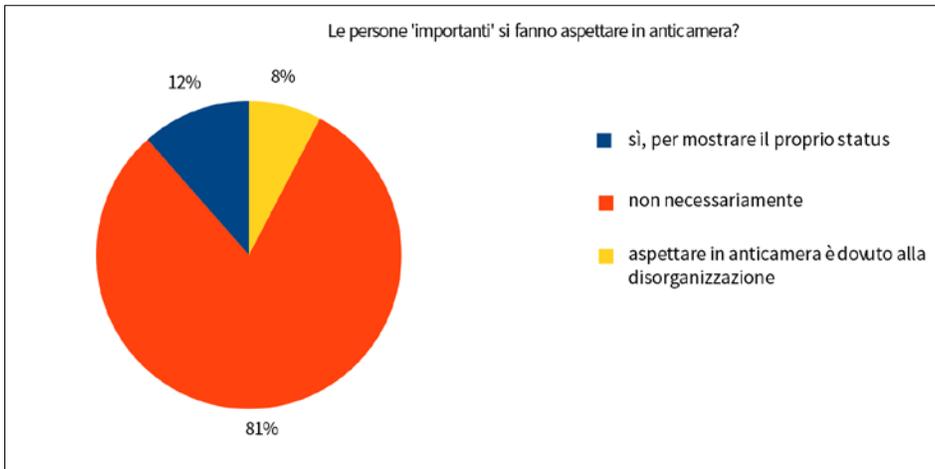


Grafico 3. Espressione del potere gerarchico

In seguito ai risultati ottenuti si può dedurre che per incontrare un capo gerarchico 'fare l'anticamera' non sia un passaggio obbligatorio (secondo l'81%, cf. graf. 3).

Secondo un 12% invece aspettare in anticamera ha una stretta relazione con l'interesse dei superiori di mostrare il proprio status.

Durante le interviste le risposte alla medesima domanda variavano, secondo alcuni informatori:

«capita aspettare ma non per forza»; «di solito l'appuntamento è rispettato anche ad alti livelli come ministri, sì, c'è sempre l'anticamera, però non è difficile raggiungerli, parlare con un ministro in Italia è molto più difficile che parlare con un ministro qui»;

ma anche:

«no, no molte volte bisogna attendere in anticamera»; «sempre, sempre, è snervante sì»; «aspettare nell'anticamera»; «sì, sì, sì, nell'anticamera», ecc.

4.1.3 Il tempo vuoto

L'assenza/presenza del 'silenzio' in alcuni incontri sociali (a tavola, nell'ascensore ecc.) può variare da cultura a cultura. 'Il tempo vuoto' o 'silenzio' è considerato da Bonaiuto e Maricchiolo:

uno strumento di comunicazione molto potente, data la sua ambiguità e la sua interpretazione fortemente legata ad altri segnali non verbali, al tipo di relazione, alla situazione comunicativa, alla cultura di riferimento. (2010, 72)

Nel caso della cultura romena gli informatori osservano che durante alcuni incontri sociali, in compagnia di persone conosciute i romeni sono molto socievoli. In seguito alla domanda: «In compagnia di persone conosciute i romeni tollerano il tacere?» le risposte più frequenti sono state: «ma io ho un buon rapporto con tutti, secondo me sono socievoli, sì», «sono molto simpatici e socievoli», ecc.

In compagnia di persone sconosciute invece il silenzio non sembra dare fastidio, alla domanda: «In compagnia di persone sconosciute i romeni tollerano il tacere?» i soggetti intervistati osservano:

«non tanto, sono un po' freddi»; «un po' meno»; «sì, non saprei, però tacciono molto, sì»; «tendenzialmente sì, bisogna sempre essere introdotti da qualcuno, assolutamente sì! Penso che questo sia un retaggio del passato sovietico», ecc.

Lo *small talk* che in molte occasioni riempie le pause vuote è considerato fortemente convenzionato e vuoto semanticamente:

Attributions such as 'strongly conventionalised', 'semantically empty' and 'ritualised' indicate that small talk is often seen as functionally empty and used 'for its own sake'. (Graf, Sator, Spranz-Fogasy 2014, 265)

Per i romeni, durante i brevi incontri sociali, il silenzio o il tempo vuoto è generalmente comune nelle situazioni in cui non si ha alcuna relazione di confidenza con gli altri partecipanti. Incontrare degli sconosciuti o delle persone con le quali si ha poca confidenza in ascensore o in altri luoghi pubblici e mantenere il silenzio non genera imbarazzo. Nella cultura italiana invece è più frequente che il silenzio generi imbarazzo e lo *small talk* è quasi un obbligo.

4.2 Problemi comunicativi legati al concetto di spazio

Anche l'uso dello spazio che sia personale, interpersonale oppure pubblico è soggetto a una diversa interpretazione a seconda della cultura di riferimento. Quindi la territorialità pubblica o privata sembra essere regolata da norme comportamentali che se non rispettate provocano irritazione.

4.2.1 Spazio pubblico e privato

La casa per i romeni ha un grande valore e dà senso di protezione e di privacy e per accederci dall'esterno all'interno è obbligatorio togliere le scarpe.

Il concetto della privacy all'interno della casa è cambiato da poco. Attualmente la maggior parte delle case sono suddivise in aree pubbliche con funzioni specifiche come la cucina e il salotto, mentre soltanto qualche decennio fa lo spazio era polifunzionale e le stanze e gli edifici erano strutturati in modo da favorire la convivenza sociale delle persone.

Attualmente la casa rimane comunque un punto di incontro con gli amici e parenti. Alcuni informatori hanno evidenziato l'ospitalità dei romeni e la loro abitudine ad invitare a casa gli amici e offrire loro cibo e bevande in abbondanza:

«ho trovato una grandissima ospitalità in certe zone, sono stato veramente colpito dalla loro ospitalità, ti invitano a casa apparecchiano a qualsiasi ora»; «sono molto ospitali e ti offrono la tavola», ecc.

Lo spazio pubblico invece è percepito sotto totale cura e protezione dello Stato che si deve preoccupare della sua gestione e protezione.

4.2.2 Organizzazione dello spazio lavorativo

Lo spazio pubblico e privato può riguardare anche il posto di lavoro, l'ufficio e il tavolo da lavoro.

Al quesito: «Sul posto di lavoro si preferiscono gli ambienti chiusi e la privacy dei lavoratori è molto importante oppure è frequente l'ambiente *open space* per favorire la trasparenza delle attività?» gli informatori delineano che gli *open space* sono molto presenti:

«no, no, *open space*, si fa tutto in pubblico»; «si preferisce l'*open space*», «da quello che so io mi sembra aperti», ecc.

Come ben osservano alcuni informatori dipende molto dal tipo di azienda:

«dipende dalle aziende, non c'è una regola»; «questo dipende dal tipo di azienda, adesso lavoro in una multinazionale dove è tutto *open space*, ma prima lavoravo in un'azienda italiana più piccola dove gli uffici erano chiusi quindi questo dipende dal tipo di lavoro».

In molte istituzioni e aziende lo stesso ufficio è condiviso da più persone di pari rango e le porte di solito sono chiuse. L'arredamento è disposto lungo le pareti e le scrivanie sono orientate all'interno verso quelle dei colleghi.

Lo spazio privato, percepito sotto il proprio controllo, è spesso rappresentato quindi soltanto dalla scrivania. La presenza di sempre più numerose aziende straniere ha importato l'*open space*, prediletto soprattutto dalle aziende che offrono servizio al pubblico.

In città capita spesso che i dipendenti non tornino a casa all'ora di pranzo e per questo molti uffici sono attrezzati con macchina da caffè, frigo e tutto l'occorrente; questo favorisce anche i momenti di socializzazione durante le pause di lavoro.

La gestione dello spazio è sovente anche in relazione al potere gerarchico, generalmente i superiori hanno l'ufficio più grande e una migliore vista panoramica. Il loro ufficio è sempre a porte chiuse e di solito in prossimità è collocato anche quello della segretaria.

4.2.3 Lo spazio fumatori

Negli ultimi anni anche in RM sono state adottate delle leggi per regolamentare il consumo di sigarette e lo spazio apposito dedicato ai fumatori: è vietato fumare negli spazi pubblici chiusi e semichiusi, nei mezzi pubblici di trasporto, negli spazi allestiti per i bambini, negli spazi chiusi del posto di lavoro e nelle istituzioni di insegnamento e di assistenza sanitaria.

Nonostante ciò, i risultati del questionario on-line evidenziano che in RM il fumo è ancora altamente tollerato (79% delle risposte, cf. graf. 4).

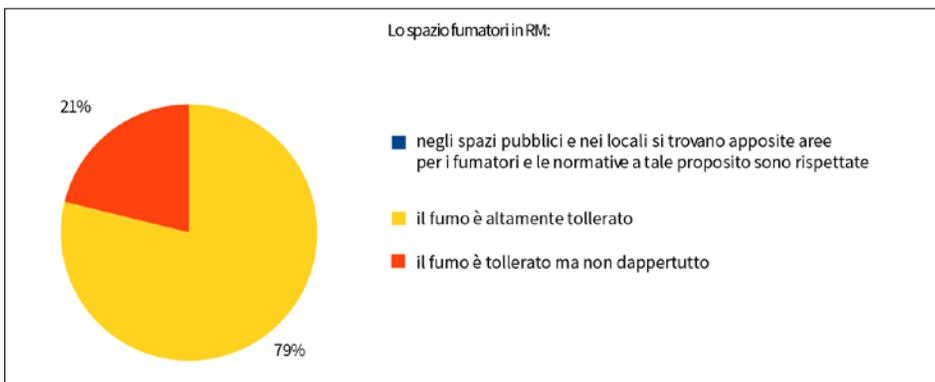


Grafico 4. Lo spazio fumatori in RM

Il 21% delle risposte delinea che «il fumo è tollerato ma non dappertutto» e nessun informatore ha selezionato la risposta: «negli spazi pubblici e nei locali si trovano apposite aree per i fumatori e le normative a tale proposito sono rispettate».

Circa le aree fumatori e le normative al riguardo le opinioni più frequenti dei soggetti intervistati sono state:

«il fumo è altamente tollerato, troppo tollerato»; «le normative ci sono ma non sono rispettate dappertutto»; «beh posso dire che qua si fuma quasi ovunque a differenza dell'Italia», ecc.;

ma anche:

«nei locali delle grandi città si trovano aree fumatori e non fumatori»; «ci sono normative, ci sono, adesso stanno cambiando molto, sì, si stanno applicando le normative che già esistono»; «ma qua sì, non so altrove», ecc.

I soggetti interpellati evidenziano quindi che in confronto all'Italia le normative circa la regolamentazione del consumo di sigarette sono meno rispettate anche se molti cittadini si stanno adeguando.

4.3 Problemi di comunicazione legati alla gerarchia, al rispetto, allo status

Il concetto di status, percepito diversamente da cultura a cultura, è definito da Berruto:

la posizione di una certa persona all'interno di una struttura sociale, l'insieme delle proprietà attribuite a una data posizione dall'organizzazione generale della società. (1994, 89)

Con il termine «distanza dal potere» o *power distance* Hofstede (Hofstede, Hofstede, Minkov 2010, 55) nei suoi studi evidenzia che la distanza tra superiori e subordinati varia da paese a paese. Secondo i dati elaborati dallo studioso (2010, 55), la Romania è tra i paesi con la più alta distanza gerarchica (90 su una scala che va da una distanza minima pari a 0 fino a 104), superata in Europa soltanto dalla Russia (93/104) e Slovacchia (104/104). L'Italia invece si colloca su una posizione intermedia (50/104) avendo la distanza gerarchica più bassa della Francia (68/104), Portogallo (63/104) e Spagna (57/104).

La distanza gerarchica si riflette anche nelle aspettative e nei rituali delle organizzazioni. Castiglioni mette in evidenza che tra diverse culture:

il potere è equamente distribuito in quelle a bassa distanza gerarchica e i subordinati si aspettano di essere consultati da un capo che idealmente agisce in maniera democratica sulla base della meritocrazia; in quelle ad alta distanza gerarchica è invece ben visto un capo che impartisce

ordini non discutibili e una buona organizzazione è quella in cui il potere è centralizzato. L'aspettativa dei subordinati è di essere diretti da un capo ideale con un ruolo benevolo e autocratico, che premia la lealtà nei suoi confronti e verso l'organizzazione. (2007, 92)

La notevole distanza tra superiori e dipendenti in RM è stata delineata anche dai soggetti intervistati.

Alla domanda: «La gerarchia in RM è molto evidente e marcata nei modi e nei comportamenti oppure non si nota?», l'esito delle risposte dei questionari on-line è stato affermativo nel 100% dei casi. Alla stessa domanda dell'intervista orale le risposte più frequenti sono state:

«assolutamente sì, e questo è indotto da un passato sovietico»; «e certo che è molto evidente»; «mi sembra che loro sentono molto il rapporto gerarchico»; «si nota ed è molto marcata, molto richiesta, voluta e desiderata»; «sì, ma si nota anche da noi», ecc.

Possiamo affermare che la distanza gerarchica nella comunicazione di solito è molto esplicita e viene accentuata da formule verbali, da un'elevata distanza interpersonale nei rapporti asimmetrici (non meno di 1 m) e dalla tendenza a non contraddire il superiore.

4.4 Problemi di comunicazione legati al rapporto uomo/donna e al concetto di famiglia

Hofstede (Hofstede, Hofstede, Minkov 2010, 140), nei suoi studi, nel tentativo di evidenziare i ruoli sociali maschili e quelli femminili, propone una scala che va da 0 a 100 (0 sarà quindi l'indice massimo per femminilità e 100 per mascolinità) sulla quale la Romania si posiziona a un livello basso - intermedio (42). L'Italia invece ha un livello molto più alto di mascolinità (72).

Castiglioni, facendo riferimento agli studi di Hofstede, evidenzia la distinzione:

Con mascolinità intendiamo quei contesti culturali in cui prevale una complementarità dei ruoli maschili/femminili (ad esempio, alle donne compete la titolarità di alcuni aspetti della vita familiare come la cura dei figli e degli anziani, mentre all'uomo quella del guadagno fuori delle mura domestiche) in cui è attribuita importanza al raggiungimento di obiettivi, al successo economico e materiale e al lavoro come principio ordinatore della vita. La qualità della vita si traduce in performance produttiva. Con femminilità, al contrario, facciamo riferimento a culture in cui i ruoli di genere sono duttili (donne e uomini si scam-

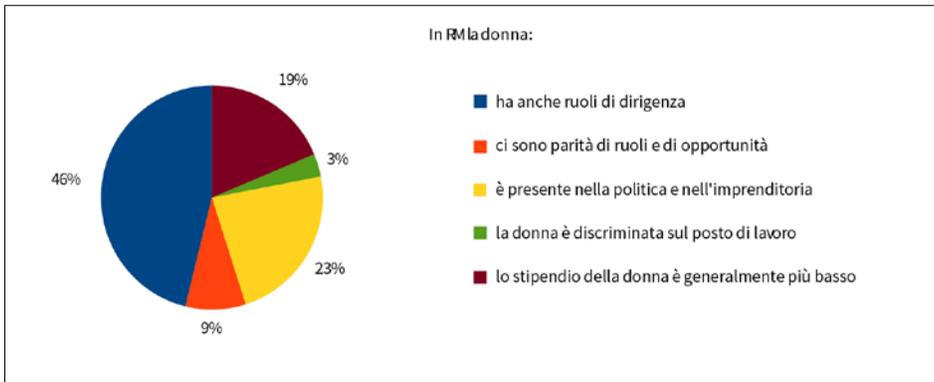


Grafico 5. Posizione della donna nell'ambito lavorativo

biano diritti e doveri nelle responsabilità di cura e di sostentamento), in cui la priorità è essere flessibili e costruire in maniera solidale una migliore qualità della vita con attenzione agli affetti e all'ambiente. (Castiglioni 2007, 93)

Riguardo alla posizione della donna nella società romena le opinioni degli informatori variano. Da un lato si nota molto una forte presenza della donna nell'ambito lavorativo e il suo inserimento anche in politica, imprenditoria, ecc.

In base alle nostre indagini nell'ambito lavorativo la donna romena può avere spesso ruoli di dirigenza (secondo il 46% delle risposte degli informatori italiani), è altresì presente nella politica e nell'imprenditoria (23% delle risposte) e soltanto un 3% considera che la donna sia discriminata sul posto di lavoro.

Nonostante ciò sono pochi gli informatori, solamente il 9%, che considerano che la donna abbia parità di ruoli e di opportunità, mentre un altro 19% osserva che la donna ha uno stipendio più basso rispetto al genere maschile.

Nel caso dell'intervista orale all'item: «Nell'ambito lavorativo nel rapporto uomo donna si nota qualche tipo di discriminazione?» le risposte più frequenti sono state:

«le donne sono presenti in tutti i settori e spesso hanno anche ruoli di dirigenza, fattori da tener presenti sono l'educazione e l'estrazione sociale, ma sono molte le donne dirigenti e imprenditrici»; «adesso no, anzi le donne sono molto apprezzate»; «secondo me no»; «no, c'è parità», ecc.

In alcuni casi abbiamo avuto anche risposte negative: «sì, non c'è uguaglianza»; «sì, possono avere lo stipendio più basso», ecc.

Circa i rapporti di uguaglianza tra i coniugi, al quesito dell'intervista orale «Parlando dei rapporti famigliari, da quello che ha notato, c'è uguaglianza tra i coniugi?», abbiamo avuto risposte molto contrastanti. Alcuni soggetti intervistati evidenziano un apparente maschilismo nella famiglia romana:

«la donna è una colonna portante in tutta la società rumena, assomiglia un po' al popolo siciliano, apparentemente comanda l'uomo, in realtà comanda assolutamente la donna, è veramente importante»; «da quello che ho percepito sembra che gli uomini, però non saprei... ci sono uomini e uomini, c'è un certo maschilismo, la donna conta poco però poi gli uomini diventano deboli perché sono più immaturi delle donne, quindi c'è la tendenza dell'uomo a comandare ma poi c'è la sua incapacità di farlo quindi poi la moglie deve prendere in mano le cose e decidere lei, io... da quello che, dai casi che ho conosciuto ho dedotto questo insomma»; «dipende, ho visto tanti uomini fare i duri però dopo sono le donne dietro che comandano», ecc.

Con l'avvento del comunismo, come ben osserva anche gran parte del campione intervistato, la donna romana si è emancipata e professionalmente ha ottenuto molti diritti.

In ambito familiare in molti casi tra i coniugi c'è uguaglianza ed i compiti di casa vengono condivisi. Purtroppo in alcuni casi, soprattutto nelle località rurali, è ancora presente la famiglia patriarcale nella quale sembra che il ruolo del marito sia quello di mantenere la famiglia e apparentemente sempre a lui spetti prendere le decisioni più importanti.

Il rapporto tra uomo e donna può incidere su alcuni aspetti della comunicazione interculturale. In RM persiste una cultura tendenzialmente egualitaria e nella comunicazione la donna avrà le aspettative di essere trattata alla pari e di beneficiare delle stesse prerogative offerte al genere maschile: alla donna si può stringere la mano, deve avere la possibilità di esprimersi, di prendere decisioni, ecc.

4.5 Problemi di comunicazione legati al concetto di onestà, lealtà, *fair play*

L'onestà, la lealtà e il *fair play* sono dei concetti che possono essere percepiti e interpretati diversamente da cultura a cultura. In che modo tali concetti possono influire sulla comunicazione interculturale? Promettere ma non mantenere la parola può essere grave per alcuni partecipanti alla comunicazione; cercare di corrompere dei funzionari nel paese sbagliato può costare il carcere, ecc.

Alla domanda: «In RM la corruzione è condannata o aspramente tollerata?» abbiamo ottenuto i seguenti risultati: secondo l'85% degli informatori la corruzione è tollerata e soltanto un 15% considera che vada condannata (cf. graf. 6).

Alla medesima domanda, gli esiti delle interviste evidenziano:

«tollerata, è condannata in tv diciamo»; «a parole condannata, ma poi continua ad essere praticata, forse un po' meno di prima perché adesso c'è l'anticorruzione, ci sono controlli verso gli ufficiali dello stato, quindi forse è minore rispetto a prima però so che viene praticata giornalmente»; «no, è ricercata e stimata come una capacità professionale»; «ultimamente è condannata ma è una cosa che fanno tutti, a tutti i livelli, è il problema più grande che c'è»; «sì, è un problema abbastanza diffuso, sinceramente da quando sono venuto qua riguardo la piccola corruzione ho visto che c'è stato un grosso miglioramento, ai livelli alti rimane e rimarrà per sempre o comunque molto a lungo, ai bassi livelli mi sembra che rispetto a qualche anno fa ha fatto grossi vantaggi, soprattutto per me che sono straniero non ho avuto problemi da questo punto di vista, anche in istituti pubblici dove normalmente so che è chiesta, a me nessuno ha chiesto niente, si sono comportati bene e sono stato risparmiato da questo punto di vista».

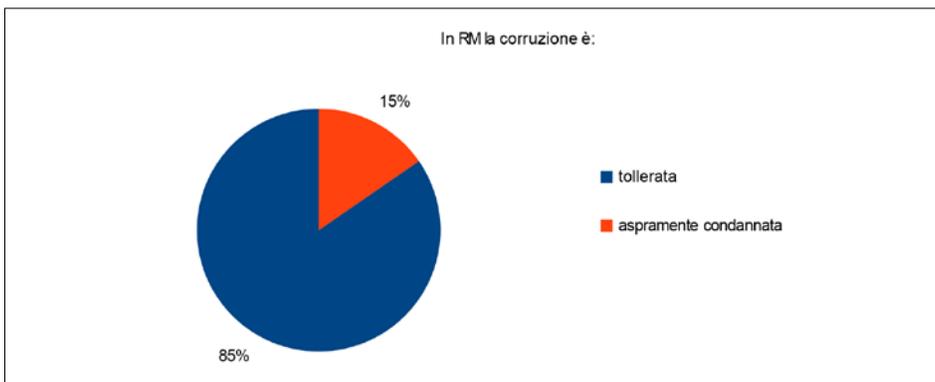


Grafico 6. Tolleranza della corruzione



Figura 2. Ordinanza del Governo contro l'evasione fiscale, allegata ai menu dei locali²

È ampiamente evidente anche per gli informatori che la corruzione sia diventata un fenomeno molto diffuso. Per contrastarla sono state adottate delle normative che prevedono sanzioni severe.

Per combattere l'evasione fiscale in Romania per esempio, sui menu dei locali è prassi trovare la normativa che invita i clienti a segnalare le irregolarità e a pretendere sempre lo scontrino fiscale altrimenti non si è costretti a pagare per i servizi o i beni acquistati (cf. fig. 2).

Un altro argomento della ricerca è inerente all'accettazione della furbizia e dell'escamotage da parte della cultura romena.

Alla domanda: «La furbizia e l'escamotage sono viste come abilità dell'astuzia e sono come dei pregi oppure come difetti da evitare?» il 79% degli informatori italiani ha risposto che in RM l'abilità e l'astuzia sono dei pregi e soltanto un 15% li considera difetti da evitare.

² Governo della Romania. Ministero delle Finanze Pubbliche. Se non riceve lo scontrino fiscale, siete obbligati a chiederlo. In caso di rifiuto, avete il diritto di beneficiare del bene acquistato o del servizio prestatato senza pagarlo. Chiedete e conservate gli scontrini fiscali per poter partecipare alle estrazioni mensili e occasionali del lotto degli scontrini fiscali. È vietato dare al cliente un altro tipo di documento diverso dallo scontrino fiscale per attestare il pagamento del valore dei beni o dei servizi prestati. Per segnalare la non conformità degli obblighi collegati alle transazioni economiche potete contattare gratuitamente, non stop il servizio TelVerde del Ministero delle Finanze Pubbliche 0800.800.085. Questi diritti e obblighi sono stabiliti mediante l'ordinanza d'urgenza del Governo nr. 28/1999 riguardo agli obblighi degli operatori economici di utilizzare apparati di stampa elettronico-fiscale (trad. dell'Autore).

