

La collana

Il nome di una collana ne sintetizza la natura, e in questo caso la titolazione è chiara. In questa collana abbiamo *studi* e non buone pratiche, rassegne generali, analisi di casi particolari: sono riflessioni organiche *sull'insegnamento* e non sulla forma, la storia, la tipologia delle singole lingue né sulla comparazione tra due o più lingue.

Il progetto è quello di fornire strumenti caratterizzati da una duplice natura:

- da un lato, *ricerca scientifica*, finalizzata quindi all'incremento quantitativo e al perfezionamento qualitativo della conoscenza sull'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere (per questa ragione ogni volume passa il vaglio di un comitato scientifico di forte prestigio);
- dall'altro, *strumento di formazione* per coloro che progettano e che conducono tale insegnamento, da chi elabora sillabi e manuali a chi li attua in una classe.

Questa duplicità chiede all'autore dei volumi inclusi nella collana una cura particolare nel garantire la massima leggibilità possibile (eliminazione dei tecnicismi inutili, spiegazioni terminologiche continue, riduzione degli elementi impliciti), e chiede al lettore di ricordare che è uno dei tanti lettori impliciti, per cui in ogni pagina avrà qualcosa che riguarda direttamente i suoi interessi ma anche elementi che per lui sono di contorno - ma non per questo meno importanti se si considera l'ampiezza e la pluralità di punti di vista e degli attori che compongono quel complesso processo che chiamiamo "educazione linguistica".

Comitato scientifico

Monica Arreghini, Buenos Aires
Davide Atori, Parma
Paola Baccin, San Paolo, USP
Paolo E. Balboni, Venezia, Ca' Foscari
Simona Bartoli-Kucher, Graz
Stefano Beretta, Parma
Mirela Boncea, Timisoara
Cristina Bosisio, Milano, Cattolica
Krimo Boussetta, Rabat
Fabio Caon, Venezia, Ca' Foscari
Paola Cesaroni-Meinholtz, Erlangen e Norimberga
Carmel M. Coonan, Venezia, Ca' Foscari
Daniel Coste, Lione, École Normale
Lorenzo Coveri, Genova
Paola Desideri, Chieti-Pescara
Pierangela Diadori, Siena, Stranieri
Bruna Di Sabato, Napoli, SOB

Roberto Dolci, Perugia, Stranieri
Annamaria Lamarra, Napoli, Federico II
Liliana Landolfi, Napoli, L'Orientale
Maria Cecilia Luise, Firenze
Carla Marellò, Torino
Patrizia Mazzotta, Bari
Marco Mezzadri, Parma
Joyce Nutta, Central Florida
Sergio Poli, Genova
Mariangela Rapacciuolo, Atene
Matteo Santipolo, Padova
Rita Scotti, Pola
Graziano Serragiotto, Venezia, Ca' Foscari
Antonio Ventouris, Salonicco
Marie-Berthe Vittoz, Torino
Chiara Zamborlin, Nagoya
Nives Zudic, Capodistria

I volumi della collana sono sottoposti a un processo di *peer review*.

Scienze del linguaggio e educazione linguistica

a cura di Michele Daloiso





**LOESCHER
EDITORE
TORINO**

© Loescher Editore - Torino 2015
<http://www.loescher.it>

I diritti di elaborazione in qualsiasi forma o opera, di memorizzazione anche digitale su supporti di qualsiasi tipo (inclusi magnetici e ottici), di riproduzione e di adattamento totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), i diritti di noleggio, di prestito e di traduzione sono riservati per tutti i paesi. L'acquisto della presente copia dell'opera non implica il trasferimento dei suddetti diritti né li esaurisce.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da: CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org.

L'editore, per quanto di propria spettanza, considera rare le opere fuori dal proprio catalogo editoriale. La fotocopia dei soli esemplari esistenti nelle biblioteche di tali opere è consentita, non essendo concorrenziale all'opera. Non possono considerarsi rare le opere di cui esiste, nel catalogo dell'editore, una successiva edizione, le opere presenti in cataloghi di altri editori o le opere antologiche.

Nel contratto di cessione è esclusa, per biblioteche, istituti di istruzione, musei ed archivi, la facoltà di cui all'art. 71 - ter legge diritto d'autore.

Maggiori informazioni sul nostro sito: <http://www.loescher.it>

Ristampe

6	5	4	3	2	1	N
2020	2019	2018	2017	2016	2015	

ISBN 9788820126407

Nonostante la passione e la competenza delle persone coinvolte nella realizzazione di quest'opera, è possibile che in essa siano riscontrabili errori o imprecisioni. Ce ne scusiamo fin d'ora con i lettori e ringraziamo coloro che, contribuendo al miglioramento dell'opera stessa, vorranno segnalarceli al seguente indirizzo:

Loescher Editore
Via Vittorio Amedeo II, 18
10121 Torino
Fax 011 5654200
clienti@loescher.it

Direzione della collana: Paolo E. Balboni, Marco Mezzadri

Coordinamento editoriale: Chiara Romerio

Realizzazione editoriale e tecnica: Franco Cesati Editore - Firenze

Progetto grafico: Fregi e Majuscole - Torino; Leftloft - Milano/New York

Copertina: Leftloft - Milano/New York; Visualgrafika - Torino

Stampa: Sograte Litografia srl - Zona Industriale Regnano 06012 - Città di Castello (PG)