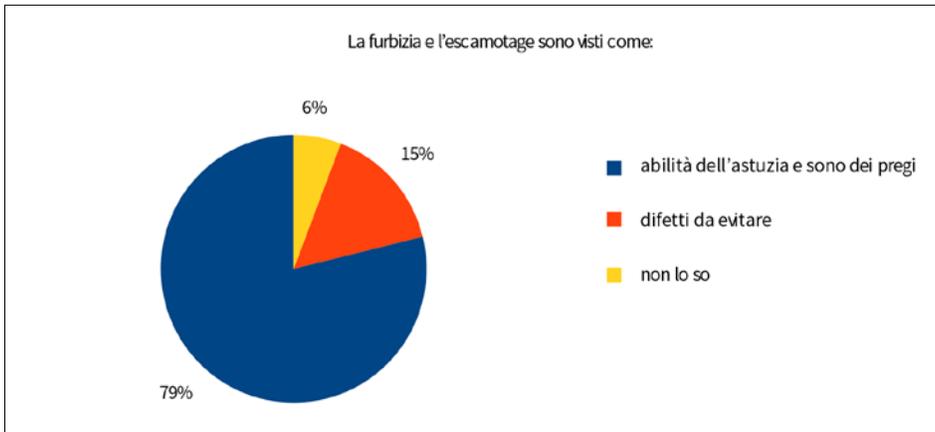


Grafico 7. Percezione della furbizia e dell'escamotage

Alla medesima domanda dell'intervista orale le risposte più frequenti sono state:

«chi non è furbo è imbecille»; «sono caratteristiche criticate però alla fine lo fanno, anzi presumo che uno diventi anche più famoso»; «furbi come qui non ce ne sono, lo sai perché, perché la fame aguzza l'ingegno, mentre gli italiani stanno bene: il nostro cervello si è spento su queste cose, invece qui avendo passato tempi brutti il cervello gli si è acceso per uscire dai casini quindi più furbi che qui non ce ne sono in giro»; «diciamo che è accettato».

L'onestà è una qualità molto apprezzata dai romeni ed è ritenuta un principio morale fondamentale; tuttavia si considera che soprattutto nella politica e nell'imprenditoria essa venga a mancare e che per sopravvivere in tali ambiti l'astuzia e l'escamotage siano fondamentali.

4.6 La religione e la superstizione

Anche una forte adesione alla religione e il credo può influire sulla comunicazione interculturale. I parlanti possono avere un abbigliamento considerato consono (per esempio il velo islamico), indossare oggetti di culto (per esempio la catenina con la croce al collo), tollerare o meno de-

terminati argomenti sulla religione, ecc.

Nei paesi romeni apparentemente la religione è molto sentita. In base ad una ricerca della Fondazione Soros (Popescu 2011) il 35% della popolazione intervistata va in chiesa soltanto durante le feste religiose più importanti (Pasqua e Natale); un 25% invece va in chiesa una volta a settimana. È invece bassa la percentuale dei fedeli che frequenta la chiesa con maggiore intensità, soltanto un 6% va in chiesa un paio di volte a settimana e un 2% ci va quotidianamente; un numero altrettanto limitato è costituito da coloro che vanno in chiesa soltanto un volta all'anno (7%) o addirittura non ci vanno mai (3%). Da notare che l'abitudine di andare in chiesa rimane quasi invariabile dall'infanzia alla maturità (cf. graf. 8).

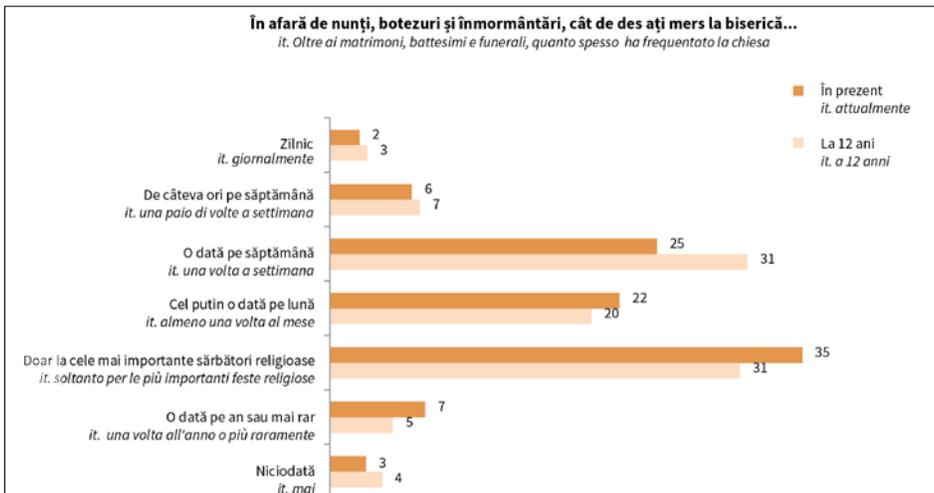


Grafico 8. Analisi della Fondazione Soros (Popescu 2011)

In base agli studi della Fondazione, la religione è praticata soprattutto nelle zone rurali e coinvolge maggiormente persone di un'età avanzata e le donne con un livello di istruzione più basso.

Anche in seguito alle nostre indagini alla domanda: «Parlando della religione, è praticata attivamente oppure rientra nel novero della tradizione?», numerosi informatori delineano che per molti romeni la religione è una tradizione:

«io ho l'impressione che sia solo una tradizione»; «solo dalle persone anziane, di una certa età, gli altri la praticano come se fosse una tradizione, una cosa che comunque va seguita, per cerimonie, battesimi ecc.»; «per i giovani è una tradizione»;

oppure anche:

«sì, è praticata attivamente, presumo i giovani un po' meno»; «no no è praticata»; «non saprei dire, vedo che le chiese ortodosse sono sempre piene quindi penso che loro sentono lo spirito religioso».

In base alle osservazioni di numerosi soggetti intervistati tra i romeni e moldavi credenti sono pochi quelli praticanti.

Ci sono poi alcune credenze collegate alla superstizione che gli informatori hanno notato nel relazionarsi con la popolazione autoctona. Alla domanda: «I romeni sono superstiziosi?» alcune delle risposte sono state:

«abbastanza, non sai quante volte mi hanno sgridato perché fischio, specialmente nei taxi»; «eh hanno tutte le loro tradizioni, sa che non si può dare la mano sulla porta, il lunedì non si può pagare perché si paga per tutta la settimana, tutte queste cose qua, però vabbé che sono anche simpatiche»;

in alcune occasioni gli informatori facevano anche un confronto con gesti o usanze italiane:

«uno dei gesti può essere quello del toccar legno, che da noi si tocca il ferro»; «sì ma questa qui penso che sia simile alle abitudini dell'Italia meridionale, quindi sono cose che io conoscevo da quando ero bambino, quindi per me non è stato nulla di strano»; «non vorrei sbagliare ma ho notato questo gesto di sputare per terra, phu phu, di far così per allontanare il malocchio, oppure si tocca il legno, ci sono modi che si assomigliano molto all'Italia», ecc.

Riportiamo il significato delle superstizioni segnalate più frequentemente: porta sfortuna fischiare negli ambienti chiusi; non si fanno pagamenti di lunedì altrimenti si dovrà pagare per tutta la settimana; per allontanare la sfortuna si tocca il legno; venerdì 13 porta sfortuna; per allontanare il malocchio, soprattutto nei casi di bimbi, si fa finta di sputare.

Le superstizioni e i segni premonitori correlati alla cultura dei parlanti possono avere una certa valenza nella comunicazione interculturale, conoscere il loro significato può permettere di trovare delle risposte ad alcuni comportamenti e azioni che altrimenti possono sembrare bizzarri.

5 Conclusione

Anche se spesso sottovalutati, i valori culturali di fondo potrebbero rappresentare uno dei principali ostacoli alla comunicazione interculturale proprio perché sono in stretta relazione con i modelli specifici della cultura di appartenenza.

Il background culturale, interiorizzato nel nostro software mentale, agisce da filtro nella comunicazione e determina le percezioni e il modo di comunicare. Generalizzare in questi casi può risultare un grave errore in quanto caratteristiche individuali si possono discostare molto da quelle comuni e abituali. Per comunicare con successo è indispensabile prendere coscienza di tali filtri e non rimanere imprigionati nel proprio software mentale. Abbiamo notato che lo schema culturale romeno si discosta in alcuni casi da quello italiano. Fonti di fraintendimento possono rappresentare la percezione del tempo, dello spazio, la distanza gerarchica, i rituali dei vari eventi comunicativi ecc.

È fondamentale mettere in rilievo che gli incontri tra culture avvengono attraverso le persone, ognuna dalle sue caratteristiche, dai suoi filtri culturali e individuali. Varie classificazioni e generalizzazioni, per quanto necessarie perché aiutano alla memorizzazione e a dare delle indicazioni generiche, non vanno poi considerate degli standard da applicare a ogni cultura. Nel caso della nostra ricerca i vari esempi riportati sono infatti caratterizzati da una varietà di risposte e di percezioni. Gli aneddoti e le analisi hanno quindi lo scopo di rendere consapevoli di alcune potenziali barriere alla comunicazione, senza la pretesa di fornire delle regole prestabilite.

Bibliografia

- Agnoli, L. (2006). *La mente multiculturale*. Bari: Laterza.
- Balboni, P.E. (1999). *Parole comuni culture diverse, Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E. (2015). «La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento» [online]. *EL.LE*, 4(1), 1-20. DOI 10.14277/2280-6792/121p.
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2014). «A Performance-Oriented Model of Intercultural Communicative Competence» [online]. *Journal of Intercultural Communication*, 35. URL <https://www.immi.se/intercultural/nr35/balboni.html> (2016-11-14).
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Baraldi, C. (2003). *Comunicazione interculturale e diversità*. Roma: Carocci.
- Bennett, M.J. (a cura di) (2002). *Principi di comunicazione interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Berruto, G. (1994). *Fondamenti di sociolinguistica*. Roma: Laterza.
- Bonaiuto, M.; Maricchiolo, F. (2010). *La comunicazione non verbale*. Roma: Carocci.
- Caon, F. (2016). «Lingue e culture in contatto. Una prospettiva interculturale» [online]. *EL.LE*, 5(1), 7-24. DOI 10.14277/2280-6792/ELLE-5-1-16-0.
- Castiglioni, I. (2007). *La comunicazione interculturale: competenze e pratiche*. Roma: Carocci.
- Giaccardi, C. (2005). *La comunicazione interculturale*. Bologna: il Mulino.
- Graf, E.M.; Sator M.; Spranz-Fogasy, T. (2014). *Discourses of Helping Professions*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Hall, E.T. (1968). *La dimensione nascosta*. Milano: Bompiani.
- Hall, E.T. (1989). *Beyond Culture*. New York: Doubleday.
- Hannerz, U. (2001). *La diversità culturale*. Bologna: il Mulino.
- Hofstede, G.; Hofstede, G.J.; Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations, Software of the Mind. Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*. New York: McGraw-Hill.
- Lobasso, F.; Pavan, E.; Caon, F. (2007). *Manuale di comunicazione interculturale tra italiani e greci*. Perugia: Guerra.
- Nanni A.; Curci, S. (2005). *Buone pratiche per fare intercultura*. Bologna: EMI.
- Nigris, E. (1996). *Educazione Interculturale*. Milano: Mondadori.
- Popescu, R. (2011). «Romanii se roaga, dar nu in biserica» [online]. *Fundatia. Pentru o societate deschisa*, 4 octombrie. URL <http://www.fundatia.ro/romanii-se-roaga-dar-nu-biserica> (2016-11-14)

Ricci Bitti, P.E.; Zani, B. (1983). *La comunicazione come processo sociale*. Bologna: il Mulino.

Spingardi, R.; Zaccuri, G. (2011). *PNL. L'arte dell'interazione. Sviluppare le abilità di comunicazione e di relazione*. Milano: Fausto Lupetti.

La glottodidattica individuale

Verso una prima caratterizzazione

Giacomo Gardin

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract The paper proposes a first of its kind investigation on individual language teaching context. Given its original and uncommon nature, the main objective is to outline a preliminary characterisation of the topic. The first section provides a terminological premise that helps identify the context. The central part of the paper presents a comparison between individual, collective and individualized language teaching to distinguish the subject matter of the research. The final section discusses and introduces the main principles and properties of individual language teaching.

Sommario 1 La glottodidattica individuale: alla ricerca di un'identità. – 2 Una premessa terminologica. – 3 Il riadattamento del modello SPEAKING. – 4 La comparazione tra glottodidattica individuale, collettiva ed individualizzata. – 5 Analisi del confronto e implicazioni. – 6 Conclusioni.

Keywords Individual language teaching. Language teaching context comparison. Individual language teaching properties.

1 La glottodidattica individuale: alla ricerca di un'identità

Il panorama glottodidattico odierno presenta un ampio ventaglio di contesti nei quali uno studente può apprendere una lingua straniera. Nonostante questi contesti siano eterogenei il tratto che li accomuna è la presenza di un gruppo. Il gruppo di alunni è il perno attorno al quale si basa la proposta didattica che, per risultare coerente ed efficace, deve tenerne in considerazione le caratteristiche, la composizione, le specificità condivise e quelle particolari. Oggigiorno il concetto di classe appare come qualcosa che si tende a dare per scontato e che, in termini di rappresentazione mentale, è sempre associato all'immagine dell'educazione linguistica.¹ Questa attenzione comune e diretta nei confronti della pluralità (in termi-

¹ Con questo non si vuole negare l'interesse verso la figura del singolo alunno ma solo metterla in secondo piano rispetto a quella verso il gruppo. Non si può tralasciare infatti l'importanza e l'impatto che hanno avuto alcuni concetti quali l'individualizzazione e la personalizzazione didattica, che hanno contribuito ad una maggiore sensibilizzazione nei confronti dell'individualità nel mondo scolastico, ma che si inseriscono pur sempre in contesti collettivi.

ni di destinatari dell'educazione linguistica) non può escludere un altro contesto educativo che, pur essendo marginale, inusuale ed in via di sviluppo, viene spesso tralasciato senza ricevere una giusta considerazione: la glottodidattica individuale.

Il punto di vista quindi si sposta radicalmente dalla prassi e prende in considerazione l'aspetto individuale della glottodidattica, ovvero la situazione in cui un singolo individuo affronta il processo d'apprendimento di una lingua accompagnato e guidato da un unico docente. La glottodidattica individuale è allo stesso tempo un concetto comune (si pensi a qualsiasi rapporto didattico uno a uno, anche di natura informale) e particolare, se lo si considera in relazione al sistema educativo e alle situazioni glottodidattiche di carattere formale. La sua particolarità e la sua esclusività a livello di ricerca e di studio accademico (intesa come carattere inedito, come mancanza d'identità, di riconoscimento e di definizione) la rendono affascinante e meritevole di approfondimento. La volontà di fare luce su tale realtà sorge da questa mancanza di identità glottodidattica, unita all'importanza e alle radici storiche del rapporto educativo tra due individui (il docente che insegna al singolo discente).

Consci del fatto che l'argomento si presenti come un territorio molto vasto ed inesplorato, quello che si propone il seguente contributo è di iniziare a perlustrarlo cercando allo stesso tempo di delinearne una mappa che possa aiutare i futuri viaggiatori ad orientarsi. L'obiettivo quindi, in termini più concreti, è di conferire un'identità alla glottodidattica individuale tramite la definizione delle sue caratteristiche portanti e dei tratti che risultano più distintivi. L'identità, termine utilizzato spesso finora, si traduce in un riconoscimento di carattere scientifico che contribuisca a rendere concreto e credibile un contesto d'insegnamento rimasto per troppo tempo galleggiante in acque indefinite, sedentario in un territorio non riconosciuto, come uno Stato che esiste ma solo agli occhi di chi lo abita. Consapevoli della complessità e della lunghezza del processo ci limiteremo a porre le basi, utili per poi poter portare a termine la sua completa caratterizzazione. In questo senso l'intento del contributo è di delimitare i suoi confini (cos'è e cosa non è) e determinare la sua conformazione (le proprietà che lo distinguono dagli altri contesti d'insegnamento).

L'evoluzione del panorama glottodidattico e la continua crescita di realtà che si affiancano ai sistemi educativi formali non può lasciarci indifferenti di fronte al mondo della glottodidattica individuale. Negli ultimi anni il mercato dell'insegnamento ha cercato soluzioni che si discostassero dalla consuetudine della didattica formale e collettiva proponendo nuovi percorsi di natura individuale. Questa evoluzione risponde alla necessità di offrire qualcosa di nuovo a livello di attenzione al cliente, mettendo lo studente al centro del processo d'apprendimento. L'esclusiva attenzione glottodidattica nei confronti dell'individuo sta diventando una prassi che difficilmente può sopravvivere senza una caratterizzazione teorica e metodologica. È da qui

che sorge la volontà di approfondire questo tema, di riconoscerne l'esistenza e di conferirgli l'identità che da molto tempo va cercando.

Dopo una premessa terminologica che mira a distinguere la glottodidattica individuale da altri concetti con i quali si è soliti confonderla, si passerà a motivare la scelta del riadattamento dell'acronimo SPEAKING, usato per presentare il confronto fra le realtà didattiche. La comparazione tra diverse situazioni glottodidattiche e la successiva analisi delle implicazioni permetteranno di portare a termine una prima e generale caratterizzazione del tema oggetto di studio, la quale servirà come base per il proseguo del filone di ricerca.

2 Una premessa terminologica

Il primo problema che si presenta parlando di glottodidattica individuale si collega direttamente alla sua denominazione. A causa della sopracitata mancanza d'identità risulta facile confonderla con altri concetti che presentano alcune caratteristiche comuni. Si riscontra, quindi, una difficoltà nel creare un collegamento univoco ed indiscutibile tra il suo nome e ciò che rappresenta. Prima di tutto occorre risolvere questa incertezza di carattere terminologico attraverso una sorta di premessa, fondamentale per il proseguo della trattazione.

La glottodidattica individuale viene principalmente confusa, in maniera erronea, con la glottodidattica individualizzata, che si basa sul principio dell'individualizzazione. In questo senso, confondere i due concetti si configura come un errore non da poco e con significative ripercussioni a livello interpretativo. L'individualizzazione, nozione nata in ambito pedagogico, non si riferisce all'insegnamento uno a uno ma piuttosto all'adeguamento della didattica alle caratteristiche individuali di un particolare soggetto affinché raggiunga i traguardi formativi essenziali e comuni al gruppo classe (Baldacci 1993). La letteratura psicopedagogica e didattica di riferimento sul tema dell'individualizzazione, a cui si rimanda per un approfondimento mirato,² fa leva quindi sull'esigenza di garantire a tutti il raggiungimento degli obiettivi basilari considerando le caratteristiche individuali di particolari soggetti.

Grazie all'esaustiva panoramica sull'individualizzazione e i suoi principali autori presente in Martinelli (2004) si può analizzare come questo principio differisca dalla glottodidattica individuale. La concezione della didattica individualizzata di ogni autore sottostà e si inserisce in una realtà di didattica collettiva, cosa che di per sé pone i due concetti su piani differenti.

2 Gli autori di riferimento riguardo al concetto di individualizzazione sono Parkhurst (1922), Claparède (1920), Washburne (1940), Bouchet (1934), Dottrens (1936), Freinet (1946), Bloom et al. (1956), Doll (1969). In ambito italiano si segnala Baldacci (1993, 1999, 2002).

Un ulteriore riprova di come la didattica individualizzata si distingua da quella individuale si ritrova nella definizione che ne dà Victor García Hoz:

L'insegnamento individualizzato sorse come un tentativo moderno di armonizzare l'economia e le possibilità di socializzazione dell'educazione collettiva con le possibilità di attenzione e aiuto personale dell'educazione individuale. Si realizza offrendo *prima* uno stimolo comune (come nell'insegnamento collettivo) e *dopo* prestando attenzione al processo personale di sviluppo (come nell'insegnamento individuale). (1981, 17)

Vediamo quindi che insegnamento individuale e individualizzato vengono qui contrapposti con il secondo nato come uno sforzo volto a sfruttare le potenzialità del primo insieme a quelle dell'insegnamento collettivo. Se inoltre si nota che, per tutti gli autori considerati finora, nel traguardo ideale dell'insegnamento individualizzato la collettività è direttamente implicata, è chiaro in conclusione come i due concetti siano diversi l'uno dall'altro.

Un ultimo punto da considerare riguarda il dibattito sui rischi che avrebbe potuto portare l'individualizzazione. Molti autori ritennero pericoloso questo principio perché possibile causa di individualismo o egoismo.

A queste critiche Dottrens risponde che «quando parliamo d'insegnamento individualizzato, non pensiamo affatto a una forma d'insegnamento che isoli completamente gli scolari gli uni dagli altri come reclusi» (1969, 31). Domenico Izzo, in un'opera incentrata sullo stesso Dottrens, riprende questa problematica e afferma che:

Il lavoro individualizzato, bisogna allora osservare, non consiste nella lezione individuale (un maestro per ogni scolaro o il maestro che si occupa isolatamente di ciascuno scolaro). Gli scolari non vengono isolati gli uni dagli altri. (1968, 132)

Si può notare quindi che il lavoro individuale viene relazionato a due concetti molto negativi quali l'isolamento e la reclusione. Nella glottodidattica individuale invece non si isola volontariamente un soggetto dagli altri ma si cerca di rispondere all'esigenza moderna di un pubblico che sceglie volontariamente un percorso individuale. Non si tratta quindi di un'imposizione ma di soddisfare una necessità data dalla volontà dell'utenza, sempre più incline a desiderare un trattamento specifico e personale.

Un altro errore comune è pensare all'insegnamento individuale come una forma di attività tutoriale, didattico-integrativa o di perfezionamento. La differenza è che, per come si intende la glottodidattica individuale in questa sede, non si tratta di un percorso che affianca un'altra esperienza di apprendimento dello studente (quest'ultima considerata come la più importante), ma del percorso principale. Si pensi quindi ad un ragazzo

italiano che studia inglese al liceo e che frequenta tutorati individuali a scuola, lezioni individuali private (le cosiddette ripetizioni) o all'interno di un ente (scuole specializzate). Questi percorsi non si devono annoverare tra casi di insegnamento individuale proprio a causa della loro natura comprimaria, e quindi integrativa rispetto ad un percorso diverso e di riferimento (solitamente scolastico e formale).

Un ultimo punto che aiuta a porre le due realtà su piani differenti è collegato direttamente alle figure professionali coinvolte. Mentre i contesti di didattica collettiva ed individuale coinvolgono docenti con una formazione glottodidattica completa, le figure che operano in contesti di didattica individualizzata sono molteplici e dalle varie competenze. La didattica individualizzata viene attuata in contesti extra o para-scolastici in presenza di un singolo studente o di un piccolo gruppo e raramente è prerogativa del docente, a meno che non si tratti dell'insegnante di sostegno. Altre figure che operano in questo contesto sono il tutor dell'apprendimento, il tecnico dell'apprendimento o l'Homework Tutor, con competenze specifiche relative ad un intervento di sostegno, recupero o potenziamento di carattere individualizzato.

3 Il riadattamento del modello SPEAKING

Prima di procedere con la comparazione risulta necessario capire come caratterizzare in maniera scientifica il contesto didattico oggetto di studio.

Il punto di partenza è riconoscere l'impossibilità di trasferire sistematicamente i principi della glottodidattica di gruppo al mondo della glottodidattica individuale. Ciò nonostante l'aspetto collettivo non va tralasciato e risulta di fondamentale importanza in quanto, a livello di letteratura specifica, si ha a disposizione un ampio bagaglio di informazioni ormai da tempo consolidate e di riferimento. Solo grazie all'utilizzo dei riferimenti teorici conosciuti in chiave comparativa si potrà fare luce sulle caratteristiche della glottodidattica individuale. Per una prima caratterizzazione si cercherà pertanto di confrontare la realtà didattica collettiva con quella individuale e quella individualizzata, con il fine di evidenziare i tratti che le distinguono e che le rendono situazioni molto peculiari e diverse l'una dall'altra.

Dovendo presentare questa molteplicità di differenze è sorta la necessità di trovare un modo coerente, chiaro e sistematico di esporle. Il gran numero, la diversa natura e l'importanza che rivestono ha portato a ricercare un modello sul quale basarsi per categorizzarle. Si parla in questo caso del modello SPEAKING teorizzato da Dell Hymes (1974). Prima di approfondire il modello si vuole sottolineare e rimarcare che, per quanto concerne l'uso che si è fatto dello stesso, si tratta di un adattamento. Le componenti sono state viste dalla prospettiva della riflessione in atto e, conseguentemente, le categorie acquisiscono un significato diverso e

situato in un'ottica differente rispetto all'originale. Pertanto cambiano i presupposti sui quali si basa, i riferimenti e l'estensione dei componenti, in aggiunta al fine dello stesso modello.

L'acronimo SPEAKING rappresenta il modello canonico per l'analisi di un evento comunicativo in quanto fu la prima proposta in grado di inquadrare in maniera completa la complessità della comunicazione verbale. In sintesi, SPEAKING comprende la totalità delle variabili all'interno del concetto di evento comunicativo e le sistematizza (Ciliberti 2012). Questa è la ragione principale per la quale si è deciso di riadattarlo ed usarlo in funzione del nostro discorso. Il modello pertanto verrà utilizzato non in relazione all'evento comunicativo ma al concetto di situazione o contesto d'insegnamento, in un'ottica comparativa. In altre parole servirà da guida in un itinerario delle differenze esistenti tra i diversi contesti glottodidattici per facilitarne la comprensione in termini di chiarezza e ordine. All'interno di questo processo di adattamento, in quanto l'ampiezza e l'estensione del concetto di situazione d'insegnamento si distingue dall'evento comunicativo per quanto riguarda le variabili in gioco, sono stati cambiati i valori di alcune categorie che devono essere viste come unicamente relazionate ad una visione globale della realtà d'insegnamento.