Loescher Editore Divisione di Zanichelli Editore S.p.A.
opera con sistema qualità certificato KIWA-CERMET
n. 11469-A secondo la norma UNI EN ISO 9001:2008

Indice

Prefazione

Gaetano Berruto, Università degli Studi di Torino 7

1. *Scienze del linguaggio e educazione linguistica: una cornice epistemologica*
Michele Daloiso, Università Ca' Foscari Venezia 11

Parte prima. Le lingue tra struttura e contesto: contributi sull'oggetto dell'educazione linguistica

2. *La linguistica generativa*
Leonardo M. Savoia, Università degli Studi di Firenze 21

3. *La lessicografia digitale*
Carla Marello, Università degli Studi di Torino 33

4. *La linguistica dei corpora*
Marina Bondi, Giuliana Diani, Università di Modena e Reggio Emilia 45

5. *La linguistica comparativa*
Giovanni Gobber, Università 'Sacro Cuore' di Milano 59

6. *La pragmatica*
Carla Bazzanella, Università degli Studi di Torino 69

7. *La sociolinguistica*
Matteo Santipolo, Università degli Studi di Padova 81

8. *La traduzione*
Stefano Arduini, Elisa Medici, Università degli Studi di Urbino 105

Parte seconda. Lingue e persona: contributi sul soggetto e i processi dell'educazione linguistica

- 9.** *La linguistica acquisizionale*
Giuliano Bernini, Università degli Studi di Bergamo 119
- 10.** *La linguistica cognitiva*
Stefano Arduini, Roberta Fabbri, Università degli Studi di Urbino 129
- 11.** *La neuropsicolinguistica*
Michele Daloiso, Università Ca' Foscari Venezia 149
- 12.** *L'educazione semiotica*
Paolo E. Balboni, Università Ca' Foscari Venezia 177

Prefazione

L'unica ragione per cui può essere giustificato che il presente volume sia introdotto da qualche parola di chi scrive è squisitamente autobiografica, e sta nel fatto che quasi quattro decenni or sono ebbi modo di curare un libro di analoga impostazione e dallo stesso titolo, *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica* (Torino, Stampatori, 1977). Michele Daloiso non ha voluto perdere l'occasione di far constatare, approfittando anche dell'esperienza personale diretta di chi allora era impegnato nel campo del rapporto fra le scienze linguistiche e le tematiche dell'insegnamento e apprendimento delle lingue (lingua prima e lingue seconde), che cosa sia avvenuto durante un lasso di tempo per certi aspetti (e specie nel nostro "vissuto") forse breve, ma per molti altri aspetti così lungo, e a cavallo fra i due secoli, e ricco di rivoluzionarie novità in molti ambiti, in un settore che unisce necessariamente al lavoro e alle riflessioni dei linguisti l'impegno degli studiosi di altri ambiti delle scienze umane, dagli psicologi ai pedagogisti ai filosofi ai semiologi; e di far percepire *quantum mutatus ab illo*. Obiettivo pienamente raggiunto, devo dire.

Non essendomi da decenni più occupato di un ambito che era fra i miei - se così mi posso esprimere - amori giovanili, non mi resta però che sviluppare il discorso in termini di un confronto fra quel che si faceva allora "dal di dentro" e come si presenta adesso il campo a un osservatore esterno. La prima constatazione, certo ovvia ma non per questo meno significativa, è che il panorama, in un settore già di per sé eminentemente interdisciplinare e multidisciplinare, si è considerevolmente dilatato e amplificato. La raccolta di saggi del 1977 era nata sull'onda del rinnovamento educativo e del dibattito circa l'educazione linguistica che si era acceso in Italia negli anni Settanta e rispondeva al bisogno di cercare nella linguistica moderna - da poco ma prepotentemente affacciata e diffusasi sulla scena culturale del nostro paese - fondamenti, chia-

rimenti e spunti didattici per alcune questioni allora giudicate centrali, o specialmente innovative, con l'intervento di linguisti specialisti delle singole problematiche. L'ottica era quella del linguista, e il volume si articolava in otto contributi su temi specifici quali la grammatica, la semantica, la sociolinguistica, la linguistica storica, il testo letterario, la didattica delle lingue straniere e del latino. La stessa espressione "educazione linguistica", pur attestata già negli ultimi decenni dell'Ottocento, e usata da rilevanti figure di pedagogisti nella prima metà del Novecento, si era imposta da poco nel dibattito educativo, e la novità di prospettiva e di aree di intervento che tale espressione sottintendeva si stava solo allora delineando compiutamente. La focalizzazione del volume era su cose molto concrete nell'attività didattica: insegnare ancora la grammatica (la "grammatica tradizionale" nel dibattito di allora era una grande accusata di nefandezze educative), e quale? Che cosa fare del latino? Dare molta più importanza al significato? Come inducono ad agire a scuola gli assunti e i risultati della sociolinguistica? E via discorrendo.