Come precedentemente anticipato cambiano i presupposti d'uso (non si tratta più di analizzare un evento comunicativo ma una situazione d'insegnamento), i valori delle categorie (che acquisiscono un carattere comparativo più che esplicativo) e gli obiettivi (ordinare e sistematizzare il processo di comparazione tra le realtà glottodidattiche).

In conclusione di paragrafo si indicano i valori delle categorie, seguendo questa nuova interpretazione del modello, in relazione all'acronimo SPEAKING:

- a. «S» come *setting* (luogo fisico) o come *scena culturale*. In questo caso i valori delle categorie rimangono invariati;
- b. «P» come *partecipanti* alla situazione d'insegnamento;
- c. «E» come *ends*, ovvero come si configurano i *fini*, gli *obiettivi* e le *motivazioni* all'interno della realtà d'insegnamento;
- d. «A» come *atti o azioni didattiche* realizzabili nella classe di lingue (procedimenti, tecniche, attività);
- e. «K» come *key*, ovvero la *chiave psicologica*. In questo senso s'intendono le relazioni tra i partecipanti alla situazione d'insegnamento, la dimensione psicologica delle relazioni tra le parti;
- f. «I» come *instruments*, ovvero gli *strumenti* a disposizione (materiali di supporto verbali o non-verbali, cartacei, multimediali, etc.) per sostenere il processo di apprendimento;
- g. «N» come *norme di relazione e interazione* tra i partecipanti alla situazione d'insegnamento;
- h. «G» come *gestione del tempo* e tutto ciò che è connesso con il tema delle tempistiche.

4 La comparazione tra glottodidattica individuale, collettiva ed individualizzata

Una volta chiarite le motivazioni e le finalità che hanno portato all'adattamento e al riutilizzo del sopracitato modello si vuole procedere con il confronto tra le diverse realtà d'insegnamento. La disamina dei tratti distintivi della glottodidattica individuale verrà presentata tramite lo schema che segue (tab. 1), paragonando il contesto oggetto di studio con la glottodidattica collettiva ed individualizzata. Si noti come, in molte categorie, quest'ultime corrispondano a livello di contenuto (in linea generale e con i dovuti accorgimenti), aspetto che conferma come si possano situare in un piano comune, a differenza della glottodidattica individuale.

Tabella 1. Glottodidattica individuale, collettiva ed individualizzata a confronto

	Glottodidattica		
	Individuale	Collettiva	Individualizzata
S	<ul style="list-style-type: none"> - minore influenza dello spazio fisico. - monoculturalità a livello di scena culturale, data dalla presenza di un solo studente. 	<ul style="list-style-type: none"> - maggiore influenza dello spazio fisico, psicogeografia dell'aula. - multiculturalità a livello di scena culturale data dalla presenza di un gruppo classe multiculturale. 	<ul style="list-style-type: none"> - nella maggior parte delle sue forme, l'insegnamento individualizzato avviene nello spazio comune della classe, nel caso contrario l'influenza dello spazio fisico è minore. - le forme di isolamento dell'insegnamento individualizzato presuppongono la monoculturalità, ma si inseriscono in contesti pluriculturali. La prassi didattica rimane di gruppo.
P	<ul style="list-style-type: none"> - entità individuale, unico studente (numericamente invariabile). - docente con formazione glottodidattica. 	<ul style="list-style-type: none"> - moltitudine di soggetti implicati, presenza di un gruppo (numericamente variabile). - docente con formazione glottodidattica. 	<ul style="list-style-type: none"> - singolo studente o piccolo gruppo di studenti (a prescindere dalla modalità il numero è variabile e le pratiche didattiche sono parallele ad un lavoro collettivo). - insegnante di sostegno, tutor dell'apprendimento, tecnico dell'apprendimento, Homework Tutor, educatore (formazione specifica per un lavoro individualizzato).

E	<ul style="list-style-type: none"> - obiettivi particolari del singolo studente, finalità che cambiano in funzione del discente. 	<ul style="list-style-type: none"> - obiettivi comuni (si pensi ai programmi ministeriali, di un esame di lingua o certificazione), eccetto alcuni casi particolari (scuole private, imprese). 	<ul style="list-style-type: none"> - si considerano le caratteristiche e gli obiettivi individuali affinché tutti possano raggiungere le finalità comuni del gruppo classe.
	<ul style="list-style-type: none"> - motivazione solida (senso del dovere, necessità, desiderio, piacere), specifica, identificabile ma variabile secondo l'età. 	<ul style="list-style-type: none"> - presenza di vari tipi di motivazione (non sempre facilmente identificabili) e possibile assenza di motivazione (dovere, senso del dovere, obbligo, necessità, piacere). 	
A	<ul style="list-style-type: none"> - impossibilità di realizzare attività di gruppo o attività cooperative. - assenza della dimensione ludica (eccezion fatta per attività ludiche di coppia dove uno dei due partecipanti è il docente). - predominio dell'apprendimento attivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - realizzazione di attività cooperative o di gruppo. - presenza della dimensione ludica nell'insegnamento - presenza di situazioni di apprendimento attivo e passivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - impossibilità di realizzare attività cooperative o di gruppo in presenza del singolo studente (è possibile con il piccolo gruppo). - assenza della dimensione ludica nel lavoro con il singolo studente (se si lavora con il piccolo gruppo è possibile realizzare attività ludiche). - presenza di situazioni di apprendimento attivo e passivo (dipende se si lavora con il singolo studente o con il piccolo gruppo).
	<ul style="list-style-type: none"> - costruzione di ipotesi individuale (non c'è negoziazione e, se c'è, è limitata al docente). 	<ul style="list-style-type: none"> - costruzione di ipotesi che segue percorsi di gruppo (negoziato congiunta). 	<ul style="list-style-type: none"> - costruzione di ipotesi che può essere di gruppo o individuale (a seconda dei momenti).
K	<ul style="list-style-type: none"> - relazione sociale disuguale e impari (docente-discente). - assenza della relazione con entità di pari ruolo (altri discenti). 	<ul style="list-style-type: none"> - relazione sociale tra pari (l'insieme dei discenti) e relazione sociale disuguale (con il docente) controbilanciata dalla presenza dei compagni. Nell'insegnamento individualizzato il discente fa parte di un gruppo classe oppure lavora con un piccolo gruppo, nonostante alcuni momenti di isolamento (nei quali la relazione sociale è impari). - importanza della relazione tra entità di pari ruolo che contribuisce ad una delle finalità principali dell'educazione, la socializzazione. 	

	<ul style="list-style-type: none"> - relazione diretta con il docente - possibilità di conoscere in modo profondo l'alunno, anche dal punto di vista personale. 	<ul style="list-style-type: none"> - relazione meno diretta con il docente (impossibilità per il docente di instaurare una relazione paritaria con ciascuno studente del gruppo classe). - conoscenza più superficiale degli alunni (attenzione sia al gruppo che all'individuo). 	<ul style="list-style-type: none"> - relazione con il docente che può essere più o meno diretta, a seconda dei casi e del metodo individualizzato che si propone. - conoscenza più profonda delle individualità degli alunni coinvolti affinché possano raggiungere le finalità comuni del gruppo-classe.
I	<ul style="list-style-type: none"> - assenza di materiali didattici pensati e realizzati specificamente per questo contesto. - la scelta del materiale è un processo negoziabile e basato sull'individualità del discente. - materiali con un unico destinatario. 	<ul style="list-style-type: none"> - immensa possibilità di scelta di materiali didattici o di manuali per l'insegnamento della lingua. - la scelta del materiale non è un processo negoziabile (segue parametri esterni e normativi). - materiali con destinatario multiplo. 	<ul style="list-style-type: none"> - presenza di materiali specifici creati per la didattica individualizzata, ad esempio le schede di Dottrens (autocorrettive, di sviluppo, d'esercizio e di recupero) - libertà di scelta e impiego dei materiali che in ogni caso si basano sull'individualità del discente o si adattano alla stessa. - alternanza d'uso di materiali con destinatario singolo e multiplo.
N	<ul style="list-style-type: none"> - comunicazione monodirezionale (docente ↔ discente). - norme di interazione più flessibili (in dipendenza dal contesto specifico). 	<ul style="list-style-type: none"> - comunicazione pluridirezionale (docente ↔ discente; discente ↔ discente). - norme di interazione rigide e prestabilite. 	<ul style="list-style-type: none"> - alternanza di comunicazione mono e pluridirezionale. - alternanza di norme di interazione rigide e più flessibili (a seconda del momento didattico individualizzato).
G	<ul style="list-style-type: none"> - maggiore disponibilità di tempo, migliore gestione del tempo e minore possibilità di perdita di tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - il tempo è un fattore condizionante la didattica collettiva, è rigido e più difficilmente gestibile (maggiori probabilità di perdita di tempo). 	<ul style="list-style-type: none"> - possibilità di tempo extra (momenti parascolastici integrativi) nonostante sia un fattore rigido, poiché facente parte di un contesto collettivo.

Dallo schema si possono evincere alcune delle caratteristiche portanti della glottodidattica individuale ma ancor di più come la stessa si distingue dagli altri contesti presi in esame. Questo passo risulta fondamentale nell'ottica dell'attribuzione di un'identità scientifica e aiuta a rendere più chiara la sua diversità e la sua particolarità. L'analisi proseguirà nel paragrafo successivo, che presenta un approfondimento delle implicazioni e degli aspetti distintivi del contesto glottodidattico oggetto di studio.

5 Analisi del confronto e implicazioni

Nel paragrafo precedente la glottodidattica individuale è stata esaminata in ottica comparativa, attraverso un confronto che ha permesso di differenziarla da altre situazioni glottodidattiche e di contraddistinguerla. Quello che si propone il seguente paragrafo, invece, è di analizzare ed approfondire lo studio della glottodidattica individuale nella sua integrità. Questo processo si realizzerà esaminandone i tratti distintivi e le relative implicazioni, tanto positive quanto negative. Risulta chiaro che la glottodidattica individuale, alla pari di quella collettiva e individualizzata, presenta dei limiti e delle negatività che per ragioni di completezza non possono essere tralasciati.

Solo attraverso la definizione delle sue specificità e dei suoi attributi si può portare a compimento l'iniziale mappatura alla quale si alludeva in apertura di contributo. Questo paragrafo, in conclusione, cerca di delineare la conformazione di ciò che in questa sede si intende per glottodidattica individuale, presentandone le proprietà caratterizzanti:

- a. **individualità**; l'individualità si configura come tratto fondante ed elemento distintivo del contesto glottodidattico oggetto di studio, oltre ad essere la caratteristica che maggiormente definisce la sua stessa esistenza. Con individualità si fa riferimento alla presenza di un singolo individuo (il discente) partecipante al processo di apprendimento linguistico. Da questo aspetto derivano le proprietà che verranno presentate poiché condiziona tutti gli altri tratti costituenti. In conclusione è la stessa presenza di un singolo discente che più d'ogni altra cosa permette di parlare di glottodidattica individuale;
- b. **monoculturalità e monolinguisimo**; per monoculturalità e monolinguisimo si intende la presenza di una sola cultura e di una sola lingua per quanto concerne il discente. L'unica eccezione è data dagli studenti bilingui che possono avere più di una lingua materna. Si noti però che il bilinguismo non presuppone direttamente la biculturalità (o pluriculturalità) e che, allo stesso tempo, non è un fattore di negatività. Questi concetti hanno alcune implicazioni, quali:
 - la possibilità di curare in modo specifico e mirato le interferenze linguistiche e culturali esistenti. Al giorno d'oggi risulta sempre

- più complicato prendersi cura delle singole interferenze e dei contrasti linguistici-culturali in un contesto collettivo, mentre di fronte ad un solo alunno si presenta la possibilità di un intervento specifico, focalizzato sulle interferenze e sulle difficoltà. Affinché questo fattore risulti positivo si deve presupporre la conoscenza, da parte del docente, della lingua materna dell'alunno, quindi questa caratteristica non assume carattere oggettivo;
- la possibilità di promuovere l'acculturazione, intesa come processo educativo che permette di aprire gli orizzonti verso una cultura straniera, la sua lingua e il suo popolo (Diadori 2000). Questa promozione, però, risulta limitata alla sola lingua e cultura meta. In ambienti collettivi e multiculturali, invece, si produce un arricchimento personale maggiore, dato dal contatto con numerose culture e si promuove il più ampio concetto di relativismo culturale, fonte significativa a livello di crescita personale, umana e sociale;
- c. **curricolo centrato sullo studente**; in un contesto di glottodidattica individuale si può ritrovare la vera essenza del *Learner-Centred Curriculum* (Nunan 1988). La proposta di Nunan, nonostante avesse come focus la dimensione personale dell'apprendimento, è stata pensata in relazione ad un contesto collettivo e prevede una prima analisi dei bisogni oggettivi, per poi passare al piano soggettivo. Questa è la ragione che porta a parlare di vera essenza del concetto e a postulare che si possa realizzare in modo autentico un curricolo centrato sullo studente nel momento in cui ci si confronta con un solo alunno, e non con un gruppo. Di fronte ad un gruppo ci sarà sempre la tendenza a sviluppare un curricolo centrato sul gruppo e non sul singolo individuo;
- d. **analisi precisa e diretta dei bisogni**; il processo di analisi dei bisogni nella glottodidattica individuale risulta più preciso e funzionale, si libera dalla moltitudine e dalla complessità delle variabili del gruppo classe per focalizzarsi solamente sulle variabili individuali. Quest'ultime, in quanto isolate, sono più riconoscibili e la fase di programmazione, insieme a quella di osservazione diretta, ne risentono positivamente;
- e. **individualità della motivazione**; in un tale contesto, che ad oggi non si ritrova nella scuola dell'obbligo ma più nella sfera dell'educazione linguistica privata, la motivazione assume un carattere differente, peculiare e molto variabile. In alcuni casi gli studenti investono nel loro processo di apprendimento, spinti da una motivazione che può essere intrinseca o strumentale. In altri, invece, non si può dare per scontato la presenza del desiderio o del piacere di apprendere, quindi quest'aspetto non ha un valore oggettivo e assoluto. La motivazione, però, diventa un parametro fisso, in quanto ci si confronta con quella del singolo e, di conseguenza, con i suoi obiettivi specifici;

- f. **contatto linguistico costante e partecipazione attiva;** queste proprietà contraddistinguono marcatamente la glottodidattica individuale. L'assenza di un gruppo permette un contatto maggiore e più costante con la lingua, più possibilità di parlare, di mettersi alla prova. Far parte di un gruppo classe non assicura uguali opportunità d'uso della lingua, mentre in condizioni isolate la costanza e l'esposizione diretta giocano un ruolo fondamentale. Lo stesso discorso può essere fatto per la partecipazione attiva alle lezioni. Le variegate dinamiche di classe non assicurano una partecipazione paritaria dei soggetti coinvolti, soprattutto considerando fattori quali l'ansia linguistica, il filtro affettivo e le diverse motivazioni. In un contesto individuale, nonostante questi fattori non scompaiano, è innegabile che la partecipazione sia maggiore, essendo lo studente coinvolto in maniera diretta ed univoca. A livello di atto didattico si presentano però alcune implicazioni negative:
- l'impossibilità di realizzare attività di gruppo, l'assenza di interazione tra pari e di cooperativismo;
 - la difficoltà nel raggiungere, attraverso l'insegnamento linguistico, una delle mete educative generali più importanti, la *socializzazione*;
 - la maggiore difficoltà nel creare situazioni comunicative autentiche;
 - l'assenza della dimensione ludica dell'insegnamento (eccezion fatta per attività ludiche di coppia dove un partecipante è il docente);
 - l'assenza di situazioni di apprendimento passivo, date dalla presenza dei compagni;
- g. **personalizzazione didattica;** la personalizzazione didattica è la proprietà che maggiormente, dopo l'individualità, caratterizza e identifica la glottodidattica individuale. Questo concetto, inteso dapprima come «le strategie didattiche la cui finalità è quella di assicurare ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva» (Baldacci 2002, 133), deve essere reinterpretato in chiave individuale e pratica, quindi come le strategie didattiche che personalizzano le metodologie, i contenuti e le risorse in funzione del singolo discente, considerando tutte le sue variabili individuali. Nella glottodidattica individuale la personalizzazione può manifestarsi a livello di:
- *programmazione*; in questo caso si fa riferimento al curriculum centrato sullo studente e all'analisi dei bisogni mirata. La programmazione personalizzata può realizzarsi sia al principio del percorso di apprendimento sia in maniera itinerante, procedendo passo passo con i progressi e le necessità soggettive del discente;
 - *atto didattico*; le spiegazioni vengono personalizzate in relazione al singolo discente, sottolineando e chiarendo i problemi e le difficoltà in accordo con le caratteristiche cognitive e lo stile

- di apprendimento dell'alunno. Gli argomenti, quindi, vengono esposti in relazione all'individuo che li apprende, non alla loro stessa complessità;
- *relazione con il discente*; il docente può personalizzare anche il modo di porsi nei confronti del discente in base alle sue caratteristiche e preferenze individuali. Può, e deve, curare il legame tra le parti adottando il comportamento più opportuno in relazione alla personalità dell'alunno;
 - *adozione e creazione di materiale didattico*; il processo di adozione, creazione ed uso dei materiali didattici è totalmente personalizzabile. Un docente può, in linea con le principali variabili individuali del discente (con particolare importanza lo stile cognitivo, d'apprendimento, e le preferenze sensoriali), optare per un approccio o manuale particolare, oltre a creare del materiale didattico preparato ad hoc per lo studente;
- h. **negoziazione**; la glottodidattica individuale si appoggia sul principio della negoziazione e quindi su una didattica collaborativa. È importante che il rapporto tra le parti sia il più paritario possibile e che si creino le condizioni affinché il progetto e processo di apprendimento-insegnamento possa essere interamente discusso e negoziato con lo studente. La centralità totale dello studente rende la negoziazione un principio primario. Il confronto aperto, la discussione e la collaborazione tra docente e discente a livello decisionale risultano essenziali;
- i. **informalità relazionale**; il rapporto che si crea tra docente e discente svolge un ruolo fondamentale nel processo di apprendimento linguistico ed ha ancor più valore nella glottodidattica individuale. Rispetto alla glottodidattica collettiva, quindi, la relazione tra docente e discente si caratterizza per una più marcata informalità. Il fine ultimo di questa informalità deriva dalla necessità (e dalle maggiori possibilità) di costruire un rapporto autentico, personale, rilassato, e senza barriere affinché a giovarne sia l'intero processo di educazione linguistica. Risulta chiaro che la possibilità di creare un legame più stretto ed informale sia diretta conseguenza dell'individualità. L'informalità relazionale presuppone da parte del docente una conoscenza completa delle variabili individuali, oltre ad una capacità d'azione e di adattamento in linea con le stesse;
- j. **peculiarità dell'aspetto temporale**; molti aspetti direttamente caratterizzanti la glottodidattica individuale rientrano nella sfera temporale, intesa come tempistiche collegate all'azione didattica. Questi elementi risultano peculiari e fortemente identificativi:
- *maggior disponibilità di tempo per lo studente*; in un contesto di glottodidattica individuale il tempo disponibile è maggiore e viene totalmente dedicato allo studente. Ciò significa che è pos-

- sibile sfruttare tutto il tempo che si ha a disposizione senza che lo stesso sia condizionato da dinamiche di gruppo;
- *migliore gestione del tempo*; l'assenza di dinamiche di gruppo permette una migliore gestione del tempo. Il gruppo di alunni è un mosaico complesso che a volte rende difficile ed imprevedibile la gestione del tempo durante la lezione. In una situazione uno a uno il tempo è facilmente gestibile e controllabile;
 - *minore possibilità di perdita di tempo*; le dinamiche di gruppo, intese nel loro aspetto comportamentale e quindi comprensive di fattori quali le relazioni interne, le amicizie, le antipatie, l'influsso degli estroversi, i pregiudizi verso i compagni, il docente o la lingua, spesso sono causa diretta di perdita di tempo. Questa perdita di tempo è minore nella glottodidattica individuale e, inoltre, implica un maggior grado di attenzione da parte dello studente, che non può essere distratto in alcun modo dai compagni.

6 Conclusioni

In apertura di contributo si è fatto riferimento alla ricerca di un'identità che, per quanto riguarda la glottodidattica individuale, rimane ancora indefinita, non chiara e non riconosciuta. All'interno del presente saggio sono stati compiuti dei piccoli ma significativi passi per iniziare a definire e chiarire questa identità.

Riprendendo la metafora iniziale si può dire che attraverso questo saggio si è portata a compimento una prima generale mappatura del vasto ed inesplorato territorio della glottodidattica individuale. In primo luogo sono stati definiti i suoi confini, evidenziando la sua diversità rispetto ad altri contesti glottodidattici e le chiare disuguaglianze che portano a ritenerlo un contesto a sé stante. In secondo luogo è stata determinata la sua conformazione, attraverso la presentazione dei suoi principi distintivi e caratterizzanti.

In conclusione l'argomentazione non lascia dubbi riguardo alla necessità di riconoscere l'esistenza di questo settore di studi, senza il quale moltissime situazioni glottodidattiche si ritroverebbero prive di basi scientifiche ed indicazioni metodologiche, semplicemente senza identità. Coscienti del fatto che questo filone di studi sia ancora agli albori si vuole porre l'attenzione sulla sua importanza e sul ricchissimo potenziale che presenta a livello di ricerca glottodidattica. Ci si auspica, quindi, che questo possa essere il primo di una lunga serie di studi e contributi sull'argomento, necessari per rispondere ai molteplici interrogativi scientifici, educativi e glottodidattici che lo stesso pone.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. 3a ed. Torino: UTET Università.
- Baldacci, M. (1993). *L'istruzione individualizzata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Baldacci, M. (1999). *L'individualizzazione. Basi psicopedagogiche e didattiche*. Bologna: Pitagora.
- Bloom, B.S. et al. (1956). *Taxonomy Of Educational Objectives*. New York: Mc Kay.
- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. Torino: UTET.
- Bouchet, H. (1934). *L'individualisation de l'enseignement, l'individualité des enfants et son rôle dans l'éducation*. Paris: Alcan.
- Ciliberti, A. (2012). «La nozione di 'competenza' nella pedagogia linguistica: dalla 'competenza linguistica' alla 'competenza comunicativa interculturale'». *Italiano LinguaDue*, 4(2), 1-10. URL <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2808/3013> (2016-11-05).
- Claparède, E. (1920). *L'école sur mesure*. Lausanne; Genève: Payot. Trad. it.: *La scuola su misura*. Firenze: La Nuova Italia, 1952.
- Diadori, P. (2000). «Bisogni, mete e obiettivi». De Marco, A. (a cura di), *Manuale di Glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci.
- Doll, R.C. (1969). *L'istruzione individualizzata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dottrens, R. (1969). *L'insegnamento individualizzato*. Roma: Armando. Trad. di: *L'enseignement individualisé*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1936.
- Freinet, C. (1946). *L'École Moderne Française*. Paris: Ophrys. Trad. it.: *La scuola moderna*. Roma: Armando, 1976.
- García Hoz, V. (1981). *Educazione personalizzata. Individualizzazione e socializzazione dell'insegnamento*. Firenze: Le Monnier. Trad. di: *Educación personalizada*. Madrid: Rialp, 1970.
- Hymes, D.H. (1974). *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. London: Tavistock.
- Izzo, D. (1968). *Robert Dottrens e la pedagogia contemporanea*. Armando: Roma.
- Martinelli, M. (2004). *La personalizzazione didattica*. Brescia: La Scuola.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum. A Study in Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parkhurst, H. (1922). *Education On The Dalton Plan*. New York: E.P. Dutton & Company. Trad. it.: *L'educazione secondo il piano Dalton*. Firenze: La Nuova Italia, 1992.
- Washburne, C.W. (1940). *A Living Philosophy of Education*. New York: John Day. Trad. it.: *Filosofia vivente dell'educazione*. Firenze: Le Monnier, 1957.

The Concepts of Ambiguity and Equivalence in Interlingual Japanese-Italian Subtitling

How the Semiotic Coexistence of Iconic Elements, Soundtrack and Written Language Influences the Interlingual Translation Process

Francesco Vitucci
(Università di Bologna, Italia)

Abstract This study focuses on the concepts of *ambiguity* and *equivalence* in the field of interlinguistic subtitling of feature films from Japanese into Italian. Feature films often present us with a context that is revealed not only through language, but also through various iconic components (such as different geographic locations, local symbolic signals, body movements, urban environments, social and historical trends); this illustrates how complex is the relationship between the original spoken dialogues and extraverbal elements. In particular, given the increasing demand for Japanese films subtitled in languages other than English, this study underlines how the intercultural and interlingual translation of the above assets requires the future subtitlers' generations to have a solid AVT theoretical background.

Table of contents 1 Definition Of Ambiguity in Translation. – 1.1 Ambiguity in Subtitling. – 2 Definition of Equivalence in Translation. – 2.1 Equivalence in Subtitling. – 3 Conclusions.

Keywords AVT (audiovisual translation). Japanese. Interlingual subtitling. Equivalence. Ambiguity.

In the past ten years, audio-visual translation (AVT, henceforth) has attracted the attention of scholars from all around the world. Initially, the topic was born as a collateral branch of translations studies, especially in the Anglophone field. Today, the research on AVT is considered in all its manifestations – technical and amateur subtitling, dubbing, voice-over, localization of electronic games, subtitling for the theatre, reversed subtitling, audio-visual description for the hearing impaired – and expanding its field of action in several other non-European languages. This study focuses on the concepts of *ambiguity* and *equivalence* in the field of interlinguistic subtitling of feature films from Japanese into Italian. Several ideas were elaborated during a graduate course of audio-visual translation (AVT) from the Japanese language, taught by the author of this article at Ca' Foscari University in Venice. Feature films often present us with a context that is revealed not only through language, but also through various iconic components (such as different geographic locations, local symbolic signals,

DOI 10.14277/2280-6792/ELLE-6-1-17-7

Submission 2016-12-13 | Acceptance 2017-03-19

© 2017 |  Creative Commons Attribution 4.0 International Public License

125

body language, urban environments, social and historical trends); this illustrate how complex is the relationship between the spoken dialogues and extraverbal elements. In particular, given the increasing demand for Japanese films subtitled in languages other than English, this study underlines how the intercultural and interlingual translation of the above extraverbal aspects requires the present and future subtitlers' generations to have a solid AVT theoretical background.

1 Definition Of Ambiguity in Translation

It is not uncommon for non-experts to define translations as *ambiguous* or *equivalent*. However, within the field of translation studies, the use of these words find so precise an application that it does not leave room for any kind of misinterpretation. Provided that the translator understands the *ambiguity* of a translation while confronting the original prototext, and that he or she has to produce an *equivalent* metatext during the phase of interlinguistic passage, it is necessary to introduce some theoretical references, in order to better frame the meaning of the two aforementioned concepts within the field of translation studies.

In the context of translation from Japanese, the term *ambiguity* appears for the first time in Hasegawa's (2012) study. Here the word ambiguity is not appraised either positively or negatively. As far as Japanese and English are concerned, the definition provided by the scholar regards the concepts of *ambiguity* as applicable not only to the lexical field but also to the grammatical, pragmatic, cultural, referential, and metaphoric ones.

As far as lexical field is concerned, Hasegawa underlines, as an example, how translation from Japanese often puts the translator in the difficult position of disambiguating the nature of some verbs directly from the intertextual context, without managing to reach a widely shared interpretation. In this respect, a good example is the verb 'to meet' (*au*, 会う), which in the Italian translation covers such a vast semantic spectrum ("*incontrare*" - 'to meet'; "*imbattersi*" - 'to meet by chance'; "*vedere*" - 'to see'; "*vedersi*" - 'to see each other') that it remarkably complicates the interlinguistic passage. At the same time, the lexical relationship of hyponymy-hypernymy (e.g. *kome*, *gohan*, *raisu*: "riso") and hypernymy-hyponymy (e.g. *ashi*: "gambe", "piedi") within the same translation pair often heightens the interlinguistic difficulties, especially if there is a lexical *gap* in the *target* language. Words such as *jōsha-ken* 乗車券 or *nyūjō-ken* 入場券,¹ for instance, will not find any other translations than "biglietto" (ticket) in Italian. In other cases, the

1 *Jōsha-ken* is a kind of ticket (-*ken*) for *jōsha* 'to get on (a vehicle)', while *nyūjō-ken* for *nyūjō* 'to enter (a structure)'.

translated words will often require an explanatory gloss in order to be more effective, as illustrated by the following nouns within an interlinguistic relation of hyponymy-hypernymy, where the insertions are underlined below:

kome 米, *gohan* ご飯, *raisu* ライス: respectively, “**riso**” (rice not yet cooked), “**riso**” (steamed rice) and “**riso**” (rice cooked and served according to foreign tradition);

uchiwa 団扇, *sensu* 扇子: respectively, “**ventaglio**” (non-folding fan with one central stick) and “**ventaglio**” (folding fan in a half circle shape sectioned by movable sticks);

On the contrary, if there is a relationship of hypernymy-hyponymy, the translation will become ambiguous due to the presence of more corresponding words in the *target* language:

- ashi* 足 → **gambe** ('legs'), **piedi** ('feet')
- heya* 部屋 → **stanza** ('room'), **casa** ('house'), **appartamento** ('flat')
- suki* 好き → **amare** ('to love someone romantically'),
volersi bene ('to love someone', not romantically)
- kuruma* 車 → **automobile** ('automobile', 'car'),
veicolo ('vehicle'), **macchina** ('car'), **auto** ('car')

Such an ambiguity is similar to what Franco Aixelá (1996) defines as the phenomenon of *cultural asymmetry* between linguistic communities and the texts produced by them. Within the lexical field, in fact, there are typologies of vocabulary bound to particular cultures (such as toponyms, names connected to institutions, proper names and names of historical personalities, magazines, newspaper and artworks titles) that produce *gaps* in the *target* languages. These are transposed through strategies of interlinguistic translation, which range from conservation to substitution. In other studies, the same lexical typologies are defined as *realia*² (Osimo 2011) and extend to far larger categories (meteorology, biology, ethnography, work, politics, religion, fashion, currencies) implying several translation solutions, which Vinay and Darbelnet (1995) and Faini (2008) have defined as 'direct' (loans, loans with insertion, calques, explicitation)

² In translation studies, *realia* (plural noun) are words and expressions for culture-specific material elements. The word *realia* comes from medieval Latin, in which it originally meant “the real things”, i.e. material things, as opposed to abstract ones.

or 'oblique' (modulation, equivalence, cultural substitution).

What follows are some examples of direct and oblique lexical translation from Japanese that show cultural asymmetry:

- 1 *kamidana*
神棚 → **altare domestico shintoista**
'domestic shintoist altar'
(direct translation with explicitation)
- 2 *rōnin*
浪人 → **studente che non ha passato gli esami
di ammissione all'università**
'student who failed admission tests for university'
(direct translation with explicitation)
- 3 *Tōdaiji*
東大寺 → **tempio buddista Tōdai**
'Tōdai Buddhist temple'
(direct translation with insertion)
- 4 *Nō*
能 → **teatro Nō**
'Nō theatre'
(direct translation with insertion)
- 5 *manshitsu*
満室 → **camere esaurite**
'no vacant rooms'
(oblique translation through modulation.
The first Chinese character lit. means 'full')
- 6 *bōzu atama*
坊主頭 → **taglio a zero**
'cut to zero'
(oblique translation through modulation.
Lit. trans. 'buddhist monk head')
- 7 *hisashiburi*
久しぶり → **è molto tempo che non ci si vede!**
'it's a long time since we last saw each other'
(oblique translation though equivalence. Lit. trans. 'ancient modality')
- 8 *asameshimae*
朝飯前 → **è un gioco da ragazzi!**
'it's a breeze!'
(oblique translation through equivalence.
Lit. trans. 'before breakfast')
- 9 *geta*
下駄 → **zoccoli**
'clogs'
(oblique translation through cultural substitution)

10	<i>kasutera</i>	→	torta al pan di Spagna
	カステラ		'sponge cake' (oblique translation though cultural <u>substitution</u>)

The cultural asymmetry illustrated in the aforementioned examples draw attention to the phenomenon of ambiguity, producing case by case solutions from 'high translatability' (direct solutions) to 'low translatability' (oblique solutions). As Osimo suggests (2011), oblique solutions such as cultural substitution should be avoided as not to hide the intracultural elements of the original vocabulary producing an illusion of homologation which would result in a simplification of the intercultural depth for the *target* receiver.

I would argue that this idea also applies in the case of minor linguistic pairs such as the Japanese-Italian one. Moreover, the adequacy deriving from direct solutions, thanks to the presence of metatexts or explicative insertions, helps preserve spaces of reflection for the final receiver.³ The aforementioned issues in the field of interlinguistic subtitling will be analysed and discussed in the following sections.

1.1 Ambiguity in Subtitling

It is necessary to define more precisely the issues of the translation of the aforementioned lexical typologies, in order to understand their problematic nature within the audio-visual context. In particular, this study focuses on the characteristics of ambiguity in subtitling from Japanese to Italian.

As suggested by Osimo, subtitling consists in a prototext with the addition of a metatext containing an interlinguistic interpretation of the verbal text (2011, 190). The semiotic complexity that characterizes the coexistence of the original soundtrack and subtitles – an unavoidable element in the reception of the subtitle itself – forces the translator to adopt a holistic interpretation of each and every audiovisual input that falls outside the mere verbal context. Marleau (1982) underlines how the information filtering through the unbreakable relation of word and sound/image stimulates phenomena of *anchoring* (written text completing the audio-visual mes-

³ The two concepts of "high translatability" and "low translatability" can be traced back to what Gottlieb (2014) defines as "foreignization" and "domestication". According to the scholar, the following factors play a role in the choice of these options: 1) status of the prototext (author, language, culture); 2) knowledge of the source language-culture by the *target* audience; 3) types and frequency of localisms in the prototext; 4) composition and preference of the *target* audience; 5) linguistic policies of the *target* country; 6) attitude of the translator and/or of the customer (2014, 36).

sage) and *redundance* (written text and iconic input conveying the same message), guaranteeing semiotic cohesion manifested on more interpretative levels.⁴

Yet, the audio-visual text does not always speak for itself. In fact, in some cases, *realia* (i.e. expressions for culture-specific elements) require particular strategies of expansion of the metatext to disambiguate the translation in the *target* language. Figure 1, a scene from the feature film *Shikeidai no erebētā* (2010, Ogata Akira), for instance, shows how, for the toponym “Hakone” (a famous Japanese spa resort), the subtitler should choose to place a central *pop up* saying “famosa città termale a sud di Tokyo” (literally ‘famous spa resort south of Tokyo’) to make sure the Italian audience associates the toponym to its main tourist destination. As suggested by Katan (1999, 175), the explicating intervention of the translator aims at balancing the lack of cultural context for the *target* audience, passing from an implicit context (Hakone) to a more explicit one (“*famosa città termale a sud di Tokyo*”).

In other situations, the presence of the iconic channel acts as a disturbing element in the decoding of the implicit context in some spoken expressions. Figure 2, another scene from the above-mentioned feature film, shows a security guard talking to some plants situated at the entrance of a company: in doing so, he utters the leave-taking expression *otsukaresama deshita*, generally used in Japanese with interlocutors who are about to finish a certain job. On the interlinguistic and symbolic competence level, the previous knowledge of the implicit context (plant → placed in a working place → shares the hardworking nature of the humans → *otsukaresama deshita*) helps the subtitler in the disambiguation of the content of the aforementioned line in Italian, where a lexical gap is evidently present.

In this case, the oblique solution responds to the technique of low translatability (“*anche oggi siete state brave, eh?*”; ‘you’ve been good today as well, right?’), making the socio-pragmatic aim of the leave-taking formula in the *source* language implicit to the Italian viewer. Yet, it communicates the sense of caring interest of the speaker towards the plant and the dedication that he transmits in watering it without risking to present it as a stereotype to the *target* audience. In such a case, the task of the subtitler, disguised as cultural mediator, will consist in being able to handle what Katan calls the “*impression management*” (italics mine) in translation on the reference audience:

what really matters in intercultural communication is “impression management”, and to what extent one’s intentions are being successfully

4 In fact, even in passages without dialogues, it is always possible to extrapolate the connotative intratextual value of the screenplay only from the movement of the body and without the help of subtitles.



Figure 1. Cultural explication by a pop up on the screen



Figure 2. Oblique translation through equivalent subtitle

interpreted. [...] if we are serious about the translator as cultural mediator, then it is his or her role to account for this impression management, and to intervene in the text (and any other semiotic resource), so that the impression received by the target language viewer is congruent with that of the original viewer. (Katan 2014, 62-3)

Nonetheless, in some cases, the audio-visual text can remain ambiguous even when very clear iconic and semiotic hints are included. This is the case of some play on words in the translation pair Japanese-Italian, as well in others, can lead the subtitler to a difficult compromise between the terms of the hyponymy-hypernymy relation. An example of this phenomenon can be found in the feature film *Air Doll* (Koreeda Hirokazu, 2009). In one scene, the protagonist Nozomi (an inflatable doll who comes alive without realising it) uses the hypernym *sen* 線 (line) while handing a facial cream to a woman she meets by chance next to her workplace and whose telephone call she had previously overheard (fig. 3). Innocently, Nozomi thinks the cream can make the back lines of the stockings of the other woman disappear. Hence, the misunderstanding in the screenplay wants to convey a subtle pun based on reality. In fact, in Japanese, the word *sen* can also indicate *wrinkles*. In this case, in order to maintain translation acceptability (Osimo 2011) and the associated comic effect, the Italian subtitle can maintain the hypernym “linee” (‘lines’), rather than an oblique translation hypernym-hyponym (*sen* → “*rughe*” - ‘wrinkles’). In spite of the evident phenomenon of anchoring of the scene (the protagonist passes a facial cream to her interlocutor uttering the word *sen*), the ambiguity of the previous scene represents a typical example of linguistic anisomorphism. In fact, the lexical *impasse* created in the subtitle by the play on words reveals how cultural specificity of semantic spectra can influence the potential meanings of the Japanese word (*sen*) and its potential Italian translations (→ “*rughe*” - ‘wrinkles’; “*retta*” - ‘straight line’; “*linea geometrica*” - ‘geometric line’; “*linea ferroviaria/telefonica*” - ‘train/telephone line’; “*tratto*” - ‘trait’; “*contorno*” - ‘contour’, etc.).

In spite of the coherence of the interlinguistic level, reached through translation solutions that are sometimes oblique and other times direct, the theme of lexical ambiguity addressed in the above-mentioned examples refers to *equivalence* - another fundamental concept of subtitling - which is the subject of the next paragraph.

2 Definition of Equivalence in Translation

As shown by the aforementioned cases, for the translation pair Japanese-Italian, the imperative to be coherent with the original soundtrack in the target text confronts problems of lexical ambiguity. These derive from a



Figure 3. Example of lexical *impasse* created by a play on words

more or less marked degree of cultural asymmetry manifested through the translation of *realia*, idiomatic expressions and puns.

In particular, since the language of feature films presents a symbolic-metaphoric *highly connotated* content (Faini 2008), the translator has to become responsible for the interlinguistic transposition of the so-called *rich points*, that is to say the obstacles created every time the cultural distance between two languages increases. In these cases, as suggested by Katan (2009), the translator needs to maintain both a double vision on the cultures between which he is called to act, and a critical responsibility with respect to the choices he or she will have to make. The aim of this intercultural operation, besides its linguistic aspect, will mainly concentrate on the ability to remain *equivalent* to the original prototexts the translator has to confront.⁵

Lomheim (1999), who has discussed the concept of equivalence in the audio-visual field already at the end of the nineties, has suggested that the process of reproducing lexical-syntactic expressions in a *target* language should be as close as possible (both in form and in content) to the corresponding terms of the *source* language. This process is based on equivalence understood as a reflexive, symmetric and transitive relation between mathematical objects for which it is possible to apply the principle

⁵ In this regard, a bright example is provided by the handling of socio-linguistic variations in translation, which can be embarrassing when languages rich in diaphasic registers, such as Japanese, are translated into Indoeuropean languages such as Italian, above all in the audio-visual landscape.

of commutation. Yet, many scholars have objected to the abuse of the term *equivalence*. Among these, Osimo (2011) has theorised the abolishing of the word *equivalence* in favour of *creation of diversity* (2011, 63), thus recalling the concept of “dynamic equivalence” theorised by Nida (1964). According to Osimo, since natural languages have to mediate with the phenomenon of cultural asymmetry, they create, with no possibility of commutation, multiple metatexts. When these are translated from the *target* language into the *source* language, it could be that they do not produce the same prototext of the beginning.⁶

Reconnecting to this critique of equivalence, Katan (2009) also underlines how the “acceptation of diversity” needs to stimulate interpretative sets. These must be *comparable* to the *target* public, thus rebutting the myth of a ‘correct’ translation (Who for? In what kind of context? According to what criteria?) and, bearing in mind, how the translator always has to trade solutions which satisfy the needs of both the prototext and the metatext. It is noteworthy that the risk of wanting to reach a formal equivalence at all costs might stimulate a reaction of elimination-distortion-generalization on the subtitler’s side. It would do nothing but domesticate the prototext and prevent the perception of the “difference” of the intrinsic intercultural aspects that in Hall’s theories are compared to the submerged part (therefore invisible) of the culture/iceberg (Katan 2014, 67):

what the subtitler, as minded mediator, should be striving for is to reduce any defensive reaction which only serves to strengthen stereotypes about the other. [...] some scholars believe that subtitlers themselves are more like dubbers, strengthening the domestic at the expense of the foreign. [...] However, if we are to consider expanding the viewer’s world, towards further understanding of “difference”, then we need to consider how to make some of the hidden part of the iceberg available. (Katan 2014, 66-7)

Therefore, the search for equivalence means to operate a cultural synthesis, which, especially in the audio-visual field, includes both the individual attitudes of the characters on screen, and all the connotations of the language (Díaz Cintas, Remael 2007, 185). In particular, this can be found when dealing with sociolinguistic variations that, in the case of Japanese-Italian translation, seem rather problematic due to the presence of several diaphasic registers in the *source* language. In respect to this, one may think about the translation of expressions of courtesy and formal

6 The same principle applies to the concept of synonymy, focused on an isomorphic conception of natural codes: in fact, bilingual dictionaries are not able to provide absolute biunivocal correspondences.

language when the speakers are teenagers or relatively young people, or about the translation of profanities signaled by an evident lowering of the register and in the absence of any evident dysphemic expressions in the *source* language (Fay 2010). At the same time, on a diastratic level, it could be useful to reflect on the rendition of female and *gay* language in Italian translation, due to the lack of the pronominal richness of Japanese, or of suffixes, caused by obvious syntactic differences between the two languages. It is understandable that the equivalence the translator wants to obtain through the rendition of sociolinguistic elements aims at a heightening of the quality of the translation that cannot be ignored. Also in the case of subtitling, as suggested by the majority of scholars in this field, since quality will have to be the result of a deep technical and intercultural effort defined as *symbolic competence* by Kramersch (2006), it is not always possible to provide a clear-cut definition of this concept (Díaz Cintas 2014). Therefore, the concern for the scarce quality of subtitles (and for the consequent non-equivalence in translation) becomes today a theme of great relevance, in a society where exchanges (communicative, ludic, informative, commercial and educational) acquire an increasingly audio-visualised and multilingual nature (2014, 310).

2.1 Equivalence in Subtitling

The current trend in audio-visual translation shows how idiosyncrasies and geographic and sociocultural markers of the spoken language need effective transposing in subtitles to provide actual translation *equivalence*. As already suggested in the previous section, the mediation of subtitling is not limited to the consideration of the linguistic features of the soundtrack of the source language. In fact, the transposition of sociolinguistic variations plays a crucial role to achieve equivalence during the interlinguistic phase of subtitling.

The following passages show a scene from *Maison de Himiko* (Inudō Ishin 2005), a particularly relevant feature film for its marked diagenetic variation manifested in the effeminate talk (comparable to *gayspeak* and called *onē kotoba*).⁷ Being particularly characterised by a sarcastic and

7 The register *onē kotoba* often uses lexical prefixes of courtesy such as *o/go* (*o-hana* 'flower', *o-cha* 'tea', *o-kaban* 'bag') and is characterised by the absence of verbal imperative forms (*tabero* 'eat', *taberu na* 'don't eat'), and by the refusal to use vulgar language, often used by men only (*umai* 'delicious', *dekai* 'big', *kuu* 'eat', *oyaji* 'father'). On the contrary, it is characterised by the exclusive use of feminine first personal pronouns (*atashi*, *atai o uchi*) and second personal singular (*anata*, with the partner), the use of typically feminine linguistic items such as sentence-final particles/SFPs (*-kashira*, *-wa* in raising tone in its forms *-wane e -wayo*) or interjections (*maa*, *arama*, *araa*, *kyaa*). Besides, it is worth noting how the same female language often tends to eliminate the copula *-da* after the adjectives in *-na*

crude tone and by the use of sexually connotated dirty words, if compared to the genuine feminine spoken language, it contributes to a peculiar break of the register of the dialogues. As suggested by Santipolo (2002), the analysis of diagenetic variation reveals the anthropological and socio-cultural schemes of the societies under investigation, and the roles the two sexes play within them. On a verbal level, the aspects that influence the aforementioned variation to a greater extent are phonology, lexis and morphosyntax (Santipolo 2002, 129). In the following scene (28.53 min.), the old transgender Ruby tells his friend Chavie about his son and granddaughter from whom he had had no news for many years. The subject of these lines focuses on an unexpected postcard addressed to Ruby. Though there is no specific sender, Ruby knows that the postcard was sent by his granddaughter.

Line	Speaker	Captions	Subtitles
1	Ruby	あのね、あたしこう見えても 結婚したことあんのよ <i>Anone, atashi kō mietemo kekkon-shitakoto anno yo!</i>	Sai, anche se ho questo aspetto una volta ero sposata.
2	Haruhiko	うわ！もうその話100回聞いた んだけど <i>Uwa! Mō sono hanashi hyakkai kiitandakedo</i>	Noo! È la centesima volta che sento 'sta storia!?
3	Chavie	僕は500回聞いたね <i>Boku wa gohyakkai kiita ne</i>	Io la cinquecentesima!?
4	Ruby	若気の至りってやつね <i>Wakage no itari tte yatsu ne</i>	Follie di gioventù!
5	Ruby	どうにか男としてやっていけ んじやないかって <i>Dōnika otoko toshite yatteikenjanaika tte</i>	Credevo di potermela cavare come uomo...
6	Ruby	頑張ってみたことがあってさ <i>Gambatte mita koto ga atte sa</i>	...e ci ho provato.
7	Ruby	子ども無理矢理一人作って 息子よ <i>Kodomo mo muriari hitori tsukutte musuko yo!</i>	Alla fine ho fatto un figlio... un bambino!
8	Ruby	息子とはね 5歳ん時つきり <i>Musuko to wa ne gosaintoki kkiri</i>	Ma da quando aveva cinque anni non l'ho più visto.
9	Ruby	だけど前の奥さんがたまに様 子を聞かせてくれてね <i>Dakedo mae no okusan ga tamani yōsu o kikasete kurete ne</i>	Però ogni tanto la mia ex moglie mi teneva informato.

and the nouns, making it followed by the particle *ne* (*kirei ne / omoshiori eiga ne*), or replacing the suffix *-nodesu* (or its masculine version *-ndayo*) with *-noyo*. See also Gottlieb 2005.

Line	Speaker	Captions	Subtitles
10	Ruby	あの子大学を出て市役所に就職したのよ <i>Ano ko daigaku o dete shiyakusho ni shūshoku shitanoyo!</i>	Il ragazzo si è laureato ed è diventato un dipendente pubblico comunale.
11	Ruby	お役所さんよ 偉いでしょ う？ <i>Oyakushosan yo erai deshō?</i>	Un dipendente pubblico! Eccellente, no?
12	Ruby	ちゃんと結婚もして子供生まれて <i>Chanto kekkon mo shite kodomo umarete</i>	Si è anche sposato e ha avuto un bambino.
13	Ruby	女の子らしいわ ハハハハ <i>Onna no ko rashii wa ahahah!</i>	Anzi, una bambina, pare!
14	Ruby	笑っちゃうわよねえ あたしの孫よ <i>Waracchauwayonē atashi no mago yo</i>	Buffo, no? La mia nipotina!
15	Ruby	小っちゃなおててに小っちゃなあんよよ <i>Chicchana otete ni chicchana an'yo yo</i>	Con delle manine piccoline e dei piedini piccoli piccoli!
16	Ruby	そりゃ可愛いのねえ <i>Sorya kawaii no nee</i>	Che amoree!!
17	Kijima	あんた見たことないんだろ う？ <i>Anta mita koto naindarō?</i>	Ma tu non l'hai mai vista, giusto?
18	Ruby	ないけど子供だから小っちゃなおててに小っちゃなあんよに決まってんでしょう？ <i>Naikedo, kodomo dakara chicchana otete ni chicchana an'yo ni kimattendeshō?</i>	No, ma è una bambina: è normale che abbia manine e piedini piccolini!
19	Ruby	けどおとしその嫁さんも死んじゃってさ <i>Dakedo ototoshi sono oyomesan mo shinjatte sa</i>	Comunque due anni fa la mia ex moglie è morta...
20	Ruby	そんな時 あたし ああこれで 終りねって思ったわ <i>Sontoki, atashi aa korede owari tte omottawa</i>	...in quel momento pensai che tutto fosse finito...
21	Ruby	縁が切れちゃったのよね... <i>En ga kirechattanoyone...</i>	...che il legame si fosse interrotto...
22	Ruby	なのにさ なのにね <i>Nanonisa nanonine</i>	...e invece!