Il respiro della raccolta curata da Michele Daloiso è, già a prima vista, molto più ampio. L'approccio è più spiccatamente interdisciplinare, e gli undici contributi (preceduti da un'accorta introduzione del curatore) spaziano da più rami, settori, direzioni di ricerca e impostazioni teoriche della linguistica a discipline contermini quali la neuropsicolinguistica e la semiotica. Il vedere quanti dei rami e settori degli studi di scienze del linguaggio qui rappresentati non fossero toccati nel volume del 1977 semplicemente perché allora non esistevano (è il caso non solo - ovviamente - della linguistica dei *corpora*, ma anche della linguistica acquisizionale, della linguistica cognitiva, della neuropsicolinguistica; per non dire della stessa linguistica educativa, che allora si cominciava inconsapevolmente a fondare, e che ora può essere considerata una sottodisciplina autonoma fra le scienze linguistiche, con un suo proprio oggetto, suoi problemi, suoi metodi e obiettivi) dà un'idea che più netta non potrebbe essere del veloce moltiplicarsi, in questi quarant'anni, degli ambiti di azione e del progresso del pensiero, della ricerca, delle conoscenze (nonché, *last but not least*, dei cambiamenti nel mondo esterno in cui ci troviamo a vivere). Il raggio d'azione delle riflessioni e implicanze della linguistica in senso lato si è grandemente ampliato; e l'applicazione delle scienze del linguaggio all'insegnamento e apprendimento delle lingue si è trovata di fronte a nuove sfide e a generi di problemi quarant'anni fa nemmeno prevedibili.

Era quindi molto opportuno tracciare un bilancio sistematico della situazione, da diversi punti di vista, nel momento in cui si è venuti ad apprezzare nel loro pieno significato le grandi novità che con il volger del secolo le tecnologie informatiche e la comunicazione mediata dal computer hanno portato

anche nell'attività educativa, sia in generale che nel campo degli insegnamenti linguistici in particolare. L'idea di assemblare visuali da diverse angolature in un volume unitario è dunque particolarmente benvenuta. L'obiettivo dei saggi, articolati intorno ai due fondamentali cardini delle strutture linguistiche (l'oggetto dell'educazione) e delle persone, gli apprendenti (i soggetti del processo formativo), e affidati a specialisti dei singoli settori fra i più competenti e qualificati (spesso, figure di punta nel loro ambito), è di dare un quadro adeguatamente approfondito della molteplicità e complessità dei fattori in gioco nell'interazione educativa e degli apporti che i recenti sviluppi scientifici nello studio del linguaggio sono in grado di fornire ai vari aspetti in cui questa si estrinseca. Emblematica è a questo proposito la conclusione del saggio di Carla Bazzanella, che non posso esimermi dal citare:

La complessità e ricchezza dell'interazione in classe, intessuta di aspetti cognitivi, simbolici, sociali, culturali, emozionali, oltre che referenziali, didattici e pedagogici, richiede un'attenzione "situata" e distribuita su ogni individuo (considerando le sue caratteristiche linguistiche, sociali, psicologiche), sul gruppo nel suo insieme, sulla materia specifica (tenendo conto naturalmente anche della "trasversalità" della lingua), sull'attività in corso e sugli obiettivi individuali e collettivi da raggiungere.

A cui fa da *pendant*, per esempio, quanto sostenuto da Leonardo Maria Savoia, che conclude il suo contributo suggerendo - mi permetto anche qui di citare, diciamo in anteprima, anche come *envoi* alla lettura del volume -:

un approccio didattico basato non sulle procedure contrastive o unicamente contestuali e pragmatiche, ma sulla valorizzazione delle capacità cognitive e della conoscenza linguistica del parlante. Un'impostazione efficace dell'educazione linguistica richiede gli strumenti concettuali di una teoria linguistica adeguata, separando in particolare le proprietà interne delle lingue, che definiscono una facoltà della nostra mente, dai meccanismi d'uso. Questo può indurre un modo non pregiudiziale di pensare la differenziazione linguistica e il rapporto tra lingua e mondo esterno, vedendo nella compresenza di modi diversi di parlare una forma di libertà intrinseca agli esseri umani.

Per quello che riguarda l'orientamento teorico e descrittivo rappresentato nei vari lavori, il peso più rilevante va infatti alla prospettiva cognitivista, che percorre in maniera più o meno pervasiva buona parte dei contributi. Senza per questo accantonare l'attenzione agli aspetti sociali, antropologici e culturali, da sempre ovviamente basilari ma che hanno visto ancora accresciuta la loro importanza in un ventunesimo secolo che si presenta così multilingue e multiculturale; come opportunamente sottolinea il curatore nel saggio iniziale che fa da cornice introduttiva alla raccolta - cito ancora -:

quando si “fa” educazione linguistica inevitabilmente si “fa” anche educazione (inter)culturale, cioè si contribuisce a costruire l'identità dell'apprendente in funzione al gruppo sociale e culturale (o ai gruppi) a cui appartiene.

Un punto di forza, per un volume di questo genere, è anche l'attenzione sistematica ai risvolti applicativi delle materie trattate e delle prospettive delle varie sottodiscipline e impostazioni teorico-metodologiche, che accompagna l'illustrazione critica dello *state of the art*. L'accoppiamento di queste due caratteristiche dà all'insieme dei saggi un carattere fondante, che i lettori potranno apprezzare sia in termini di acquisizione di informazioni, anche assai specialistiche, in una gamma molto ampia di settori delle scienze del linguaggio, sia in termini di riflessione, sistemazione critica e rimeditazione delle finalità, delle strategie e dei contenuti della complessa arte dell'educazione linguistica. Nel complesso, il volume curato da Michele Daloiso da un lato fa comprendere meglio e in profondità molteplici aspetti dei quadri teorici e metodologici sottesi all'attività educativa in fatto di lingue e induce a reinterrogarsi profondamente su ciò che si fa a scuola su, e con, la lingua e le lingue; e dall'altro fornisce prospettive e utili stimoli alla ricerca sui processi formativi in educazione linguistica e glottodidattica. Si tratta quindi di un'opera che, specialmente raccomandabile per l'aggiornamento degli insegnanti e per il lavoro di ricercatori e studiosi di didattica linguistica e della comunicazione, sarà comunque proficua e di lettura assai stimolante per tutti coloro che hanno a cuore le sorti dell'istruzione nel nostro paese.

Gaetano Berruto

Università degli Studi di Torino

1. Scienze del linguaggio e educazione linguistica: una cornice epistemologica

Michele Daloiso

Università Ca' Foscari Venezia

In questo saggio introduttivo concentriamo l'attenzione sulla relazione tra i due termini che danno il titolo a questo volume, ossia "scienze del linguaggio" da una parte e "educazione linguistica" dall'altra. In particolare, dopo aver inquadrato la nozione di "educazione linguistica", si proporranno alcune riflessioni sulla ricchezza di contributi che le varie scienze del linguaggio possono portare allo studio dei processi di educazione linguistica, offrendo una possibile cornice epistemologica ai saggi ospitati nel volume.

1.1 L'oggetto di studio

L'espressione "educazione linguistica" ha almeno un secolo e mezzo di storia. La prima attestazione è rinvenuta negli scritti del filologo D'Ovidio già nel 1873 per riferirsi ai dibattiti linguistici e pedagogici che seguirono i mutati scenari socio-culturali e educativi dell'Italia unificata (Sabatini, 1991).

L'espressione fu poi assunta e sviluppata da alcune figure di spicco della pedagogia italiana, *in primis* Lombardo Radice e Gentile nella prima metà del Novecento, ma è a partire dagli anni Sessanta che l'espressione assume un significato e una rilevanza del tutto nuovi, grazie da un lato alle riflessioni e all'azione del GISCEL per quanto concerne l'insegnamento dell'italiano, e dall'altro ai contributi di altri studiosi, in particolare Renzo Titone e Giovanni Freddi, in riferimento alle lingue seconde e straniere.

Nella tradizione di studi italiani, quindi, si diffonde una doppia accezione dell'espressione "educazione linguistica", intesa da alcuni autori come insegnamento della lingua italiana e da altri come parte dell'educazione generale che riguarda l'insegnamento di *qualsiasi* lingua, sia essa materna, seconda,

straniera, classica o etnica. Per un approfondimento diacronico rimandiamo a De Mauro (1998) e Balboni (2009), nonché all'accurata voce della *Enciclopedia dell'Italiano* Treccani redatta da Lo Duca (2010).

Come evidenzia Ferreri (2002) l'espressione, tuttavia, non si riferisce solo allo sviluppo di competenze e abilità linguistiche in contesto di apprendimento formalizzato, ma è venuta a indicare anche un vero e proprio campo di ricerca «con doppia vocazione, descrittiva e applicativa, tale da prefigurare - per ampiezza e rigore dei contenuti e originalità di metodologie e di proposte didattiche - uno statuto disciplinare autonomo».

Una posizione analoga è assunta da Balboni, che in un suo scritto recente (2011) riconosce nell'educazione linguistica un vero e proprio oggetto di studio; secondo l'autore, l'espressione è traducibile come {[l'(atto) di (aiutare) l'(attivazione)] [della (facoltà) di (linguaggio)]}. Seguendo questa prospettiva, l'autore definisce l'educazione linguistica:

il processo in cui una persona geneticamente preordinata all'acquisizione linguistica e (forse) geneticamente dotata di una grammatica universale di riferimento, dopo aver acquisito spontaneamente la lingua materna nella sua dimensione orale (ed altre eventuali lingue «quasi materne» presenti nell'ambiente), entra in un sistema formativo, in cui inizia l'approfondimento della competenza nella lingua materna, includendovi le abilità scritte e manipolative e la dimensione metalinguistica (divenendo quindi oggetto di analisi, classificazione, riflessione, in tal modo contribuendo all'educazione cognitiva), e dove altre lingue vengono acquisite sotto la guida di adulti specializzati nel loro insegnamento. (Balboni, 2011)

Se tra gli studiosi italiani vi è accordo nel ritenere l'educazione linguistica un campo d'indagine, pur con sfumature diverse, più complesso e articolato appare, invece, il dibattito sulla denominazione della scienza che studia l'educazione linguistica.

Gli studiosi italiani non si sono mai pienamente riconosciuti nell'espressione "linguistica applicata", che peraltro anche in ambito internazionale non sta più a indicare l'applicazione della linguistica teorica al campo esclusivo dell'insegnamento linguistico. Se si considerano i tre numeri del prestigioso «Applied Linguistics Journal» usciti nel 2014 troviamo che su 13 saggi solo 5 sono in qualche misura riconducibili a studi sull'apprendimento/insegnamento linguistico, mentre i rimanenti affrontano tematiche di altra natura, che vanno dall'analisi conversazionale allo studio del bilinguismo, dalla lessicografia alla linguistica dei *corpora*.