Line	Speaker	Captions	Subtitles
23	Ruby	去年の11月12日よハガキ が届いたのよ <i>Kyonen no jūichigatsu jūnigatsu yo hagaki ga todoitanoyo!</i>	L'anno scorso, il 12 Novembre mi è arrivata una cartolina!
24	Ruby	急に届いたのよ <i>Kyūni todoitanoyo!</i>	All'improvviso!
25	Ruby	でねそのハガキいっぱい にピキピキッキーって書いてあ んのよ <i>Dene sono hagaki ippaini piki piki pikkī tte kaiteannoyo!</i>	E in quella cartolina c'era scritto: "Picky Picky Picckye!
26	Chavie	差出人の名前はなかったんで しょう? <i>Sashidashinin no namae wa nakattandeshō?</i>	Ma non c'era scritto il nome del mittente, giusto?!
27	Ruby	可愛いお孫ちゃんからに決ま ってるわよお <i>Kawaii omagochan kara ni kimatteruwayō!</i>	Sì, ma non poteva essere se non dalla mia nipotina! Però io sono sicura che fosse della mia nipotina!

From a sociolinguistic perspective, Japanese is characterised by a far more marked diagenetic dichotomy than Italian that shows a far weaker variation at the lexical and grammatical level (Gottlieb 2005, 13). Nonetheless, in order to produce a suitable linguistic characterization in Italian for every actor in this scene, difficulties in the translation are inevitable. First of all, from the first line of the sequence, there is the problem of translating Ruby's gender into Italian. The interlinguistic solution offered in the subtitles of line 1 (→ *It:...una volta ero sposata*; once I was married) includes the whole of Ruby's dialogue during the film, and the personal story surrounding this character.⁸ In fact, it is only at the end that it will be revealed that Ruby is actually a transgender and not a transvestite. But that's not all. On an intralinguistic level, the analysis of the character's dialogues makes his willingness to linguistically be a woman particularly evident. The use of the emphatic SFP *-noyo* in line 1 makes this even clearer (... *kekkon shita koto annoyo!*). A similar effect is found in other parts of the segment: line 10 (...*shūshoku shitanoyo!*), 21 (*en ga kirechattanoyone*), 23 (...*hagaki ga todoitanoyo!*), 24 (*kyūni todoitanoyo!*) and 25 (...*kaite annoyo!*). In addition, this is emphasised by the use of the feminine SFP *-wa* agglutinated in different forms in lines 13 (*onna no ko rashii wa!*), 14 (...*waracchauwayonē!*), 20 (...*tte omottetawa!*) and 27 (...*kimatteruwayō!*),

⁸ In the case of line 1 (...*kekkon-shitakoto anno yo!*), the feminine form of 'married' in Italian, i.e., *sposata*, is used for the first personal singular in Ruby's speech in order to realise the best equivalent translation of his *onē kotoba*.

and by the suffix *-ne* also used in line 8 (*musuko to wa ne...*) and 9 (...*kikasete kurete ne*). Even if it is not very evident from a lexical point of view, some elements that allow us to qualify the dialogue as typically ‘feminine’ are present in the scene. For instance, the use of the word *otete*, specific of motherese language (Hyams 2008), instead of the plainer use of *te* (hand), clearly shows the psychological position of the speaker, who is imagining himself as a grandmother of the female child he is referring to. From the point of view of translation equivalence, it is interesting to remark how such variations can be translated into Italian through the use of hypocorism expressing endearment or diminutives, aimed at a disambiguation of the language, making it emotionally closer to the speaker. In this scene, for instance, the aforementioned noun *otete* has been translated in lines 15 and 18 with the diminutive term *manina* (pl. *manine*; ‘little hand’) instead of the base form *mano* (‘hand’), using a transcriptive strategy (Gottlieb 1992). In addition to this, the scene also shows the expansion of the adjective (*piccolo* ‘small’) in its diminutive acceptance *piccolino* in line 15 (→ *con delle manine piccoline...*; ‘with tiny small hands...’). At the same time, the Japanese word *an’yo*, recurrent in lines 15 and 18, and translatable with *piedi* (‘feet’) has deliberately been translated with the diminutive *piadini* (‘little feet’) to be coherent with the maternal language used by the speaker. In addition to this, in this case as well, the noun has been accompanied by the same adjective in its diminutive acceptance in line 18 (→...*è normale che abbia le manine e i piadini piccolini!*; ‘it’s normal she has cute little hands and cute little feet!’), or through the reiteration of the same neutral adjective in line 15 (→ ...*dei piadini piccoli piccoli!*; ...*tiny little feet!*). Anyway, in the case of diagenetic variation, a translation loss during the interlinguistic phase is inevitable, due to the impossibility of translating into Italian the first personal pronouns typical of the female style of spoken Japanese (*atashi, atai, uchi*), not to mention the contrasts that occur every time male personal pronouns appear in the same dialogue. In this sequence, for instance, *boku* – one of the first male personal pronouns in Japanese – is used by Chavie contributing to connote the masculine character in contrast to Ruby, who uses the feminine first personal pronoun *atashi*. In spite of these difficulties, as suggested by Paolinelli and Di Fortunato (2005), the dominant translation strategy will have to keep into account the narrative pattern of the translated works and the marked connotations of their characters. As revealed by *Maison de Himiko*, the linguistic connotation of characters such as Ruby is particularly relevant because in the film, unlike what happens to characters in books, he is visually reachable (he has a face, a body, specific clothes and attitudes which leave no room for the imagination). Consequently, because of this multimedial reachable presence, in the interlinguistic phase, the subtitle will have to be able to connect the verbal pattern of the characters with the sociocultural elements of the *source* language. The translator should

then think about how that character would speak in the same situation if he was talking in the subtitler's language culture. This happens because, on the intercultural level, besides the verbal expression, subtitles have the aim to transmit the ethnic, social and geographic identification of the speakers as well, according to the principles of acceptability and communicability (Osimo 2011; Katan 1999). Thus, they overcome the limits imposed by mere transpositive translation. Even though it does not pertain directly the commonly quoted variations of sociolinguistic literature, in order to provide an exhaustive definition of the concept of equivalence, in the field of subtitling it is important to refer to the *diamesic variation*, meaning the intersemiotic passage from orality/iconicity to writing. The process of reconstruction of the pragmatic environment realised through the treatment of the diamesic variation is inevitable for the subtitler, because on the intercultural level similar communicative events are often connoted in a different way within the specific cultures producing them (Balboni, Caon 2015). As suggested by Berretta (1994), in the translation process it is necessary to consider that in the spoken language a large part of the meaning is implicit, not said or said implicitly with reference to the context, the participants and their shared knowledge. With respect to this, Osimo adds:

It is not always easy to be aware of the implicit meaning of our own culture. We are so used to taking for granted everything that surrounds us and has always surrounded us, that it is difficult even to just imagine how it could be if that was different, or to imagine that it might be different. The cultural non-said is a sort of collective unconscious [...] that only a relation with different cultures can force to emerge. (Osimo 2010, 100)⁹

In the case of subtitling from Japanese it is often difficult to interpret the role of: 1) silences, because these can acquire diametrically different connotations according to the context (from implicit agreement to total disapproval); 2) the handling of eye contact that, if too long and referring to people who are high in the hierarchy, can be a synonym of rudeness and irreverence; 3) gesticulation developed through the different use of the hands and the body; 4) the turns of the speakers, because they might be poorly divided and interrupted by several overlaps and feedback, which carry a specific sociolinguistic role (Vitucci 2015). The aforementioned elements refer, above all, to previous knowledge of the subtitler about an entire social structure, fundamental for the re-codification of the original protomessages into the *target* language-culture. In fact, *semiotic cohesion*, which in the audio-visual field can be created with the interaction of

⁹ Author's translation.

dialogues and audio-visual input, is manifested in the decoding of a local kinesic specificity the actors are unconscious bearers of. In this respect, Tassan (2005) reminds us how some representational signals (such as agreements and denial gestures in various languages) are to be placed in specific geographical, cultural and social areas. This role can also be applied to some symbolic signals. Both representational and symbolic signals are deprived of sense when they are exported outside the languages in which they are used (Tassan 2005, 47). In Japan, for instance, people often touch their noses with the tip of their index finger to refer to themselves, they form a circle with their hands to refer to money, they beat their belly with their fist to imitate ritual suicide, or they slide the thumb from the upper part to the lower part of their cheek to indicate belonging to the criminal association *yakuza*.

To confirm these statements, a brief dialogue from the feature film *Kagi dorobō no mesoddo* (2012, Uchida Kenji) is included here. The protagonist, Mr. Kondō asks his interlocutor, Mr. Sakurai, if his psychological problems and his attempt to commit suicide are not caused by a previous romantic relationship. The dialogue, highly concise and connotated, is not easy to decode, because it implies previous intercultural knowledge of the meaning of the lifted pinkie within Japanese communication.

Line	Speaker	Captions	Subtitles
1	Kondō	じゃ、なんでだ？ <i>Ja, nandeda?</i>	E allora? Perché l'hai fatto?
2	Sakurai	…もっと情けないんだよ、俺は… <i>...motto nasakenaindayo, ore wa...</i>	...se ci penso, mi vergogno ancora di più...
3	Kondō	もしかして…これか？ <i>moshikashite... koreka?</i> (symbolic gesture)	Non sarà forse... per una donna ?

On an intralinguistic level, the dialogue is *ambiguous*, because it is characterised by an evocative quality justified by the pragmatic use of gesture and by the consequent linguistic void (Vitucci 2016a). On the contrary, on the interlinguistic level, the Italian metatext can remain *equivalent* only where the gesture is verbalised and deliberately disambiguated from its implicit context (Katan 1999). In this case, as the subtitle of Figure 4 suggests, the Italian translation → (*per*) *una donna*? '(for) a woman?' corresponds to *koreka* in line 3, the combination of the Japanese demonstrative pronoun *kore* 'this' to the interrogative suffix *-ka*, which is accompanied with a gesture indicating the (relevant) movement of the pinkie. The proposed subtitle aims at clarifying the meaning of the gesture for the *target* audience, as this cultural element is not understandable for Italian viewers.



Figure 4. Interlinguistic ambiguity produced by local symbolic signals.

3 Conclusions

This article aims at defining the concepts of *ambiguity* and *equivalence* within the field of interlinguistic Japanese-Italian subtitling, focusing on problems of semiotic cohesion which, in the audio-visual field, arise with the interaction of soundtrack and audio-visual input. First, the concept of *ambiguity* in translation studies as it results from the research of Hasegawa (2012) was illustrated. Moreover, some strategies of lexical translation of the interlinguistic relation of hypernymy-hyponymy and hyponymy-hypernymy between Japanese and Italian were also explored. The definition of the concept of *ambiguity* has been connected to the concept of *cultural asymmetry* (Aixelá 1996; Osimo 2010, 2011), i.e., the *gap* between linguistic communities and the texts produced by them in relation to other cultures. In the specific case of Japanese subtitling, it has been explained how, even though the information filtering from the close relation between word and sound/image stimulates the phenomena of anchoring and redundancy (Marleau 1982), the audio-visual text is not always able to guarantee the disambiguation of the message. In fact, as confirmed by some examples from recent Japanese feature films, as far as *realia* and culture-specific expressions are concerned, it is often necessary to use particular expansion strategies for the metatext, in order to disambiguate the translation in the *target* language. Secondly, a definition of *equivalence* in the audio-visual field that differs from former theoretical positions has been provided. A more dynamic interpretation of equivalence based on the concept of *crea-*

tion of dynamic equivalence-diversity, as explained in intercultural studies (Katan 1999; Osimo 2010, 2011; Díaz Cintas, Remael 2007; Venuti 2013), has been noted and tested through the analysis of sociolinguistic variations of interlinguistic subtitling. In particular, this case study has briefly analysed the diagenetic variation of Japanese *gay speak*, explaining the difficulty of its translation into Italian. In addition to this, it has also argued that a good level of previous knowledge of the socio-cultural (Balboni, Caon 2015) and gestual-pragmatic (Tassan 2005) assets of the *source* language is essential in order to facilitate the interlinguistic recoding of the subtitles. In particular, in order to improve the quality of Japanese-Italian subtitling and to train translators, this study has suggested how AVT theoretical teaching can also benefit from the recent experiences in the field of Japanese language teaching that seem particularly interested in exposing learners to original multimedia texts (Vitucci 2016b).

Bibliography

- Aixelá, F. (1996). "Culture-specific Items in Translation". Álvarez, R.; Vidal, M. (eds.), *Translation, Power, Subversion*. Clevedon: Multilingual Matters, 52-78.
- Balboni, P.; Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Berretta, M. (1994). "Il parlato italiano contemporaneo". Serianni, L.; Trifone, P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*. Torino: Einaudi, 239-69.
- Díaz Cintas, J.; Remael, A. (2007). *Audiovisual Translation: Subtitling*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Díaz Cintas, J. (2014). "La questione della qualità nel sottotitolaggio". Garzelli, B.; Baldo, M. (eds.), *Subtitling and Intercultural Communication*. Pisa: Edizioni ETS, 291-312.
- Faini, P. (2008). *Tradurre. Manuale teorico e pratico*. Roma: Carocci.
- Fay, L. (2010). *What the Fuck are You Talking About? Traduzione, omissione e censura nel doppiaggio e nel sottotitolaggio in Italia*. Torino: Eris.
- Gottlieb, H. (1992). "Subtitling. A New University Discipline". Dollerup, C.; Loddegaard, A. (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 1. Training, Talent and Experience*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 161-70.
- Gottlieb, N. (2005). *Language and Society in Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gottlieb, H. (2014). "Foreign Voices, Local Lines: In Defense of Visibility and Domestication in Subtitling". Garzelli, B.; Baldo, M. (eds.), *Subtitling and Intercultural Communication*. Pisa: Edizioni ETS, 27-54.
- Hasegawa, Y. (2012). *The Routledge Course in Japanese Translation*. London; New York: Routledge.

- Hyams, N. (2008). "Reflections on Motherese" [online]. Sano, T. et al. (eds.), *An Enterprise in the Cognitive Science of Language*. Tokyo: Hit-suji Shobō Publishing. URL <http://linguistics.ucla.edu/people/hyams/papers/2008%20Hyams%20Motherese.pdf> (2017-07-05).
- Katan, D. (1999). *Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. London; New York: Routledge.
- Katan, D. (2014). "Intercultural Communication, Mindful Translation and Squeezing Culture onto the Screen". Garzelli, B.; Baldo, M. (eds.), *Subtitling and Intercultural Communication*. Pisa: Edizioni ETS, 55-75.
- Kramsch, C. (2006). "From Communicative Competence to Symbolic Competence". *The Modern Language Journal*, 90(2), 249-52.
- Lomheim, S. (1999). "The Writing on the Screen. Subtitling: A Case Study from Norwegian Broadcasting (NRK)". Anderman, G.; Rogers, M. (eds.), *Word, Text, Translation*. Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters, 190-207.
- Marleau, L. (1982). "Les sous-titres... un mal nécessaire". *Meta*, 27(3), 271-85.
- Nida, E. (1964). *Towards a Science of Translating*. Leiden: Brill.
- Osimo, B. (2010). *Propedeutica della traduzione*. Milano: Hoepli.
- Osimo, B. (2011). *Manuale del traduttore*. Milano: Hoepli.
- Paolinelli, M.; Di Fortunato, E. (2005). *Tradurre per il doppiaggio. La Trasposizione linguistica dell'audiovisivo: teoria e pratica di un'arte imperfetta*. Milano: Hoepli.
- Ranzato, I. (2010). *La traduzione audiovisiva. Analisi degli elementi culturospecifici*. Roma: Bulzoni editore.
- Santipolo, M. (2002). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- Tassan, R. (2005). *Per una semantica del corpo. Segni, segnali e linguaggi non verbali*. Milano: Franco Angeli.
- Venuti, L. (2013). *Translation Changes Everything*. London; New York: Routledge.
- Vinay, J.; Darbelnet, J. (1995). *Comparative Stylistic of French and English: A Methodology for Translation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Vitucci, F. (2016). "Tracking the Features of Japanese Dialogue Through Audiovisual Materials: a Pragmatic Proposal". *Athens Journal of Philology*, (3)2, 117-30.
- Vitucci, F. (2016a). "Survey on the Pragmatic Elements of Television Interviews. What can Be learnt from Japanese Talk Shows" [online]. *Annali di Ca' Foscari - Serie Orientale*, 52, 371-97. DOI 10.14277/2385-3042/Ann0r-52-16-14.
- Vitucci, F. (2016b). *Ciak! Si sottotitola. Traduzione audiovisiva e didattica del giapponese*. Bologna: Clueb.

Istituzioni di educazione linguistica

La Rete dell’Educazione Linguistica – Rete E.L.

Carlos Alberto Melero Rodríguez
(Università Ca’ Foscari Venezia, Italia)

Sommario 1 Il fruitore raggiunge la Rete E.L. – 2 La Rete E.L. raggiunge il fruitor .

Keywords Rete ELE. Educazione Linguistica.

La conoscenza scientifica non è fine a se stessa, ma ha bisogno di essere

- a. *condivisa* tra esperti, in modo da creare sinergie e da non procedere individualmente laddove ci sono colleghi che stanno indagando gli stessi problemi;
- b. *diffusa* tra coloro che ne possono beneficiare per il loro operare professionale: non si tratta solo di divulgare, cioè di rendere facilmente leggibili testi scritti in una microlingua *hard*, di semplificare nozioni e processi complessi, ma di far giungere a tutti i testi scientifici disponibili.

La Rete dell’Educazione Linguistica, Rete E.L., nasce proprio per soddisfare queste due istanze di democraticità della ricerca scientifica.

Il progetto, che è stato elaborato all’interno del Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue dell’Università di Venezia (www.unive.it/crdl), si articola in due sezioni, una che viene contattata da studiosi e insegnanti, una che invece raggiunge direttamente il computer degli studiosi e degli insegnanti.

1 Il fruitore raggiunge la Rete E.L.

È stato creato un portale specifico (<http://www.reducazionelinguistica.it>) che ricercatori, esperti, docenti, studenti possono raggiungere e dove trovano:

- a. materiali gratuiti per l’autoformazione, cioè riviste, libri, saggi che sono nati online o che vengono inviati gratuitamente in PDF attraverso una *giftmail* di cui parleremo al punto 2. Il suggerimento che viene dato agli utenti è quello di scaricare i file direttamente nel proprio computer, creandosi una biblioteca di saggi che ogni anno si arricchisce di 25-30 nuovi studi;

- b. tra i materiali suddetti, c'è anche la «Bibliografia dell'Educazione Linguistica in Italia - BELI 1960-2017», con aggiornamenti annuali: si tratta di un'iniziativa curata da Paolo E. Balboni, direttore del CRDL, che elenca quasi 60 anni di monografie, raccolte, saggi e riviste, indicando anche l'indice dei volumi 'a cura di' e delle principali riviste dedicate all'educazione linguistica: è uno strumento prezioso per lo studioso, per lo studente che sta elaborando una tesi, per l'insegnante che voglia trovare, con la semplice funzione di ricerca per parole chiave, che cosa è stato pubblicato su un tema che gli interessa;
- c. materiali gratuiti per la didattica: didattizzazioni di canzoni e di arie d'opera, percorsi grammaticali, mappe interculturali, e così via. Non sono materiali creati appositamente per la Rete E.L., ma provengono dai repository dei vari laboratori del CRDL, da siti di editori, e così via. Su questi materiali c'è un filtro valutativo svolto dai membri del CRDL stesso, per evitare di rendere disponibili materiali improvvisati o non rispondenti alle conoscenze scientifiche sull'apprendimento e l'insegnamento delle lingue - italiano, lingue straniere, lingue classiche;
- d. link ai vari laboratori del CRDL, che svolgono sia attività di ricerca e di produzione di materiali didattici, sia di formazione dei docenti in Italia e nel mondo; i laboratori sono:
- DICROM, Didattica dell'InterComprensione tra lingue romanze
 - ITALS, Italiano come Lingua Seconda e Straniera
 - LABCOM, Laboratorio di Comunicazione Interculturale e Didattica
 - LADILS, Laboratorio di Didattica delle Lingue Straniere
- Ci sono poi tre progetti speciali:
- MEAL, videocorso per Migliorare l'Efficienza nell'Apprendimento Linguistico
 - DEAL, Differenze Evolutive e Accessibilità nell'Apprendimento Linguistico
 - EduMusic, Canzoni e insegnamento delle lingue
- e. informazioni su iniziative di formazione, masterclass, bandi di master, e così via.

Come si vede, è un'offerta di informazioni sia operative, ad esempio i corsi di formazione o i materiali didattici, sia di diffusione e condivisione della conoscenza scientifica.

2 La Rete E.L. raggiunge il fruitore

Un portale, per quanto ricco ed efficiente sia, rimane muto se non viene consultato e se non entra in rete con i suoi potenziali utenti.

Per questa ragione – con uno sforzo organizzativo non indifferente – prepara a cadenza più o meno mensile una *giftmail*, oggetto diverso da una newsletter: come in quest'ultima ci sono anche informazioni su iniziative di formazione, sulle nuove pubblicazioni e riviste uscite in quel mese, su iniziative di legge che riguardano l'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere o classiche nel sistema scolastico, e così via; ma a differenza delle newsletter, il nucleo della mail è composto dai 'doni', da cui *giftmail*: saggi in PDF scaricabili per la propria biblioteca personale, link a riviste online di cui si fornisce l'indice in modo da facilitare la scelta dei saggi da consultare e scaricare, libri disponibili online. È una collaborazione tra la Rete E.L. e gli utenti per far sì che ovunque ci siano delle 'biblioteche personali', in continua crescita, in modo che la conoscenza glottodidattica venga condivisa e diffusa.

L'iniziativa, che per ora coinvolge circa 5.000 indirizzi di accademici, autori di materiali, insegnanti in Italia e nel mondo, è totalmente gratuita, basta segnalare il proprio nominativo in <http://bit.ly/reteeducazionelinguistica>.

Figura 1. Screenshot della home page del sito www.reteeducazionelinguistica.it

Letteratura scientifica

BELI**Biblioteca Italiana dell'Educazione Linguistica****Aggiornamento 2016**

Paolo Balboni

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

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

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

Per facilitare la 'lettura', si mettono in **colore** i volumi, in nero i saggi.

Monografie

Borghetti, C. (2016). *Educazione linguistica interculturale: origini, modelli, sviluppi recenti*. Cesena; Bologna: Caissa Italia.

Carloni, G (2016). *Corpus Linguistics and English Teaching Materials*. Milano: FrancoAngeli.

Cavagnoli, S.; Passarella, M. (2016) *C'è molto di più. A scuola di plurilinguismo. Le voci dei protagonisti*. Merano: Alpha Beta.

Cavaliere, S. (2016). *Tra lingue e culture. La comunicazione interculturale tra italiani e popoli slavi meridionali*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. DOI 10.14277/978-88-6969-120-2.

Firpo, E.; Sanfelici, L. (2016), *La visione eteroglossica del bilinguismo: spagnolo lingua di origine e Italstudio. Modelli e prospettive tra gli Stati Uniti e l'Italia*. Milano: LCM.

Mazzotta, P. (2016). *La scrittura in lingua straniera. Riflessioni teoriche e didattiche*. Lecce: Pensa Multimedia.

Mezzadri, M. (2016). *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*. Torino: Bonacci-Loescher.

- Nuzzo, E.; Grassi, R. (2016). *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Pedrazzini, P. (2016). *Il lessico dell'inglese: strumenti per l'apprendimento*. Roma: Carocci.
- Serragiotto, G. (2016). *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Sisinni, B. (2016). *Fonetica e fonologia della seconda lingua. Teorie, metodi e prospettive per la didattica*. Roma: Carocci.
- Torsani, S. (2016). *CALL Teacher Education. Language Teachers and Technology Integration*. Rotterdam: Sense.
- De Marco, A.; Paone, E. (2016). *Dalle emozioni alla voce. Nuovi orizzonti della comunicazione in italiano L2*. Roma: Carocci.

Curatele

Per facilitare la 'lettura' i volumi sono in **colore**, i saggi in nero.

Abbatichio, R.; Mazzotta P. (a cura di) (2016). *L'insegnamento dell'italiano dentro e fuori d'Italia*. Firenze: Cesati. Include:

- Abbatichio, R. «Portare l'italiano fuori d'Italia, dentro l'Italia. Reading ability, 'nuove letture' e educazione linguistica», pp. 11-26.
- Benucci, A. «Corsi d'italiano per interazioni professionali», pp. 27-36.
- Biasini, R. «Per una rivalutazione del ruolo della traduzione nella didattica dell'italiano LS», pp. 37-50.
- Calabrò L. et al. «Le danze tradizionali nella didattica dell'italiano L2 ad apprendenti brasiliani: un'esperienza di *project work*», pp. 51-62.
- Ciadamidaro, A. «La didattica della letteratura italiana in classi multiculturali e plurilingui. Proposte operative in metodologia CLIL», pp. 63-86.
- Mazzotta, P. «Negoziazione della forma e sviluppo dell'abilità di scrittura nella seconda lingua», pp. 87-98.
- Raponi, G. «Fra tradizione e traduzione: gli avantesti di alcuni scrittori di oggi», pp. 99-108.
- Ricci, D. «Il sessismo nel linguaggio e il potere discriminatorio delle parole: per una didattica in un'ottica di genere», pp. 109-118.
- Santipolo, M.; Bellusci, F. «L'insegnamento dell'italiano in Sudafrica: un profilo dello stato dell'arte e il caso dell'Università del Kwazulu Natal di Durban», pp. 119-134.