Una notevole diffusione, invece, ebbe (e riscuote tuttora) in Italia il termine "glottodidattica", utilizzato per la prima volta da Renzo Titone nelle sue *Tesi di glottodidattica* (1966) per contrapporlo all'insoddisfacente "linguistica

applicata”, sottolineando l’importanza della componente (psico)didattica nell’educazione linguistica.

Mentre in un primo momento il termine “glottodidattica” qualificò solo gli studi sull’apprendimento/insegnamento delle lingue straniere, con il tempo esso fu esteso allo studio dell’educazione linguistica *tout court*, secondo l’accezione più ampia dell’espressione. Gli studiosi che si riconoscono nel termine “glottodidattica” affrontano lo studio dell’educazione linguistica secondo una prospettiva interdisciplinare, che attribuisce pari dignità e importanza ai contributi provenienti non solo dalle scienze del linguaggio, ma anche dalle scienze neuropsicologiche, antropologiche e dell’educazione.

Più recentemente una parte della comunità scientifica, in particolare coloro che si riconoscono nell’insegnamento di Tullio De Mauro, ha fatto propria l’espressione americana *educational linguistics*, trasportandola nell’italiano come “linguistica educativa”. Se l’espressione “glottodidattica” assume come cardine il termine “didattica”, nella prospettiva della “linguistica educativa” si assiste al fenomeno contrario, con l’assunzione del termine “linguistica” come cardine.

Gli studiosi che si riconoscono in questa scuola di pensiero affrontano lo studio dell’educazione linguistica considerando la lingua «in funzione dell’apprendimento linguistico e del più generale sviluppo delle capacità semiotiche» (per una definizione completa: De Mauro, Ferreri, 2005; per un approfondimento: Vedovelli, 2009; Ferreri (a cura di), 2012). In questa visione si assegna un peso più rilevante ai contributi di alcune scienze del linguaggio, come testimonia anche la definizione elaborata da Ferreri come incipit al *call for papers* del convegno della Società di Linguistica Italiana del 2010, secondo cui la linguistica educativa è

un ambito ampio e complesso, dalla fonologia alla grafematica, dalla lessicologia all’analisi grammaticale, cruciale per la comprensione storica e lo sviluppo attuale dell’alfabetizzazione e delle politiche linguistiche relative alle prime e alle seconde lingue. (Ferreri, 2010)

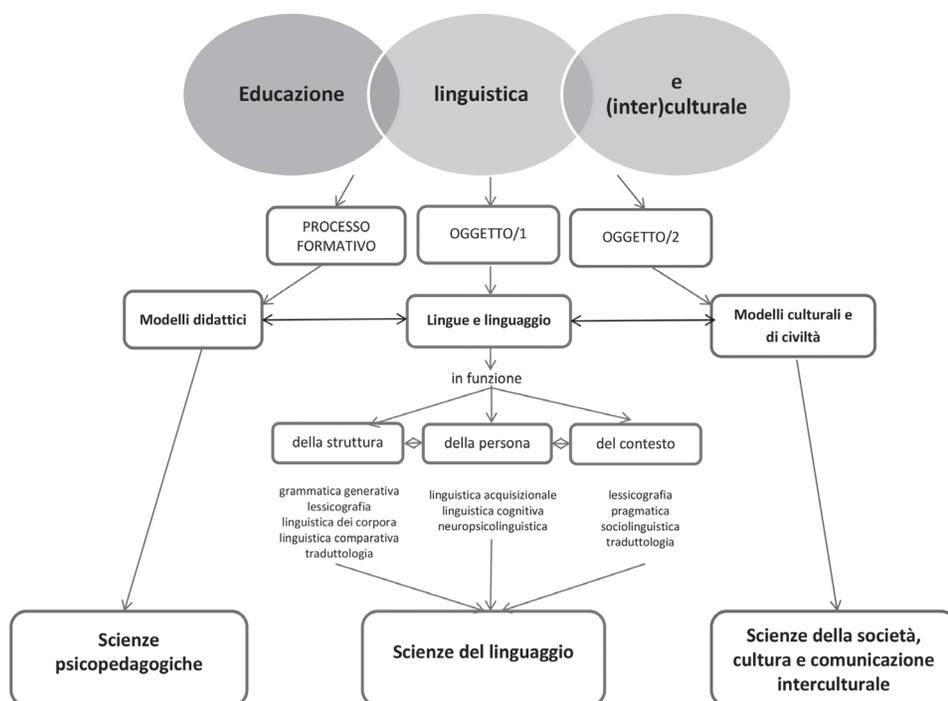
In questa sede non riteniamo opportuno entrare nel merito del dibattito tra “glottodidattica” e “linguistica educativa”, che esula dalle finalità di questo volume. Ci pare invece interessante constatare che entrambe le scuole di pensiero concordano nel riconoscere l’esistenza di uno specifico campo d’indagine, definito “educazione linguistica”, che, seppur indagato secondo prospettive diverse, valorizza il contributo che le scienze del linguaggio possono offrire alla conoscenza del loro oggetto di studio.

1.2 I contributi delle scienze del linguaggio allo studio dell'educazione linguistica

Nello scorrere l'indice di questo volume il lettore incontrerà una vasta gamma di contributi, che offrono prospettive variegata allo studio delle lingue e del linguaggio. Gli scritti sono organizzati in due macro-aree, che approfondiscono:

- a. l'oggetto di studio dell'educazione linguistica - ossia la lingua e il linguaggio; trovano spazio in questa sezione gli apporti delle scienze del linguaggio che studiano la lingua in funzione della sua "struttura" - *in primis* la prospettiva generativista (cfr. Savoia), ma anche la linguistica dei *corpora* (cfr. Bondi e Diani) e la linguistica comparativa (cfr. Gobber) - e del "contesto" in cui tale struttura trova espressione - la pragmatica (cfr. Bazzanella) e la sociolinguistica (cfr. Santipolo); vi sono poi contributi da parte di scienze del linguaggio che considerano, per loro natura, anche le relazioni tra "struttura" e "contesto", come la lessicografia (cfr. Marellò) e la traduttologia (cfr. Arduini e Medici);
- b. le relazioni tra l'oggetto di studio e il protagonista dell'apprendimento - ossia la persona, l'allievo, e i processi legati all'educazione linguistica; trovano spazio qui le riflessioni provenienti dalla linguistica acquisizionale (cfr. Bernini), dalla linguistica cognitiva (cfr. Arduini e Fabbri) e dalla neuropsicologia (cfr. Dalòiso), pur essendo consapevoli che qualunque suddivisione non riesce a cogliere pienamente la complessità dell'oggetto di studio di ciascuna branca della linguistica (ad esempio, anche la lessicografia, la traduttologia, la pragmatica e la sociolinguistica sono per loro natura interessate anche alle variabili individuali della lingua). Chiude questa seconda sezione un saggio sulla semiotica in prospettiva educativa (cfr. Balboni), che l'autore affronta introducendo la nozione di "facoltà semiotica" degli esseri umani e discutendo le modalità con cui, sul fronte educativo, si può stimolare e sviluppare tale facoltà, allargando quindi gli orizzonti dell'educazione linguistica verso una più ampia educazione semiotica.

Questa proposta di articolazione dei capitoli nasce da una riflessione più ampia sulla nozione di "educazione linguistica", che proponiamo sintetizzata nel grafico seguente.



Il grafico costituisce un tentativo di sintesi delle diverse prospettive di ricerca sull'educazione linguistica diffuse in Italia, prendendo come punto di partenza e declinando i termini che compongono l'oggetto di studio.

Come si può notare, all'espressione "educazione linguistica" è stato aggiunto un secondo attributo - "(inter)culturale" -, riconoscendo che esiste una relazione molto forte tra lingua, cultura e identità, a livello sia di popolo sia di singola persona. Emblematiche sono le parole di De Mauro, secondo cui:

Una lingua, voglio dire la lingua materna in cui siamo nati e abbiamo imparato a orientarci nel mondo, non è un guanto, uno strumento usa e getta. Essa innerva la nostra vita psicologica, i nostri ricordi, associazioni, schemi mentali. Essa apre le vie al consentire con gli altri e le altre che la parlano ed è dunque la trama della nostra vita sociale e di relazione, la trama, invisibile e forte, dell'identità di gruppo. (De Mauro, 1996)

Ne consegue, dunque, che quando si "fa" educazione linguistica inevitabilmente si "fa" anche educazione (inter)culturale, cioè si contribuisce a costruire l'identità dell'apprendente in funzione al gruppo sociale e culturale (o ai gruppi) a cui appartiene. Il prefisso "inter" è posto tra parentesi, in quanto la comparazione tra modelli culturali e di civiltà differenti non si realizza in tutte le situazioni di educazione linguistica, bensì soprattutto quando si insegnano le lingue non materne.

Dal grafico emerge come l'educazione linguistica e interculturale sia un campo di ricerca sostanzialmente interdisciplinare, che riceve apporti significativi da svariate branche del sapere. Ciò si comprende declinando i singoli componenti dell'espressione:

- a. "educazione": il termine richiama a un processo formativo e i conseguenti modelli didattici generali che lo realizzano in un ambiente di apprendimento formalizzato; l'educazione generale, a qualsiasi livello (dalla prima infanzia fino all'età adulta), è prerogativa delle scienze psicopedagogiche, ed è con quest'area disciplinare che gli studiosi di educazione linguistica si confrontano per coniugare le teorie, i modelli e le tecniche per l'educazione linguistica con le teorie della formazione generale; una maturazione armonica dell'apprendente non può prescindere dalle teorie e dagli interventi per il suo sviluppo *complessivo*, non solo nell'area delle lingue e del linguaggio;
- b. "linguistica": questo primo attributo chiarisce uno dei due oggetti dell'educazione a cui si fa qui riferimento, ossia il binomio "lingua e linguaggio". Considerando il focus specifico di questo volume, il grafico declina più precisamente il termine, evidenziando la ricchezza e la varietà di contributi che le scienze del linguaggio possono offrire allo studio dell'educazione linguistica, focalizzando l'attenzione sull'oggetto in funzione della struttura, della persona o del contesto in cui esso è utilizzato. Siamo consapevoli, come abbiamo precisato poc'anzi, che la nostra proposta di classificazione delle branche della linguistica all'interno delle categorie di "struttura", "persona" e "contesto" non possa cogliere appieno la complessità dei fenomeni sottostanti alle lingue e al linguaggio, ma ci auguriamo che possa essere il punto di partenza per una proficua discussione tra gli studiosi di "educazione linguistica" da un lato e "scienze del linguaggio" dall'altro;
- c. "e (inter)culturale": questo secondo attributo precisa le forti connessioni tra lingua, cultura e società, di cui si deve tener conto quando si propongono modelli per l'insegnamento sia della lingua materna sia delle altre lingue (seconde, straniere, classiche, etniche). È per questa ragione che l'educazione linguistica è anche (inter)culturale, e chi si occupa di quest'area di ricerca dovrebbe interagire anche con le scienze che studiano, seppur da prospettive diverse e non finalizzate all'educazione, la cultura, la società e la comunicazione interculturale.