Associazione dei docenti di italiano in Germania (ADI) (a cura di) (2016). *Stati Generali della lingua italiana in Germania*, numero monografico di *AggiornaMenti*, n. 10. Bamberg: Sprachenzentrum der Universität Bamberg. Include:

- Bentivoglio, A. «L'italiano nelle scuole tedesche», pp. 6-11.
Berchio, G. «La promozione dell'italiano in Germania», pp. 28-50.
Capilupi, M.C. «Iniziativa scolastiche e insegnamento dell'italiano in Germania», pp. 12-19.
Cesaroni, P. «L'italiano presso i centri linguistici interfacoltà», pp. 20-27.

Andorno, C.M.; Grassi, R. (a cura di) (2016). *Le dinamiche dell'interazione.*

- Prospettive di analisi e contesti applicativi.* Open access: <http://www.aitla.it/wp-content/uploads/2017/02/ebookAIItLA-5.pdf>. Include:
Anastasio, S.; Giuliano, P.; Russo, R. «Fenomeni di riformulazione nell'interazione: apprendenti immigrati».
Auer, P.; Hörmeyer, I. «La costruzione dell'intersoggettività nella comunicazione aumentata e alternativa (CAA)».
Baraldi, C. «La gestione nell'incontro mediato: riflessioni sulla formazione per interpreti e mediatori che lavorano nei servizi pubblici».
Bianchi, V. «Prospettive di studio nel linguaggio afasico: l'io nell'interazione».
Bianchi, F.; Ciardullo, M.A.; Frontera, M.; Romito, L. «Analisi conversazionale e (a)simmetria dei ruoli nel parlato intercettato».
Calaresu, E. «Dialogicità e grammatica».
Caruso, V.; De Meo, A.; Pellegrino, E. «L'interazione verbale tra sordi e udenti: analisi di alcuni meccanismi conversazionali».
Dal Negro, S. «Il dialogo nella riflessione grammaticale esplicita».
Fiorentini, I.; Sansò, A. «Interagire in contesto multilingue e cose così. il caso dei *general extenders*».
Höhmman, D. «Supporti di mediazione linguistico-culturale bi- e plurilingui a carattere dialogico per migliorare la qualità della comunicazione in ambito medico/ospedaliero».
La Forgia, F. «Conversazioni sulla lingua: il forum italiano-inglese di *WordReference*».
La Russa, F.; Nuzzo, E. «L'interazione tra pari nell'elaborazione del feedback correttivo».
Niemants, N.; Cirillo, L. «Il *role-play* nella didattica dell'interpretazione dialogica: focus sull'apprendente».
Pugliese, R. «Interazioni narrate di una *literacy* in L2: *Mandorle amare*, tra letteratura e *case study*».
Rasulo, M. «L'interazione dialogica nelle classi CLIL: analisi e rivisitazione».
Saturno, J. «Morfosintassi e situazione comunicativa in varietà di apprendimento iniziali: un confronto tra interazione semi-spontanea e test strutturati».
Sidraschi, D. «Sintassi dialogica del complimento».
Sordella, S. «'Con parole mie': la lingua per lo studio in una classe multilingue».

Tosi, A. «Tradurre da una lingua franca».

Walsh, S. «Sviluppare la competenza interazionale di classe».

Zanoni, G. «L'interazione tra parlanti di italiano L1 e L2 nel forum linguistico di LIRA».

Arduini, S.; Damiani, M. (a cura di) (2016). *Linguistica Applicata*. Padova: libreriauniversitaria.it Edizioni. Include:

Balboni, P.E. «Glottodidattica: apprendimento e insegnamento di L1, L2, LS e LC», pp. 21-40.

Carloni, G. «La linguistica dei corpora», pp. 151-192.

Daloiso, M. «I disturbi della lettura: un inquadramento linguistico-glottodidattico», pp. 41-64.

Damiani, M. «Linguistica e traduzione», pp. 215-253.

Donadio, P. «Le lingue per scopi speciali: definizioni e prospettive di studio», pp. 193-214.

Ehrhardt, C. «Pragmatica applicata», pp. 65-120.

Mazzotta, P. «Il rapporto tra oralità e scrittura», pp. 121-150.

Balboni, P.E. (a cura di) (2016). *I 'territori' dei Centri Linguistici Universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro*. Torino: UTET Università. <http://www.readmelibri.com/book/9788860087065/i-territori-dei-centri-linguistici-universitari>. Include:

Amono, M.; Marcella, V.; Martano, D. «Fostering Autonomous Learning in a University Context: Self-study Activities and the Language Tutor's Role in Language Centres».

Argondizzo, C.; Malizia, S.G.; Sasso, M.I. «Utilizzo del Portfolio Europeo delle Lingue presso un Centro Linguistico di Ateneo: case studies».

Bagna, C.; Salvati, L. «I corsi di italiano L2 come strumenti per la Terza Missione».

Balboni, P.E. «I Centri Linguistici d'Ateneo tra servizio e ricerca»; «Le competenze e la formazione del Cel dei Centri Linguistici e nei Corsi di Laurea».

Baldissera, F.; Pillon, M. «Inglese B1-B2: dalla progettazione alla somministrazione n. 36.000. Evoluzione e proposte operative».

Ballarin, E. «Quando l'università parla italiano: italiano accademico come L1 e L2».

Ballarin, E.; Begotti, P.; Toscano, A. «L'italiano al CLA: nuove proposte per nuove esigenze».

Begotti, P. «Corsi speciali di italiano al CLA: proposte culturali».

Benucci, A.; Grosso, G. «Produzioni scritte e orali nel contesto plurilinguistico penitenziario italiano».

Bertelli, A. «L'intercomprensione nei CLA: un contributo a una nuova 'società cognitiva'».

- Bianchi, E.; Gatto, N. «Il programma ICoNLingua - Ciência sem fronteiras: l'italiano in e-learning per l'Università italiana e i Centri Linguistici».
- Borille, K. «Il Laboratorio di autoapprendimento Self-Access1 del CLA dell'Università Ca' Foscari. Una realtà veneziana».
- Brichese, A. «Apprendere la lingua attraverso il Digital Storytelling: una proposta per i CLA».
- Brichese, A.; Tonioli, V. «I CLA come ambienti per la certificazione Com-lint (Comunicazione e mediazione interlinguistica ed interculturale)».
- Caburlotto, F.; Simionato, F. «E-Learning per il supporto all'apprendimento linguistico: esperienze e work in progress».
- Calabrò, L. «Phone-TIC: esperienza pratica e tecnologie per sensibilizzare gli apprendenti stranieri alla riflessione sugli aspetti fonetico-fonologici dell'italiano L2».
- Canuto, L. «Blogghiamo in Italiano: The Unexpected Virtues of micro-blogs in the Intermediate Italian Language Class».
- Caon, F. «Un progetto tra italiano, musica e intercultura: il progetto DanteMusica di Ca' Foscari e Società Dante Alighieri»; «Una mappa interculturale per i CLA».
- Capuzzo, C.; Folcato, E. «Lo studente in mobilità al CLA di Padova: riflessioni sui nuovi utenti di italiano L2 e sui loro bisogni».
- Cardillo, G.; Vecchio, P. «Il Nuovo sillabo della certificazione Plida e il nuovo formato dell'esame B1».
- Carloni, G. «Corsi corpus-based di microlingua e di scrittura accademica: il docente come ricercatore e creatore di materiali».
- Carrara, E. «Due lingue al prezzo di una. Argomenti multiculturali. Un corso bilingue inglese e italiano al Centro Linguistico della Humboldt-Universität di Berlino».
- Celentin, P.; Cotticelli, P. «Il reclutamento dei CEL di L2 e LS nei CLA: procedure e parametri a confronto».
- Corino, E. «Indicazioni linguistiche per docenti CLIL: usare il référentiel nella didattica disciplinare in lingua francese».
- Corsino, E.; Sbrizzai, M. «Matricole a confronto: italiani e stranieri, quale livello di competenza linguistica?»
- D'Este, C. «Verso una buona pratica della valutazione linguistica nei Centri Linguistici Universitari: idoneità, attestazioni di livello e test di profitto presso il CLA di Venezia».
- Daloiso, M. «La formazione linguistica all'università. Una ricerca sulle percezioni e le convinzioni degli studenti universitari».
- Dalziel, F.; Pescina, L. «Apprendimento linguistico e interculturale attraverso un laboratorio teatrale per studenti universitari in scambio internazionale».
- Damascelli, A.; Vittoz, M.-B. «Università in rete e rete per la didattica del francese disciplinare secondo la metodologia CLIL».
- Fazio, A. «Nuove proposte didattiche indispensabili in tempi di crisi».

- Giugni, S. «Programmazione didattica e piano curricolare. Un nuovo syllabo di riferimento: il Piano Ada».
- Hartle, S. «A Blended Learning Option for C2LM at the University of Verona Language Centre».
- Kaiser, M. «... con la testa, il cuore, le mani, i piedi e tutti i sensi ... Competenze linguistiche e cognitive attraverso il progetto *weltsicht.de*».
- Kottelat, P. «Un nouveau territoire pour les CLA: la formation de formateurs en contexte CLIL/EMILE».
- La Grassa, M. «Insegnare l'italiano con le nuove tecnologie: una proposta per apprendenti sordi».
- Maurichi, M.T. «Ways to Develop CALP Competence in University Students».
- Menegale, M.; Muilwijk, M.A. «Imparare ad essere multilingui».
- Mesh, L.; Rocchiccioli, A. «Looking Towards the Future: From Incoming and Outgoing Students to University Personnel».
- Mezzadri, M.; Pelizza, G. «Tra la lingua per scopi comunicativi di base e le microlingue: apprendere, insegnare e valutare l'italiano per fini di studio».
- Newbold, D. «Rethinking Certification: Responding to Local Needs in a Global Language Test».
- Robinson, I.M. «Uniting to Improve. The OLA Experience at UniCal».
- Rossi, E. «Da laboratorio linguistico a CLA: esperienze e competenze al servizio dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo».
- Serrano, M. «Writing Scientific Papers in English. An Ongoing CLA/CEL Project».
- Simpanen, J.H. «La formazione in servizio degli ex lettori / collaboratori esperti linguistici nel processo di internazionalizzazione delle Università italiane».
- Sisti, F. «Dall'E-learning al MOOC. Il master di Inglese e Didattica CLIL per bambini: una proposta per il Miur».
- Thonn, J.A. «Formando e trasformando: l'offerta CLA UniFi per docenti e ricercatori».
- Tonioli, V. «La formazione linguistica dei mediatori interlinguistici ed interculturali nei CLA».
- Toscana, A. «La città e la tecnologia nell'insegnamento dell'italiano: il CLA ponte tra tradizione e futuro».

Bardel, C.; De Meo, A. (a cura di). *Parler les langues romanes / Parlare le lingue romanze / Hablar las lenguas romances / Falando línguas românicas. Napoli: Il Torcoliere*. http://opar.unior.it/1926/1/GSCP_2014.pdf. Include saggi prevalentemente pragma- e sociolinguistici, che *passim* hanno interesse glottodidattico.

Bianchi, F.; Leone, P. (a cura di) (2016). *Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*. Bergamo: Aitla. Include, di interesse glottodidattico:

Bandini, A. «Wiki-eTandem: un progetto di apprendimento collaborativo a distanza».

Caruso, V. «Dizionari elettronici e apprendimento delle espressioni idiomatiche: monitoraggio dei bisogni e prospettive future».

Corino, E. «'Scelto A perché frase B secondo me usa tanti verbi'. Attività riflessive corpus-based per elicitare competenze (meta)linguistiche».

De Meo, A.; Pellegrino, E.; Vitale, M. «Tecnologia della voce e miglioramento della pronuncia in una L2: imitazione e autoimitazione a confronto. Uno studio su sinofoni apprendenti di italiano L2».

Frassi, P.; Tremblay, O. «Il Réseau Lexical du Français: una banca dati per l'apprendimento del lessico francese».

Nobili, C.; Meluzzi, C. «Riformulazioni attraverso Twitter da parte di studenti italiano L1 e LS: proposta di una tassonomia testuale».

Bonvino, E.; Jamet, M.-C. (a cura di) (2016). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. DOI 10.14277/978-88-6969-134-8. Include:

Aslanov, C. «Lingua Franca ieri e oggi».

Bonvino, E.; Jamet M.-C. «Storia, strategie e sfide di una disciplina in espansione».

Canù, S. «Intercomprensione nella scuola primaria: cominciamo dall'oralità».

Capucho, F. «L'intercompréhension: d'une approche multilingue à une approche plurilingue».

Cortés Velasquez, D. «La trasparenza lessicale nella comprensione orale: analisi di un corpus di dati sull'ascolto dello spagnolo e il portoghese».

De Carlo, M.; Carrasco Perea, E. «Évaluer les compétences plurilingues: un exemple de référentiel en intercompréhension».

Di Vito, S. «Efficacia di una comunicazione multilingue in una formazione internazionale in Scienze del Turismo».

Escoubas Benveniste, M.-P. «Formation à l'intercompréhension orale et apprentissage du FLE dans une faculté d'économie».

Jamet, M.-C. «La reconnaissance de mots isolés à l'oral: expérience en miroir entre français et italien».

Caon, F. (a cura di) (2016). *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate plurilingue: teorie di riferimento e quadro metodologico*. Torino: Bonacci-Loescher. Include:

- Bortolon Guidolin, G. «Lingua dello studio e strategie metacognitive nella CAD».
- Brichese, A. «La valutazione degli studenti stranieri alla luce della normativa specifica».
- Caon, F. «Il quadro metodologico: valorizzare le differenze nella CAD»; «La CAD: Fondamenti teorici e dimensione operativa»; «La gestione degli studenti di italiano L2 nella CAD».
- Celentin, P.; Daloso, M. «Gli alunni con Bisogni Linguistici Specifici nella CAD».
- D'Annunzio, B. «Modelli operativi per l'educazione linguistica in CAD».
- Ferrari, S. «L'interlingua come origine della differenziazione».
- Melero, C. «Le glottotecnologie: BiLS nella CAD».
- Meneghetti, C. «Stili cognitivi e pratiche didattiche nella CAD».
- Mezzadri, M. «Il contributo neuroscientifico alla CAD: un approccio glottodidattico».
- Minuz, F. «Adulti analfabeti e debolmente scolarizzati nelle CAD».
- Novello, A. «Didattica per discenti plusdotati nella CAD».
- Pagan, A. «Costruttivismo socio-culturale e CAD».
- Spaliviero, C. «La correzione dell'errore nella CAD».
- Tonioli, V. «CAD e Mixed Abilities Classes: una rassegna internazionale».

Cervini, C. (a cura di) (2016). *Interdisciplinarietà e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*. Bologna: Centro di Studi Linguistico-Culturali. Quaderni del CeSLiC, n. 4. Open access: DOI 10.6092/unibo/amsacta/5069. Include, di interesse glottodidattico:

- Anquetil, M.; Vecchi, S. «Piattaforme di interazione per la didattica dell'intercomprensione da GALANET e GALAPRO a MIRIADI: analisi di interazioni e 'Référentiel de compétences en IC'».
- Cervini, C. «Approcci integrati nel testing linguistico: esperienze di progettazione e validazione in prospettiva interlinguistica».
- Ferrari, S.; Nuzzo, E.; Zanoni, G. «Sviluppare le competenze pragmatiche in L2 in rete: problemi teorici e soluzioni pratiche nella progettazione dell'ambiente multimediale LIRA».
- Hamon, Y. «Traduction didactique, didactique de la traduction et technologies: pratiques et perspectives».
- Kusumoto, S.; Raso, E. «Classroom Assessment in Italian Universities: Continuous Summative Assessment and Evaluation in English as a Foreign Language Courses».
- Minardi, S. «Apprendere e Insegnare le lingue nella scuola di oggi».
- Vitucci, F. «La traduzione audiovisiva dei lungometraggi giapponesi come proposta didattica».

- Cervini, C.; Valdiviezo, A. (a cura di) (2016). *Dispositivi formativi e modalità ibride per l'apprendimento linguistico*. Bologna: Clueb. Include: Cervini, C. «Modalità ibride di apprendimento e glottodidattica odierna: osservazioni in contesto».
- Coppola, D. «Come l'acqua che passa...: metafore e metamorfosi dell'insegnamento mediato dalla tecnologia».
- Cotroneo, E.; Giglio, A. «Racconto L2.0 e LIPS: due strumenti '2.0' per l'italiano per stranieri».
- Di Castri, E.; Mazza, S.; Moschettoni, S.; Visentin, R. «I»-learning: «I» come «Insegnare italiano, dall'Italia all'Iraq, tramite Internet».
- Elia, A. «La 'gamification' della glottodidattica in ambienti 3D».
- Ferrari, L.; Emili, E.A.; Nicotra, M. «Studenti D.S.A e apprendimento nella didattica universitaria. Dalla risposta 'speciale' alla risposta 'competente'».
- Fiorentino, G.; Cacchione, A. «Situating Mobile Learning: l'esperienza italiana in SIMOLA».
- Hamon, Y. «Médias sociaux et apprentissage des langues-cultures étrangères: tendances actuelles de la recherche».
- Maspero, M.; Quintin J.J. «Enseigner à l'université en France, à l'ère du numérique: l'apport des dispositifs innovants dans la formation en langues».
- Monroe, J.; Preti, V. «Integrating E-learning and Testing Objectives: The Dynamic Process of Design and Evaluation».
- Rózsavölgyi, E. «Analisi delle strategie motivazionali nell'ambito di una sperimentazione pilota eTandem ungherese-italiano».
- Valdiviezo, A. «Desarrollo de proyectos eLearning en ámbito lingüístico».
- Zanoni, G. «Il repository multimediale LIRA: analisi della partecipazione della comunità di utenti».
- Daloiso, M. (a cura di) (2016). *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*. Trento: Centro Studi Erickson. Include:
- Bazzarello, A.; Spinello, M. «Analisi dei bisogni, programmazione glottodidattica e valutazione degli alunni con Bisogni Linguistici Specifici», pp. 227-244.
- Celentin, P. «Interventi per l'italiano L2: problematiche e riflessioni», pp. 291-305.
- Cummings, L. «Il contributo della linguistica clinica», pp. 85-118.
- Daloiso, M. «La nozione di 'Bisogno Linguistico Specifico'», pp. 25-34; «L'educazione linguistica dell'alunno con bisogni specifici: recupero e potenziamento di competenze trasversali», pp. 205-226.
- Del Longo, S. et al. «Interventi specifici per la L1», pp. 245-260.
- Derhemi, L. et al., «La valutazione clinica nella L1», pp. 119-138.

Everatt, J.; Grech, L.; Sadeghi, A. «Valutare le difficoltà di comprensione del testo scritto in apprendenti plurilingui in contesto educativo», pp. 167-183.

Ianes, D.; Cramerotti, S.; Cattoni, A. «Il contributo della pedagogia speciale», pp. 35-68.

Palladino, P. «Il contributo della psicologia clinica», pp. 69-84.

Marotta, L.; Valeri, G. «Presenza in carico e intervento clinico nei disturbi di linguaggio e comunicazione in L1», pp. 139-166.

Melero, C. «Interventi specifici per le lingue straniere», pp. 261-272.

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

Triolo, R. «Interventi specifici per le lingue classiche», pp. 273-290.

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

Bonomi, I. «Considerazioni per una didattica della punteggiatura, cenerentola dell'educazione linguistica».

Cimaglia, R. «La didattica del testo poetico, tra grammatica e testualità: l'Ultimo canto di Saffo».

De Fazio, D.; Di Candia, A. «L'arricchimento del lessico attraverso i vocabolari dell'uso».

De Palma, A. «I pronomi relativi in un curriculum verticale».

Fanelli, V. «Il gioco del Taboo: un esperimento linguistico tra conoscenza e competenza».

Guidotti, P. «Tipologia dei testi e pratica di scrittura. Una proposta didattica nella scuola secondaria di primo grado».

Firenzuoli, V.; Saura, A.V. «Partiamo dal dizionario: suggerimenti e proposte per un uso ragionato in classe».

Giuliani, A.; Sauro, F.R. «Appunti per una didattica del testo letterario tra scuola superiore e formazione iniziale degli insegnanti».

Lavinio, C. «Citazione e testi».

Palma, L. «Tra prima e terza prova scritta degli esami di Stato: quale italiano? Un'esperienza tra i banchi della scuola superiore».

Piemontese, M.E.; Sposetti, P. «Un modello per la progettazione di percorsi di educazione linguistica all'università».

Vannini, C. «La didattica della lingua italiana attraverso gli emoticon».

Vernice, M. «L'input per l'acquisizione della L2 in età scolare: il ruolo dell'apprendimento della lettura».

D'Agostino, M.; Sorce, G. (a cura di) (2016). *Nuovi migranti e nuova didattica. Esperienze al CPIA Palermo 1*. Palermo: Scuola di Lingua italiana per Stranieri. Open access: <http://www.masteritalianostranieri.com/wp-content/uploads/2017/01/Libro-Strumenti-e-ricerche-6.pdf>. Include:

- Amoruso C.; Amoruso, M.; Arcuri, A.; D'Agostino, M. «Testo, parola, sillaba, andata e ritorno. Un modello di didattica per classi a nulla o bassa scolarizzazione».
- Amoruso, M.; D'Agostino, M. «Migranti a nulla o bassa scolarizzazione fra didattica e ricerca».
- Amoruso, M.; Di Benedetto, L.; Salvato, V.; Tiranno, C. «Le classi».
- Arcuri, A. «Il progetto: formazione degli insegnanti, sperimentazione didattica».
- Burgio, G.; Prima O. «Dentro e fuori le aule. Un progetto lungo un anno».
- D'Agostino, M.; Sorce, G. «CPIA Palermo 1 e ItaStra: due scuole migranti».
- Di Benedetto, L.; Tiranno, C. «Fare emergere le lingue e le storie di chi arriva».

De Marco, A. (a cura di) (2016). *Lingua al Plurale: la formazione degli insegnanti*. Perugia: Guerra. Include:

- Abbatichio, R. «*Reading ability* e didattica delle lingue: un 'nuovo' *language skill* al servizio dell'insegnante».
- Abel, A. et al. «L'insegnamento dei fraseologismi nell'italiano come lingua seconda: proposta di un modello didattico misto».
- Arcuri, A.; Mocciaro, E. «Il profilo professionale del docente di italiano L2 per utenze fragili».
- Bagna, C.; Salvati, L.; Cosenza, L. «La didattica dell'italiano L2 a pubblici analfabeti. Un'indagine sui bisogni formativi dei docenti».
- Benucci, A.; Grosso, G. «Comunicazione interculturale ed educazione linguistica nel contesto penitenziario italiano».
- Bosisio, C. «L'educazione linguistica plurale: quale formazione per gli insegnanti?».
- Cantarini, S. «Grammatica del tedesco: le espressioni del fine in prospettiva contrastiva con l'italiano».
- Carloni, G. «Corpus-based Translation: Learning How to Translate with Corpora».
- Carmignani, S. «Quali competenze per l'insegnamento / apprendimento in contesto di emarginazione? Una proposta di itinerario teorico e metodologico».
- Cignetti, L.; Demartini, S.; Giulivi, S. «Come scrivono gli insegnanti in formazione? Analisi linguistico testuale delle tesi di abilitazione a docente di scuola».
- Coonan, C. «CLIL and Higher Education in Italy: Desirable? Possible?».
- Coppola, D. «La sfida dei corsi di abilitazione: un bilancio e alcune proposte».
- D'Angelo, M. «La traduzione didattica per la formazione degli insegnanti di lingua straniera nella Scuola Secondaria di II grado».

- Daloiso, M. «Il ruolo dell'educazione (meta)fonologica nell'insegnamento linguistico: riflessioni e proposte alla luce della ricerca sui Bisogni Linguistici Specifici».
- Desideri, P. «La didattica dell'italiano L2 per gli alunni 'invisibili'».
- Deželjin, V. «L'apprendimento dei verbi causativi (fattivi) e aspettuali (fraseologici) della lingua italiana da parte di apprendenti di madre lingua croata».
- Fornara, S. «La formazione in didattica dell'italiano dei docenti del Canton Ticino: il percorso dell'educazione linguistica nel Bachelor per docenti di scuola elementare tra riforme scolastiche, nuovi piani di studio e ricerca applicata».
- Fratte, I. «Insegnare grammatica in italiano L2: una mediazione tra linguistica acquisizionale e didattica delle lingue. Studio di caso sui 'riflessivi' in italiano L2».
- Fusco, F. «Le 'nuove minoranze' a Udine. Un osservatorio sugli studenti immigrati e sull'insegnamento dell'italiano L2».
- Giunchi, P.; Roccaforte, M. «La lingua dei segni e il suo insegnamento».
- Grimaldi, M. «Apprendere la fonetica e la fonologia della L2 in classe: problematiche e prospettive didattiche dal versante delle neuroscienze cognitive».
- Iovino, R.; Bellin, P. «Ripensare la didattica del latino nella scuola dell'inclusività: un progetto sperimentale».
- Longobardi, F. «L'autobiografia linguistica da genere letterario a strumento metalinguistico».
- Lopriore, L. «Varietà e lingua franca: approcci multipli alla formazione dei docenti di e in lingua inglese».
- Machetti, S. «Strumenti e costrutti per la valutazione del profilo dell'insegnante di italiano come lingua straniera (LS). Il caso degli insegnanti non nativi».
- Marasco, M.V.; Santeusano, N. «La consapevolezza metalinguistica dei docenti di italiano L2 negli esami di certificazione glottodidattica DILS-PG».
- Masillo, P. «Riflessioni sul ruolo del Quadro Comune Europeo nelle politiche d'integrazione linguistica dei cittadini adulti migranti».
- Melero, C. «Scegliere le tecnologie nell'Educazione Linguistica per studenti con BiLS. Il caso degli studenti con dislessia evolutiva».
- Privitera, A. «Il processing nell'insegnamento dell'italiano L2».
- Salerno, F. «Docente di disciplina e docente di lingua: convergenza necessaria nelle dinamiche E-CLIL».
- Santipolo, M.; Vecchio, P. «Implementare ADA: dal sillabo alla formazione per la didattica dell'italiano L2/LS».
- Scaglione, S. «Pensare plurale. La classe come laboratorio per la sperimentazione di nuove politiche linguistiche in ambito educativo».
- Siebetcheu, R. «Insegnare l'italiano ai calciatori stranieri».

- Sisti, F. «L'esperienza del Tirocinio Formativo Attivo e dei Percorsi Abilitanti Speciali. Risultati del questionario sulla qualità percepita».
- Tiengo, G.; Vezzoli, M. «Nuove tecnologie a disposizione degli insegnanti di italiano L2/LS: le Web Tv».
- Trubnikova, V. «La competenza metaforica nella didattica dell'italiano LS/L2».
- Vettorel, P.; Corrizzato, S. «World Englishes e ELF nei percorsi di formazione TFA e PAS: quali ricadute a livello glottodidattico?».

De Meo, A. (a cura di) (2016). *L'italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza*. Napoli: Il Torcoliere. http://italiano12-codici.unior.it/files/De_Meo_litaliano_per_i_nuovi_italiani_2016.pdf. Include, di interesse glottodidattico:

- Acunzo, R. «Misura, errore e indeterminazione. Formazione e apprendimento dell'italiano L2».
- Calise, M.L. «Il nuovo assetto organizzativo-didattico dell'istruzione degli adulti: la centralità dell'apprendimento dell'italiano in contesti migratori».
- Caruso, V.; Pellegrino, E. «Io, sorda, in Italia».
- De Meo, A.; Vitale, M.; Ficorilli, A. «Alcune riflessioni sull'apprendimento del sistema vocalico dell'italiano da parte di immigrati marocchini».
- Di Paola, L. «I manuali di italiano L2 per i minori stranieri».
- Diodato, O. «Analisi degli errori negli apprendenti analfabeti di italiano L2».
- Galeano, R. «La rappresentazione dei generi nella manualistica di italiano L2 Parte 2. La Lingua».
- Lipari, S. «Insegnare italiano L2 in contesti migratori: una questione di motivazione».
- Machetti, S. «Test e certificazioni linguistiche: tra eticità, equità e responsabilità».
- Maffia, M. «Apprendenti senegalesi di italiano L2: *literacy*, abilità orali e competenze 'nascoste'».
- Maturi, P. «L'immersione in una realtà linguistica complessa: gli immigrati tra i dialetti e l'italiano».
- Tagliatela, R. «Il ruolo della riflessione linguistica nella didattica dell'italiano L2 per adulti stranieri».

Gatta, F. (a cura di) (2016). *Parlare insieme. Studi per Daniela Zorzi*. Bologna: Bononia University Press. Include, di interesse glottodidattico:

- Anderson, L.; Cirillo, L. «Embodied Argument: the Role of Co-expressive Gestures in Spoken Academic Discourse», pp. 65-80.
- Assunção Cecilio, L. «Portoghese o brasiliano? Appunti per una didattica consapevole», pp. 119-132.

- Bavieri, L. «Esercizi di cittadinanza nella comunità-classe», pp. 243-258.
- Bazzanella, C. «Usare le stesse parole. Forme di ripetizione e co-costruzione nella lezione accademica», pp. 29-48.
- Fellin, L. «I Say Risotto and You Say *rizadah*: Constructing Italian Identities Through Language and Food», pp. 171-190.
- Galazzi, E. «Imparare le lingue per abbracciare il mondo», pp. 81-90.
- La Forgia, F.; Pagani, N. «Tra argomentazione e interazione in italiano L2», pp. 153-170.
- Leone, P. «Collaborare per capirsi nel contesto di apprendimento tele-tandem», pp. 191-206.
- Margutti, P. «L'organizzazione tripartita delle attività didattiche: oltre la sequenza IRE», pp. 133-152.
- Polcelli, P. «Formazione e partecipazione alla comunicazione istituzionale», pp. 259-274.
- Tosi, A. «*Cui prodest?* L'uso dell'inglese nell'insegnamento delle lauree magistrali in Italia», pp. 91-104.
- Zanoni, G. «Interazione tra parlanti nativi e non nativi in rete», pp. 207-221.

Grazzi, E.; Lopriore L. (eds.), *Intercultural communication. New perspectives from ELF*. Roma: TrE-Press. Print on demand: <http://romatrepress.uniroma3.it/ojs/index.php/elf>. Include, di autori Italiani e di interesse glottodidattico:

- Caleffi, P. «ELF in the Speaking and Listening Activities of Recently Published English-language Coursebooks».
- Grazzi, E.; Maranzana, S. «ELF and Intercultural Telecollaboration: a Case Study».
- Lopriore, L. «ELF in Teacher Education: a Way and Ways».
- Vettorel, P. «Young Learners' Uses of ELF: Moving Beyond the Classroom Walls».
- Vettorel, P.; Franceschi, V. «English as a Lingua Franca, Plurilingual Repertoires and Language Choices in Computer-mediated Communication».

Jafrancesco E. (a cura di) (2016). *Metodologia CLIL e competenze dei docenti*. Roma: Aracne. Include:

- Cherubini, N. «Il CLIL come incentivo all'apprendimento socio emotivo», pp. 109-146.
- Coonan C.M. «Il potenziale del CLIL per l'innovazione nella scuola», pp. 63-86.
- Diadori, P. «La formazione CLIL per i docenti di materie non linguistiche: verso una nuova sinergia fra scuola e università», pp. 87-108.
- Dichirico, C. «CLIL e Scienze motorie: opportunità per studenti e docenti», pp. 233-252.

Fragai, E.; Fratter, I.; Jafrancesco, E. «CLIL e metodologia task-based per studenti universitari di Italiano L2», pp. 191-232.

Luise M.C. «Italiano per lo studio. Un CLIL dimenticato», pp. 171-190.

Maggini, M. «CLIL e Italiano L2», pp. 43-62.

Serragiotto, G. «Vale la pena di fare CLIL?», pp. 147-170.

La Grassa, M.; Troncarelli D. (a cura di) (2016). *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*. Siena: Becarelli. Include:

Balboni, P.E. «Didattica delle lingue in prospettiva interculturale», pp. 24-41.

Cotroneo, E. «I Social Network nella didattica dell'italiano L2», pp. 80-109.

Fragai, E. «Comunicare l'italiano sul web.2.0: il promo Piazza Italia», pp. 209-227.

Fratter, I. «Il Mobile learning e le nuove frontiere per la didattica delle lingue», pp. 110-127.

Giglio, A. «La flipped classroom: caratteristiche ed esperienze», pp. 165-180.

Incalcaterra McLoughlin, L.; Lertola, J. «Traduzione audiovisiva e consapevolezza pragmatica nella classe d'italiano avanzata», pp. 228-248.

Jafrancesco, E. «Lo sviluppo della scrittura accademica in italiano L2 in percorsi blended learning», pp. 124-164.

La Grassa, M. «Promuovere il dialogo e la consapevolezza interculturale in ambienti virtuali», pp. 181-208.

La Grassa, M.; Troncarelli, D. «Una bussola per orientare la didattica con le tecnologie digitali», pp. 6-22.

Troncarelli, D. «Nuovi e vecchi paradigmi nell'insegnamento delle lingue e culture straniere in Rete», pp. 42-79.

Villarini, A. «Il docente di lingua e cultura italiana online: nuove competenze, nuove prospettive, nuovi strumenti», pp. 61-79.

Melero Rodríguez, C. (a cura di) (2016). *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia, Edizioni Ca' Foscari. Open access: DOI 10.14277/978-88-6969-072-3. Include:

Balboni, P.E. «Il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue alla definizione delle linee di politica linguistica in Europa», pp. 51-65.

Caon, F. «Dalla cultura e civiltà straniera alla comunicazione interculturale. Un quadro di riferimento in ambito glottodidattico», pp. 95-117.

Caon, F.; Tonioli, V. «La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa», pp. 137-154.

Daloiso, M.; Melero Rodríguez, C. «Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali», pp. 119-136.

Favaro, L. «Verso l'insegnamento precoce», pp. 87-94.

Freddi, E. «L'acquisizione dell'italiano in Bambini con Adozione Internazionale. Aspetti psicolinguistici e glottodidattici», pp. 155-164.

- Jamet, M.C. «Approccio plurilingue dall'Europa per l'Europa. Focus sull'apporto dell'Italia», pp. 67-86.
- Mezzadri, M. «Le politiche linguistiche europee: tra continuità e cambiamento», pp. 11-20.
- Saccardo, D. «La politica linguistica nella scuola italiana», pp. 21-30.
- Santipolo, M. «L'inglese nella scuola italiana. La questione negata della varietà-modello», pp. 177-192.
- Serragiotto, G. «Modelli di istruzione e formazione professionali dei docenti di lingua straniera», pp. 31-50.
- Tonioli, V. «Una figura da ri-definire. Il mediatore linguistico e culturale», pp. 165-176.

Tonelli N. (a cura di) (2016). *Le competenze dell'italiano*. Torino: Loescher-La Ricerca. Include, di interesse glottodidattico:

- Corbucci, P. «Una premessa necessaria: il progetto Compità per le competenze dell'italiano», pp. 15-24.
- Cignetti, L. «Didattica della lettura e della scrittura ai tempi del web», pp. 171-184.
- Giovannetti, P. «Competenze letterarie e competenze digitali: il continuum possibile», pp. 159-170.
- Mirone, L. «La riscrittura parodica a scuola», pp. 115-124.
- Mizzotti, C.; Olini, L. «Identità plurali e relazioni possibili nelle scritture della migrazione», pp. 79-108.

Santoro, E.; Vedder, I. (a cura di) (2016). *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*. Firenze: Franco Cesati. Include:

- Carvalho de Oliveira, V. «La pragmatica e l'insegnamento del lessico in italiano L2: un confronto tra approccio implicito e esplicito in classi di apprendenti brasiliani», pp. 53-66.
- De Marco, A.; Leone, P. «L'uso dei segnali discorsivi in apprendenti di italiano L2», pp. 117-132.
- Gauci, P.; Ghia, E.; Caruana, S. «L'insegnamento della pragmatica e la formazione degli insegnanti di italiano a Malta», pp. 67-78.
- Grosso, G. «Il fenomeno dell'etero-ripetizione: aspetti pragmatici dell'italiano lingua franca sul luogo di lavoro», pp. 105-116.
- Materassi, E. «Metafora e apprendimento della seconda lingua, di Elisabetta», pp. 133-143.
- Nuzzo, E. «Fonti di input per l'insegnamento della pragmatica in italiano L2: riflessioni a partire dal confronto tra manuali didattici, serie televisive e parlato spontaneo», pp. 15-28.
- Santoro, E. «Illocuzione e interazione nelle richieste in italiano: un confronto tra parlanti nativi e apprendenti brasiliani», pp. 41-52.

- Spadotto, L.; Santoro, E. «Modificatori e atti di supporto come strategie di mitigazione nelle richieste di parlanti nativi: un contributo per l'insegnamento dell'italiano L2», pp. 29-40.
- Vedder, I. «Il ruolo dell'adeguatezza funzionale nelle produzioni scritte in lingua seconda: proposta per una scala di valutazione», pp. 79-92.
- Zanoni, G. «Composizione e ruolo della comunità virtuale in una piattaforma per l'apprendimento della pragmatica dell'italiano L2», pp. 93-104.

Valentini A. (a cura di) (2016). *L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione*. Firenze: Cesati. Include, di interesse glottodidattico:

- Amidoni, Z.; Falgari, I. «La lingua madre come risorsa per l'apprendimento della L2».
- Bertelli, A. «Testo complesso, compito possibile: la strutturazione dell'input plurilingue in Intercomprensione».
- Della Putta, P. «I diversi effetti di una tecnica di input enhancement su due tratti tipici dell'interlingua italiana di ispanofoni: i risultati di uno studio di glottodidattica sperimentale».
- Ghezzi, G. «Sagan om den lilla lilla gumman. Esperienze di (Inter)comprensione».
- Grassi, R. «Oltre l'input potenziato: il potenziamento del feedback».
- La Grassa, M.; Troncarelli, D.; Villarini, A. «Analisi dell'input fornito dal docente per lo sviluppo della competenza lessicale di apprendenti adulti e iniziali di italiano L2».
- Lertola, J. «La sottotitolazione per apprendenti di italiano L2».
- Mariotti, C. «Strategie di presentazione dell'input in contesti CLIL».
- Nuzzo, E.; Whittle, A. «Che cosa rende una forma più facile da apprendere rispetto ad altre? Il caso della terza persona plurale dell'indicativo presente in un esperimento di Focus on Form rivolto a bambini sinofoni».
- Sampietro, A. «Il linguaggio figurato in un corpus virtuale. Dalla consapevolezza metalinguistica alla competenza metaforica».
- Valentini, A. «La prospettiva psicolinguistica sull'input in L2».

Saggi

- Amenta, L. (2016). «Quando la grammatica incontra il parlante». Gruppo di Ricerca dell'Atlante Linguistico della Sicilia (a cura di), *La linguistica in campo. Scritti per Mari D'Agostino*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, pp. 1-15.
- Arcuri, A.; Mocchiato, E.; Turrise, M.R. (2016). «Una marcia in più. Ricerca, didattica e documentazione per la formazione degli insegnanti di

- italiano L2». Gruppo di Ricerca dell'Atlante Linguistico della Sicilia, *La linguistica in campo. Scritti per Mari D'Agostino*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, pp. 41-50.
- Balboni P.E.; Daloso, M. (2016). «L'educazione linguistica e interculturale nella scuola inclusiva». Cramerotti, S.; Ianes, D. (a cura di), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*. Trento: Erickson.
- Barić, K. (2016). «Vorstellung einer Lernplattform für den SDU als Mittel zur Unterstützung des SDU-Rahmencurriculums an Universitäten und Hochschulen». Drumbl H. et al. (Hrsgg.), *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen*. Bozen: Bozen University Press, pp. 81-94.
- Barić, K.; Serena, S. (2016). «Wozu und wie kooperative Arbeitsformen im studienbegleitenden Deutschunterricht?». *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht - Thema: Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international*, n. 1, pp. 7-39. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/795>.
- Bartoli Kucher, S. (2016). «Un progetto di didattica della letteratura transculturale tra università e scuola». Rückel M. (Hrsg.), (2016). *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Münster: Waxmann.
- Bartoli Kucher, S. (2016). «Heterogenität als Lernimpuls». Schlaak, C.; Thiele S. (Hrsgg.). *Migration, Mehrsprachigkeit und Inklusion: Herausforderungen und Chancen für den Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: Waxmann.
- Bonvino, E.; Cortés Velásquez, D. (2016). «Du phénomène d'intercompréhension et des termes qui le définissent». Escudé, P. (éd.), *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013. Unité et diversité des langues Théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Bonvino, E.; Cortés Velásquez, D. (2016). «La intercomprensión y la enseñanza de las lenguas romances». Buchi, É.; Chauveau, J-P.; Pierrel J.-M. (éds.), *Actes du XXVIIe Congrès international de linguistique et de philologie romanes de Nancy (2013)*. Strasbourg: Société de linguistique romane/ÉLiPhi. http://www.atilf.fr/cilpr2013/actes/section-12/CIL-PR-2013-12-Cortes_Velasquez_Bonvino.pdf.
- Brezina, V.; Pallotti, G. (2016). «Morphological Complexity in Written L2 Texts». *Second Language Research*, 8th July. DOI 10.1177%2F0267658316643125.
- Carlioni, G.; Gramolini, A.; Vandini S. (2016). «Italian Language Teaching». Cullen, P.; Montironi, M.E. (eds.), *Teaching Business Culture in the Italian Context: Global and Intercultural Challenges*. Bern: Peter Lang.

- Cervini, C.; Bouillon, P.; Rayner, E. (2016). «Translation and Technology: the Case of Translation Games for Language Learning». Farr, F.; Murray, L. (eds.), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. London: Routledge, pp. 536-549.
- Cervini, C. et al. (2016). «Mobile Assisted Language Learning of Less Commonly Taught Languages: Learning in an Incidental and Situated Way Through an App». Papadima-Sophocleous, S.; Bradley, L.; Thouësny, S. (eds.), *CALL Communities and Culture*. Dublin: Research-publishing.net.
- Cervini, C. et al. (2016). «Exploring the Connections Between Language Learning, Personal Motivations and Digital Letter Games: the Case of Magic Word». Papadima-Sophocleous, S.; Bradley, L.; Thouësny, S. (eds.), *CALL Communities and Culture*. Dublin: Research-publishing.net.
- Cervini, C. et al. (2016). «The IlocalAPP Project: A Smart Approach to Language and Culture Acquisition». *The Future of Education 2016*. Firenze, Edizioni Libreria Universitaria.
- Cervini, C. et al. (2016). «On the Design of a Word Game to Enhance Italian Language Learning». *International Conference on Computing, Networking and Communication (ICNC)*. Kauai (Hawaii): IEEE Computer Society, pp. 1-5.
- Cognigni, E. (2016). «Raccontarsi in italiano L2: percorsi autonarrativi nella formazione delle donne migranti». *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*. Milano: FrancoAngeli, pp. 116-138.
- Cognigni, E. (2016). «Migrare al femminile: motivazioni, bisogni formativi e aspettative». Scandella, S. (a cura di), *Migrazioni e mobilità. Ieri, oggi e domani*. Clusone: Edizioni DLDM, pp. 79-88.
- Cognigni, E.; Santoni, C. (2016). «Pratiche di genere e processi di soggettivazione nell'apprendimento dell'italiano L2 delle donne migranti». Corbisiero, F.; Maturi, P., *Le parole della parità*. Torre del Greco: Edizioni Scientifiche e Artistiche, pp. 77-89.
- Cognigni, E.; Vitrone, F. (2016). «'Lingue e culture in movimento': percezione e didattica del patrimonio linguistico-culturale a scuola». Coltrinari, F. (a cura di), *La percezione e comunicazione del patrimonio nel contesto multiculturale*. Macerata: Edizioni Università di Macerata, pp. 399-416.
- Coppola, D. (2016). «Parlo cinese, sono toscano, studio l'inglese. Il diritto al plurilinguismo nella scuola multietnica». *Scienza e Pace - Research Papers*, 41, pp. 1-16. <https://arpi.unipi.it/retrieve/handle/11568/842371/191777/Parlo%20cinese.pdf>.
- Corino, E. (2016). «Learners and Reformulative Discourse Markers. a Case Study of the Use of *cioè* by Students of Italian as a Foreign Language». Borreguero Zuloaga, M.; Thoerle, B. (eds.), *Discourse Markers in Second Language Acquisition / Les marqueurs discursifs dans l'acquisition d'une langue étrangère*, special issue, *LIA*, 1, pp. 44-66.

- Corino, E. (2016). «Un sogno giorno: andare in Italia!... L'Italia e l'italiano in un corpus di apprendenti, tra lingua e cultura». Kanceff, E. (a cura di), *Siamo come eravamo? L'immagine Italia nel tempo*, vol. 3. Moncalieri: CIRVI, pp. 1489-1510.
- Corino, E.; Russo C. (2016). «Parsing di corpora di apprendenti di italiano: un primo studio su VALICO». Basile, P. et al. (eds.), *Proceedings of the Third Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-IT 2016* (Naples, 5-7 December). <http://ceur-ws.org/Vol-1749/paper18.pdf>.
- Dal Negro, S.; Calaresu, E.; Favilla, M.E.; Provenzano, C.; Rosi, F. (2016). «Riflettere sulla grammatica a scuola: Una ricerca sul soggetto» [online]. *Cuadernos de Filología Italiana* 23, pp. 83-117. DOI 10.5209/CFIT.54005.
- D'Angelo, M. (2016). «Considerazioni teorico-operative sulla traduzione didattica nell'insegnamento delle lingue straniere». Scotti Juric, R.; Popopat Jeletic, N.; Matticchio, I. (a cura di), *Studi filologici e interculturali tra traduzione e plurilinguismo*. Roma: Aracne, pp. 437-450.
- De Carlo, M. (2016). «La traduction dans une perspective sémiotique de l'activité langagière». Medhat-Lecocq, H.; Negga, D.; Szende, T. (éds.), *Traduction et apprentissage des langues. Entre médiation et remédiation*. Parigi: Éditions des Archives Contemporaines, pp. 61-79.
- De Santo, M.; De Meo, A. (2016) «E-training for the CLIL Teacher: E-tutoring and Cooperation in a Moodle-based Community of Learning», *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, n. 3, pp. 41-49.
- De Meo, A.; Vitale, M. (2016) «Translating Examples in Linguistics Texts». Ilynska, L.; Platonova, M. (eds.), *Meaning in Translation: Illusion of Precision*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, pp. 111-124.
- Di Sabato, B.; Di Martino, E. (2015). «Going Local and Hybrid: Future Perspectives in Translation and Translating». Attolino, P.; Barone, L.; Cordisco, M.; De Meo M. (eds.), *(Re)visiting Translation Linguistic and Cultural Issues across Genres*. Pieterlen: Peter Lang, pp. 29-50.
- Gilardoni, S. (2016). «CLIL and Italian as a Second Language in German-speaking Schools in South Tyrol. From Teacher Training to Educational Planning». Ricci Garotti, F.; Zanin, R. (Hrsgg.), *Aufgaben-, handlungs- und inhaltsorientiertes Lernen (CLIL) = Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer* (Bozen, 29. Juli-3. August 2013). Bozen: bu,press, pp. 147-160. <http://pro.unibz.it/library/bupress/publications/fulltext/9788860460936.pdf>.
- Gilardoni, S.; Corzuol, D. (2016). «Il modello della grammatica valenziale per l'italiano L2. Una sperimentazione in atto in contesto scolastico». *Nuova secondaria*, n. 2, pp. 81-89.
- Ishihara, N.; Richieri, C. (2016). «A Teacher Development Program for Primary English Teachers in Italy: A Blended Approach to Learning English and Language Teaching Methodology». Sasajima, S.; Shimura, A.; Ehara, Y. (eds.), *Language Teacher Cognition Research Bulletin*

2016. Tokyo: Jacet Sig on Language Teacher Cognition, pp. 109-126. URL <https://app.box.com/s/p5ri9f7gvmqbjfe75sru5a6268gzciz2>.
- La Grassa, M. (2016). «Analisi dell'input lessicale in contesti guidati di apprendimento dell'italiano L2». *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, n. 2, pp. 370-385.
- Lavinio, C. (2016). «Il ruolo delle *Dieci tesi* nell'educazione linguistica trasversale». *Treccani. Speciale Lingua italiana*. http://www.treccani.it/lingua_italiana/speciali/tesi/Lavinio.html.
- Lavinio, C. (2016). «Idee per la formazione dei docenti nel raccordo tra scuola e università». *INDIRE, PON Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue. Attuazione, risultati e prospettive*. Firenze: INDIRE, pp. 142-145. <http://mediarepository.indire.it/iko/uploads/allegati/03EN8DD7.pdf>.
- Leone, P.; Telles, J. (2016). «The Teletandem Network». Lewis, T.; O'Dowd, R. (eds.), *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. London: Routledge, pp. 241-249.
- Lévy-Hillerich, D. (2016). «Rahmencurricula für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und HochschulencRückblick und Ausblick (1993-2013)». Drumbl, H. et al. (Hrsgg.), *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen*. Bozen: bu,press, pp. 28-62.
- Machetti, S. (2016). «Test e certificazioni linguistiche; tra eticità, equità e responsabilità». De Meo, A. (a cura di), *Professione italiano. L'italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza*. Napoli: Il Torcoliere; IUO, pp. 139-149.
- Machetti, S. (2016). «Verificare, misurare, valutare l'italiano di stranieri. Il caso della CILS». *Revista de Italianística*, n. 32, pp. 94-114.
- Mariotti, M. (2016). «Shakaiteki sekinin to shiminsei: gaikokugo gakushū o tōshita jiko ninshiki ni yotte 'jiyū' ni naru koto» (Social Responsibility and Citizenship: Self-awareness Through Foreign Language Learning as Freedom). Hosokawa, H.; Ōtsuji, E.; Mariotti, M. (eds.), *Shiminsei keisei to kotoba no kyōiku: bogo daini gengo gaikokugo o koete* (Language Education and Citizenship Formation: Behind Native, Second and Foreign Language). Tōkyō: Kuroshioshuppan, pp. 131-148.
- Nied Curcio, M. (2016). «Die Sprachmittlung im GeR und ihre Anwendung in Fremdsprachencurricula in Deutschland und Italien». Drumbl, H. et al. (Hrsgg.), *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen*. Bozen: bu,press, pp. 110-128.
- North, B.; Piccardo, E. (2016). «Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR). A Council of Europe project». *Language Teaching*, n. 3, pp. 1-5.
- Pallotti, G. (2016). «A Typology of Statements About Discourse». *Applied Linguistics*, n. 3, pp. 377-396.