1.3 Una riflessione conclusiva

Il grafico che abbiamo proposto nel paragrafo precedente costituisce un tentativo di cogliere la complessità di un'area d'indagine che sta acquisendo un'importanza sempre maggiore sia nella comunità scientifica sia nelle politiche educative nazionali e internazionali.

Il presente volume, focalizzando l'attenzione sui primi due termini dell'espressione, vuole rappresentare una sintesi rinnovata delle fruttuose relazioni tra "educazione" e "linguistica", a quasi quarant'anni dall'uscita di un omonimo volume curato da Gaetano Berruto (1977), autore della prefazione a quest'opera. Ci auguriamo che il dibattito scientifico sull'argomento possa proseguire, includendo in modo più incisivo anche il terzo termine dell'espressione, ossia la dimensione (inter)culturale.

In conclusione, la ricchezza di contributi e prospettive provenienti dall'area della linguistica, di cui ci occupiamo in questa sede, ma anche di altre scienze, rappresentate nel grafico, ci induce a ritenere che l'educazione linguistica non sia una mera specificazione dell'educazione generale, e pertanto sia assolutamente meritevole di uno *status* autonomo come campo d'indagine, che interagisce con le scienze psicopedagogiche, linguistiche e socio-culturali, ma non può essere confinato in nessuna di esse.

Riferimenti bibliografici

- BALBONI P.E., 2009, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P.E., 2011, *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra.
- BERRUTO G., 1977, *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, Torino, Stampatori.
- DE MAURO T., 1996, "Seimila lingue nel mondo", introduzione alla collana *I Map-pamondi*, Roma, Sinnos.
- DE MAURO T., 1998, "Passato e futuro dell'educazione linguistica", in *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, a cura di S. FERRERI, A.R. GUERRIERO, Firenze, La Nuova Italia.
- DE MAURO T., FERRERI S., 2005, "Glottodidattica come linguistica educativa", in *E.L.I.C.A. Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, a cura di M. VOGHERA, G. BASILE, A.R. GUERRIERO, Perugia, Guerra.
- FERRERI S., 2002, "Educazione Linguistica: L1", in *La linguistica italiana alle soglie del Duemila (1987-1997 e oltre)*, a cura di C. LAVINIO, Roma, Bulzoni.
- FERRERI S. (a cura di), 2012, *Linguistica educativa*, Roma, Bulzoni.

- FREDDI G., 1979, *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica.
- LO DUCA M.G., 2010, "Educazione linguistica", in *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani.it, L'Enciclopedia italiana (http://www.treccani.it/enciclopedia/educazione-linguistica_%28Enciclopedia_dell%27Italiano%29/).
- SABATINI F., 1991, "La 'riflessione sulla lingua' in un'ipotesi di curricolo complessivo", in *Riflettere sulla lingua*, a cura di C. MARELLO, G. MONDELLI, Firenze, La Nuova Italia.
- TITONE R., 1966, "Tesi di glottodidattica", in AA.VV., *L'educazione linguistica in Italia*, Roma, Palombi.
- VEDOVELLI M., 2009, "Linguistica applicata e linguistica educativa", in «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», nn. 1-2.

Parte prima

Le lingue tra struttura e contesto:
contributi sull'oggetto
dell'educazione linguistica

2. La linguistica generativa

Leonardo M. Savoia

Università degli Studi di Firenze

2.1 Alcuni punti preliminari

Nella prospettiva mentalista formulata da Chomsky alla fine degli anni Cinquanta, e ribadita in importanti lavori successivi (Chomsky, 1981, 1986, 1995, 2000a, 2005, 2007), l'oggetto di studio della linguistica è la conoscenza che il parlante ha della propria lingua nativa. Il processo di acquisizione del sistema mentale che ciascun individuo sviluppa si basa su un dispositivo cognitivo specializzato per il linguaggio fissato dal nostro patrimonio genetico, la facoltà di linguaggio. Possiamo identificare la facoltà di linguaggio con lo stato iniziale dell'acquisizione linguistica. Come schematizzato in (1) i dati primari, cioè gli enunciati a cui è esposto, sono inseriti dal bambino in un sistema di conoscenza (Lingua-I(nterna)) la cui organizzazione interna riflette le proprietà fissate dallo stato iniziale/facoltà di linguaggio.