- Piccardo, E. (2016). «Un parcours de recherche-développement vers l'approche actionnelle: un projet canadien». *Les Langues modernes, La perspective actionnelle: état des lieux*, n. 3, pp. 31-41
- Piccardo, E. (2016). «La diversité culturelle et linguistique comme ressource à la créativité». *Voix plurielles*, n. 1, pp. 57-75.
- Pugliese, R. (2016). «Traduzioni sussurrate nella classe plurilingue». *Sesamo. Didattica Interculturale*, 14 giugno. <http://www.giuntiscuola.it/sesamo/cultura-e-societa/punti-di-vista/traduzioni-sussurrate-nella-classe-plurilingue/>.
- Rasulo, M.; De Meo, A.; De Santo, M. (2016). «Processing Science Through Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Teacher's Practicum». Oliveira, A.; Weinburgh, M. (eds.), *Science Teacher Preparation in Content-Based Second Language Acquisition*. Frankfurt: Springer, pp. 305-322.
- Richieri, C. (2016). «Imparare a osservare, riflettere, collaborare, ricercare. Progettazione e realizzazione di un modulo di formazione iniziale per docenti di inglese». Richieri, C.; Zanchin, M.R.; Vacchelli, M. (a cura di), *Idee in form@zione 4. Il valore delle emozioni nella relazione educativa*. Roma: Aracne.
- Sisti, F. (2016). «Narrative Thinking and Storytelling for Primary and Early FL/SL Education». Tatsuki, D. (a cura di), *Fictions. Studi sulla narratività*. Pisa; Roma: Serra.
- Sisti, F.; Torrisi, G. (2016). «Il puzzle dell'innovazione didattica all'Università di Urbino: l'esperienza del CISDEL (Centro Integrato Servizi Didattici ed E-learning)». *Scuola Democratica*, n. 3.
- Serena, A.S. (2016). «Vom GeR zum SDU: Vorstellung eines Lehrerhandbuchs auf CD-ROM zur Unterrichtsbegleitung und zur Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Fremdsprachenlehrern». Drumbl, H. et al. (Hrsgg.), *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen*. Bozen: bu.press, pp. 63-79.
- Serena, S. (2016). Barić, K. «Rahmencurricula in einem Hochschulprojekt für den Studienbegleitenden Deutschunterricht: Rückblick und Ausblick». Schramm, K.; Seyfarth, M. (Hrsgg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Curriculumentwicklung im Fach Deutsch als Fremdsprache – Theoretische Modelle, praktische Erfahrungen und empirische Untersuchungen*. Göttingen: Iudicium.

Riviste

EL.LE, Educazione Linguistica. Language Education, 2016

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

n. 1 (n. 13 della serie)

Numero monografico a cura di S.M. Zucchi sulla dimensione interculturale nell'insegnamento del tedesco:

Balboni, P.E. «Dieci anni di pubblicazioni italiane sulla dimensione interculturale nella didattica delle lingue».

Caon, F. «Lingue e culture in contatto».

Dalla Vecchia, M. «Linguaggi verbali e non verbali».

Paggiaro, V. «La comunicazione interculturale tra italiani e tedescofoni».

Rosan, A. «L'esperienza Erasmus e la comunicazione interculturale».

Speggiorin, M. «La comunicazione interculturale tra italiani e tedescofoni».

Zucchi, S.M. «Austria, Germania e Svizzera»; «La presenza Internet del *Goethe-Institut*»; «Siti per insegnanti di tedesco LS/L2».

n. 2

Bertelli, A. «La dimensione affettiva nell'approccio intercomprensivo».

Canuto, L. «*Service learning*: dai fondamenti teorici ai benefici per lo studente di lingua straniera».

Dargenio, M. «Analisi contrastiva degli errori più spesso commessi da studenti di italiano madre lingua».

Kuitche, G. «Rinforzare l'input linguistico nei contesti marginali».

Pezzot, E. «Il *digital storytelling* per un'educazione linguistica interculturale».

Serragiotto, G. «Nuove frontiere nella valutazione linguistica».

Zanoni, F. «Code-switching in CLIL Classes: A Case Study».

n. 3

Bier, A. «An Inquiry into the Methodological Awareness of Experienced and Less-experienced Italian CLIL Teachers».

Canuto, L. «Integrare *Service Learning* nelle classi di lingua straniera: modelli operativi e tendenze recenti».

Coppola, D. «Apprendere le lingue nei mondi virtuali 3D».

D'Angelo, M. «Risorse del web e sviluppo della sotto-competenza strumentale nella didattica della traduzione».

Garofolin, B. Miozzo, M. «Analisi dell'errore nell'acquisizione dell'italiano in un contesto LS e in contesti L2».

Golfetto, M.A. «La didattica della microlingua araba nell'ottica del *lifelong learning*, con un *étude de cas*».

Santipolo, M. «*Variatio delectat*, ossia della necessità della varietà di modelli sociolinguistici nella classe di lingua».

Insegno. Italiano L2 in classe, 2016

<https://goo.gl/HW9e79>

n.1

Bigliuzzi, M.S.; Quartesan, M. «Competenze trasversali dello studente straniero nei percorsi di formazione universitaria: il ruolo dell'italiano L2», pp. 25-33.

Cherubini, N. «*Social competence* in azienda: insegnamento veicolare di Italiano L2 a migranti», pp. 43-47.

De Angelis, S.; Di Legami H.; Fragai, E. «Italiano L2, alfabetizzazione, tecnologie: progettare percorsi formativi per adulti immigrati di livello Pre-A1», pp. 35-41.

Mezzadri, M. «L'italiano per fini di studio all'università», pp. 12-17.

Mollica, A. «Parli italiano? Allora sei...poliglotta!», pp. 48-52.

Troncarelli, D.; Villarini, A. «La formazione linguistica degli studenti internazionali nelle università: l'impiego di MOOC per il miglioramento della competenza», pp. 18-24.

Italiano a Stranieri, 2016

<https://goo.gl/rHx5X6>

n. 20

Amoruso, M. «Dai barconi all'università. L'inclusione linguistica dei giovani migranti a bassa scolarizzazione», pp. 20-25.

Baldacci, S.; Pace, C. «Apprendimento linguistico e interculturalità: gli studenti della University of California e l'oltrarno fiorentino», pp. 26-30.

Lo Duca, M.G. «Riflessione sulla lingua e correzione degli errori nella classe L2», pp. 3-7.

Pona, A. «Verso un *fare grammatica* inclusivo. Il modello valenziale nella scuola plurilingue», pp. 15-19.

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

n. 21

Bonvino, E.; Faone, S. «Valutare le abilità ricettive. Che cosa ci insegna la comprensione tra lingue affini», pp. 20-25.

Cañada Pujols, M. «*C'est la vie*: didattizzazione di un corto pieno di francesismi», pp. 26-29.

De Carlo, M. Garbarino, S. «Integrare l'intercomprensione ai curricula istituzionali: le risorse della piattaforma MIRIADI», pp. 13-19.

La Grassa, M. «Insegnare il lessico: l'opinione dei docenti e le indicazioni dei sillabi», pp. 6-12.

Palermo, M. «Il neoplurilinguismo e i futuri assetti dell'italiano», pp. 3-5.

Italiano LinguaDue, 2016

<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index/>

n. 1 include, di interesse glottodidattico:

Abbatangelo, F. «Alcuni numeri sullo studio della letteratura italiana all'estero», pp. 124-139.

Cutri, A. «Le varietà dell'italiano in alcuni manuali per stranieri diffusi all'estero», pp. 84-102.

Favaro, G. «L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità», pp. 1-12.

Ferroni, R.; Birello M., «Meta-analisi e applicazione di una proposta didattica orientata all'azione per l'apprendimento dei segnali discorsivi in italiano LS», pp. 30-53.

Hachouf, A. «Problemi di decodificazione di espressioni idiomatiche italiane in apprendenti algerini», pp. 54-64.

La Grassa, M. «Il nome in LIS nel segnato di adulti udenti: una indagine preliminare sul corpus LISAU», pp. 65-83.

Lombardi, G. «L'utilizzo della realtà aumentata nella didattica dell'italiano L2», pp. 103-123.

Luoni, G. «Linguistica acquisizionale e sillabo: alcune riflessioni preliminari», pp. 13-29.

Lend, 2016

n. 1

Bionda, S. «Flip your Classroom! Cambia le tue lezioni con il modello della classe capovolta».

Meyer O. et al. «A Pluriliteracies Approach to Teaching for Learning».

Morreale, V. «Le tecnologie digitali: un canale comunicativo naturale degli studenti 2.0».

Nardi, A. «Dalla ricezione alla sottotitolazione. Aspetti didattici dell'impiego di testi multimodali autentici nella lezione di tedesco come lingua straniera».

Pozzo, G. «Quando un compito è un compito autentico, di realtà. Trattati distintivi e strumenti di progettazione».

n 2

Amireault V. et al. «Le théâtre comme entrée dans la langue et la culture selon une perspective actionnelle. Pistes multimodales et ludiques pour la théâtralisation de contes et légendes du Québec en classe de FLE/FLS».

Tummillo, F. «Gestualità e didattica L2: spunti teorici e piste di lavoro».

Hinglais, S.; Pouyé, H. «FLE par les techniques théâtrales: une didactique renouvelée qui génère son propre système d'évaluation. Point de vue de praticiens».

Capron-Puozzo, I. «Créativité, empathie et théâtre dans une perspective sociocognitive ou l'art de développer les capacités transversales».

De Serres, L. «Processus de création du jeu Coup de théâtre pour l'apprentissage d'expressions en français et données qualitatives à l'issue d'une mise à l'épreuve interniveau».

Privas-Bréauté, V. «L'apprentissage de l'anglais par le jeu dramatique et les techniques dramatiques en IUT: pratiques de socialisation et de professionnalisation».

n. 3

Pasquarella, V. «Per un apprendimento più attivo e consapevole: l'esperienza del diario introspettivo».

Vitucci, F. «L'utilizzo dei sottotitoli nella didattica della lingua giapponese.»

n. 4

Bonvino, E.; Cortés Velásquez, D. «Il lettore plurilingue».

Capra, U. «Il lettore di pixel».

Del Col, E. «Costruire un'esperienza di lettura».

Mariani, L. «Convinzioni, atteggiamenti, motivazioni: la dimensione nascosta del saper leggere».

Minardi, S. «Valutare la comprensione scritta».

Pozzo G. «I nodi della comprensione e il lettore competente. Leggere: le righe, tra le righe, oltre le righe».

Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, RILA, 2016

Include, di interesse glottodidattico:

n. 1

Balboni, P.E. «Bibliografia dell'educazione Linguistica in Italia. Aggiornamento 2015», pp. 11-136.

De Meo, A.; De Santo, M.; Rasulo M. «The Specific Purpose of English for Clil: the Students' Perspective», pp. 9-30.

Irsara, M. «Space in English Learner-narratives: A Comparative Approach», pp. 31-52.

Jimenez, J.M. «Using Think-alouds to Investigate L2 Writing Processes», pp. 53-74.

La Russa, F.; Nuzzo, E. «Effetti del *feedback* diretto e indiretto sulla produzione scritta di apprendenti di italiano LS».

nn. 2-3

La comunicazione in contesti multilingue: prospettive interazioniste in azione, sezione monografica a cura di Birello M. e Ferroni R.:

Berrettini, L. «La correzione degli errori nella produzione orale di studenti di italiano come LS», pp. 75-92.

Birello, M.; Ferroni, R. «Quando più lingue entrano in gioco: riflessione metalinguistica e approccio orientato all'azione», pp. 115-130.

Ciliberti, A. «Pratiche discorsive e processi sociali in classi multilingue», pp. 131-140.

Guimarães Soares, N.; Romanelli, S. «(Ri)discutere la pratica dell'insegnamento/apprendimento di LS attraverso l'uso della traduzione», pp. 59-74.

Monami, E. «La rilevanza dell'uptake nell'interazione orale in classi di italiano per stranieri».

Piccoli, V. «Comme s'appelle la ciliegia? Lavoro lessicale e apprendimento collaborativo fra parlanti di lingue romanze durante un salone enologico», pp. 41-58.

Veronesi, D. «Usare più lingue nella classe di materia: esperienze da un contesto universitario multilingue», pp. 25-40.

Altri saggi

Balboni, P.E. «Linguistica, linguistica applicata, linguistica educativa, glottodidattica, didattologia delle lingue/culture», pp. 7-23.

Benucci, A. «Italiano L2: linee per la definizione di un portfolio linguistico-professionale», pp. 157-172.

Mezzadri, M. «Testare la lingua per fini di studio: spunti di riflessione», pp. 189-208.

Serragiotto, G. «La valutazione per l'apprendimento delle lingue straniere dal punto di vista degli studenti», pp. 237-255.

RiCognizioni, 2016

n. 5

Specchio, A. «Problematiche traduttive ed editoriali nella traduzione letteraria: lingue vicine e lingue lontane a confronto», pp. 155-161.

Corino, E. «Il Progetto Europeo PETALL. Buone pratiche per l'insegnamento delle lingue straniere», pp. 167-169.

n.6

Cignetti, L.; Demartini, S. «Dal dato allo strumento. Questioni teoriche e applicative nell'allestimento del LISSICS (Lessico dell'Italiano Scritto della Svizzera Italiana in Contesto Scolastico)», pp. 35-49.

Scuola e Lingue Moderne, SeLM, 2016

nn. 1-3

Di Scala R, «A ciascuno il suo. Le basi teoriche e normative per lo spazio pedagogico dell'ELF nella didattica dell'inglese», pp. 4-9.

Maugeri, G. «Nuove modalità di formazione interdisciplinare: il Master FORDIL», pp. 10-15.

Mazzaggio, G. «Uso dell'inglese L2 e correzione degli errori: corpus di due lezioni alla scuola secondaria di primo grado», pp. 16-33.

nn. 4-6

Celentin P. «Didattica della lingua straniera e intercultura: il valore dei modelli», pp. 20-25.

Guarducci, S. «La classe di italiano L2 o LS come laboratorio di ricerca permanente alla luce della Legge 107/15», pp. 12-19.

Porcelli, G. «Il linguaggio della tecnologia: riflessioni semiserie», pp. 4-11.

nn. 7-9

Bailey, N. «Flipped Teaching: What is It?», pp. 39-43.

Carlioni, G. «Foreign Language Learning and Digital Skills: Teacher Training and the Use of Corpora», pp. 20-27.

Greco, S. «Le abilità linguistiche nelle certificazioni: un quadro d'insieme», pp. 4-11.

Maugeri, G. «Aspetti interculturali per l'utilizzo del fumetto nell'insegnamento della lingua italiana come lingua seconda e straniera», pp. 28-32.

Silva, C.M.; Grasso, M. «Il pluralismo come risorsa per il successo scolastico dei figli dell'immigrazione: laboratori linguistici e strategie efficaci», pp. 44-51.

Sisti, F. «La formazione del futuro: un flipped TFA?», pp. 12-19.

Tagliatela, A.; Tardi, G. «Apprendimento linguistico e 'Buona Scuola': scenari, politiche e prospettive didattiche. Un focus sull'itaL2», pp. 33-38.

Materiali didattici nel web

Schede

Ketti Borille

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

vorbitiromaneste 

Indirizzo web <http://www.vorbitiromaneste.ro>

Gratuito

Online

Accessibilità sì

Social presente in nessun social

Categoria Risorse linguistiche.

Destinatari Apprendenti stranieri della lingua romena come L2 per i livelli A1-B1.

Principali risorse manuali scaricabili in Word e PDF relativi alla grammatica e al lessico; elementi di cultura e civiltà; manuale apposito, anch'esso scaricabile, relativo agli aspetti interculturali della Romania.

Ampia sezione di esercizi interattivi che testano prevalentemente le abilità ricettive e produttive; presente un portale di link utili destinati soprattutto ai migranti in Romania. Tutti gli esercizi presenti sono autocorrettivi. Il sito è totalmente in lingua romena.

Descrizione della pagina *Vorbitiromaneste* nasce come supporto allo studio autonomo per potenziali lavoratori/studenti emigrati in Romania: è infatti promosso dal Ministero degli Esteri rumeno, con la collaborazione dell'Istituto Interculturale di Timisoara, e finanziato dall'Unione Europea. Il sito, pur essendo solo in lingua rumena, risulta comunque intuitivo e di facile navigazione; il layout semplice e chiaro ne facilita l'accessibilità. Pensato non solo per principianti, ma anche per discendenti di livello intermedio, è una combinazione di manuali scaricabili in PDF, risorse multimediali costituite da esercizi online e link di approfondimento. Considerando la scarsa qualità dei pochi siti disponibili online, *Vorbitiromaneste* è la soluzione più attendibile per chi vuole rinforzare le proprie competenze linguistiche, ma anche per un primo approccio alla lingua romena. L'efficacia del sito consiste nella scelta dell'approccio comunicativo: lessico e strutture grammaticali sono inseriti in situazioni reali della quotidianità.

Sezioni della pagina il sito può essere affrontato attraverso i due corsi proposti, scaricabili in word: *Cursuri de limba română* e *Cursuri de orientare culturală*, i quali affrontano rispettivamente lingua e cultura romena in capitoli suddivisi in tre livelli: elementare, pre-intermedio e intermedio. Le nozioni si ritrovano poi raccolte in un manuale, anch'esso scaricabile in PDF: *Manual de initiere in limba romana si de orientare culturala pentru straini*. I contenuti dei corsi proposti vengono ampliati e arricchiti nella sezione dedicata all'interculturalità, che ha come primo obiettivo una integrazione

più efficace degli stranieri migranti. Il sito distingue le risorse multimediali in due sottocategorie: risorse audio, ovvero dialoghi che rispecchiano situazioni comunicative quotidiane, corredate da trascrizione; esercizi interattivi, tutti autocorrettivi, suddivisi per livello e caratterizzati dall'utilizzo una discreta varietà di tecniche didattiche (principalmente esercizi a riempimento, cloze, scelta multipla, drag&drop). Gli esercizi vengono proposti per aree tematiche e sviluppati in singole lezioni. Infine, la parte dedicata ai Linkuri utile semplicemente orienta e incanala la navigazione dell'utente verso i siti istituzionali del governo rumeno.

Il meglio *Resurse multimedia*: la sezione dedicata agli esercizi online è organizzata in livelli e obiettivi: PRIMUL NIVEL – Cuvinte în propoziții; AL DOILEA NIVEL – Propoziții în texte; AL TREILEA NIVEL – Texte și contexte. Sicuramente tra i migliori esercizi gratuiti disponibili online: http://www.vorbitoriromaneste.ro/resurse_multimedia.php.



Indirizzo web <http://claweb.cla.unipd.it/home/bferrini/2003/index.htm>

Gratuito

Online

Accessibilità sì

Social FB: <https://www.facebook.com/cla.unipd.it/?fref=ts>

Categoria Risorse linguistiche.

Destinatari Apprendenti italiani della lingua portoghese LS, livelli A1-A2.

Principali risorse esercizi interattivi, quasi tutti completi di file audio; finestre grammaticali di supporto.

Descrizione della pagina *Português* è un progetto realizzato dalla dott.ssa Bianca Ferrini, come supporto allo studio della lingua portoghese. Si tratta di una sezione del più ampio <http://claweb.cla.unipd.it/>, il sito del Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Padova, il portale che si occupa dell'apprendimento online, che in questo caso risulta ad accesso gratuito per il portoghese. Sito non particolarmente accattivante dal punto di vista grafico, ma accessibile e chiaro; pensato per studenti italiani, fornisce fin da subito una guida all'uso nella home-page, per facilitarne la navigazione. *Português* contiene una quantità sufficiente di esercizi ed items per un primo approccio o per un rinforzo delle nozioni di base; in particolare, emerge l'ampia sezione dedicata agli esercizi di comprensione orale. Prodotto da una linguista madrelingua, la fruizione del sito è una garanzia per lo studio in autoapprendimento della lingua portoghese.

Sezioni della pagina il sito si apre con una pagina-guida che indica alcune strategie per un autoapprendimento efficace. Prosegue con 3 Unità, ciascuna delle quali comprende una parte puramente teorica di grammatica, completata da esercizi per la maggior parte a riempimento. Le ultime 2 sezioni si focalizzano sulla comprensione orale: una è interamente incentrata sui dettati (13), la seconda, invece, presenta 15 testi con file audio per il perfezionamento della pronuncia. Nel complesso si tratta di un sito semplice, ma ben strutturato e utile soprattutto per chi si avvicina per la prima volta a questa lingua.

Il meglio La parte relativa ai dettati, anch'essi comprensivi di autocorrezione: <http://claweb.cla.unipd.it/home/bferrini/2003/ditados1-5.htm>.



Indirizzo web <http://www.brasiliano.it/corso/>

Gratuito

Online

Accessibilità sì

Social FB: <https://www.facebook.com/facebrasiliano/>

Categoria Risorse linguistiche.

Destinatari Apprendenti italiani portoghese brasiliano – livello A1.

Principali risorse esercizi interattivi con chiavi che testano le abilità di comprensione scritta e orale e produzione scritta; finestre grammaticali; glossari e frasari utili; link di approfondimento culturale; e-book scaricabili gratuitamente.

Descrizione della pagina quello proposto è un vero e proprio corso gratuito per principianti, ed è parte del più ampio sito *Brasiliano*, che offre corsi più intensivi, a pagamento, che testano livelli successivi all'A1, individuali, di gruppo o aziendali. Dal punto di vista grafico, il layout richiama chiaramente i colori della bandiera brasiliana; l'accessibilità non è particolarmente efficace, data la scelta del font e la conseguente dimensione troppo piccola dei caratteri: il risultato è una lista di link che crea un effetto caotico. La home page è un accorpamento di riquadri che propongono diverse attività: dai corsi, ai link utili, al materiale scaricabile, ai contatti. Dal punto di vista dei contenuti, tuttavia, rimane un sito valido nel panorama ancora troppo povero dei link per l'autoapprendimento del portoghese brasiliano.

Sezioni della pagina focalizzandoci solo sulla sezione relativa al corso online gratuito, troviamo una unica sezione, in continua espansione e aggiornamento, che elenca ben 46 lezioni, comprensive di spiegazioni teoriche e relativi esercizi interattivi. Le tecniche didattiche utilizzate spaziano dagli esercizi a riempimento al drag and drop, dall'abbinamento ad attività più ludiche quali il cruciverba, tutti autocorrettivi e spesso arricchiti da file audio: ampia, infatti, è la sezione dedicata alla fonetica e alla comprensione orale. Spostandoci nella home page è inoltre possibile fruire di altre risorse messe a disposizione gratuitamente: link relativi alla cultura, al turismo, ai Consolati e alle Ambasciate, o che convogliano alla scoperta della letteratura brasiliana. A questo proposito, l'attenzione in merito all'aspetto culturale e letterario del Paese è sottolineata dalla presenza di una ulteriore parte dedicata esclusivamente a e-books, scaricabili gratuitamente.

Il meglio I due cruciverba per fissare l'impiego dei verbi *ser* e *estar*: <http://www.brasiliano.it/corso/lezione33.php>; <http://www.brasiliano.it/corso/lezione34.php>. Tutta la parte introduttiva dedicata alla fonetica (prime 8 lezioni).

Rivista quadrimestrale

Centro di Ricerca sulla Didattica
delle Lingue, Dipartimento di Studi
Linguistici e Culturali Comparati,
Università Ca' Foscari Venezia



Università
Ca'Foscari
Venezia