(1) dati primari → facoltà di linguaggio/stato iniziale → Lingua_v

Un'importante conseguenza di questa impostazione è che gli approcci teorici di tipo esterno incentrati sull'uso del linguaggio risultano esclusi. Questi ultimi hanno rappresentato i tradizionali modelli di analisi della linguistica, con il risultato di oscurare o deformare le proprietà intrinseche delle lingue naturali. Nelle prospettive di tipo esterno, la lingua viene identificata con un insieme di espressioni linguistiche prodotte oralmente o per scritto in determinate circostanze di tempo e di luogo e in particolari situazioni comunicative. Così, ad esempio, l'italiano coincide con un *corpus* di dati, che comprende almeno idealmente tutti i testi che per le loro caratteristiche linguistiche, o anche solo su basi culturali, sono considerati raccolte di enunciati italiani.

Questo vale sia per i testi scritti, antichi e contemporanei, sia per i *corpora* orali raccolti con diversi metodi e in diverse situazioni a partire dall'avvento delle tecniche di registrazione del sonoro. Concepire una lingua come una collezione di espressioni linguistiche riporta le proprietà fondamentali delle lingue e del linguaggio a quelle di un mezzo di comunicazione.

Come osserva Jackendoff (2002), le concezioni esterne caratterizzano il significato come parte del contesto, nel migliore dei casi come la lista degli "usi contestuali delle espressioni". È noto che le situazioni d'uso sono di volta in volta oggetto di un'interpretazione sociologica (sociolinguistica, strutturalismo), storico-culturale (cambiamento linguistico), geo-politica (geografia linguistica e dialettologia). Questi approcci affrontano questioni interessanti relative a come le persone usano la loro conoscenza linguistica, ma nessuno di essi rappresenta, da nessun punto di vista, una teoria della conoscenza linguistica del parlante. Catturano quindi aspetti pragmatici o culturali e rispondono a interessi scientifici diversi.

Nel quadro mentalista l'acquisizione della lingua da parte del parlante non è un semplice processo di memorizzazione o imitazione, ma un processo che costruisce nella mente/cervello del bambino una lingua naturale nei termini fissati da una capacità specializzata. Il mentalismo chomskyano ha portato a un ripensamento generalizzato nella ricerca nel campo dei fenomeni linguistici. Parlare una lingua, L1 o L2, non può più essere visto solo come il frutto di un apprendimento *ex novo*, ma discende da capacità cognitive di cui ciascun essere umano è dotato come caratteristica specie-specifica. Potremo concepire questa predisposizione come derivata da capacità percettive e cognitive generali, eventualmente condivise con altre specie animali, oppure potremo concepirla come una proprietà fondamentale della nostra mente/cervello.

La discriminante più immediata tra linguaggio naturale e sistemi di comunicazione artificiali risiede nel fatto che la lingua materna è acquisita spontaneamente dal bambino in un periodo precoce della sua vita, il periodo critico (Lenneberg, 1967; Jackendoff, 1998 [1993]), durante il quale il bambino è particolarmente sensibile agli stimoli linguistici. In questo periodo di pochi anni il bambino, nonostante sia privo di esperienza del linguaggio come del mondo esterno, è in grado di sviluppare autonomamente uno (o più) sistemi linguistici, indipendentemente dalla natura dello stimolo che gli viene offerto dall'esterno ("povertà dello stimolo"). Il bambino attraversa un processo di maturazione linguistica basato su stadi che, come è noto in letteratura, non possono essere modificati dagli adulti e manifestano una capacità creativa autonoma della sua mente nell'organizzare la grammatica mentale della lingua nativa (Jackendoff, 1998 [1993]). Il periodo critico, le modalità dello sviluppo linguistico del bambino, i casi noti in letteratura di disturbi linguistici ere-

ditari, e in generale i disturbi afasici, forniscono prove empiriche a favore di una facoltà della mente/cervello degli esseri umani, specializzata per il linguaggio. I principi e le proprietà fissati dalla facoltà di linguaggio (Grammatica Universale) hanno piena attuazione nell'acquisizione linguistica durante il periodo critico e forniscono la base per l'acquisizione tardiva di L2.

In questa prospettiva, la nozione di lingua naturale assume un preciso significato, in quanto una delle possibili lingue che il bambino (o l'adulto che acquisisce una seconda lingua) può sviluppare a partire dalla facoltà di linguaggio. La facoltà di linguaggio condivisa dagli esseri umani impone limiti alla variazione delle lingue-I possibili, incluse le proprietà lessicali, semantiche e fonetiche.

2.2 Linguaggio e pensiero

L'idea che non esistano capacità specializzate per il linguaggio ma che la sua acquisizione dipenda da abilità cognitive generali vale ad esempio per l'analisi del linguaggio di Piaget e della sua scuola. Il contrasto sostanziale fra le idee di Piaget e la teoria del linguaggio di Chomsky è stato messo in luce nel dibattito fra i due studiosi svoltosi nel 1974 (Piattelli-Palmarini, 1980). Secondo Piaget le capacità cognitive, come l'intelligenza e il linguaggio, sono il risultato di un processo di costruzione che avviene attraverso l'auto-organizzazione del soggetto a partire dagli schemi sensomotori (Piaget, 1969). Quindi, il linguaggio sarebbe secondario rispetto ai meccanismi percettivi e si baserebbe su indistinte funzioni logico-simboliche generali. Piattelli-Palmarini (1994) sottolinea il carattere generico e impreciso del quadro epistemologico di Piaget, inadeguato a spiegare le proprietà morfosintattiche e fonologiche specifiche delle lingue naturali.

Questo tipo di inadeguatezza caratterizza i più diffusi approcci di tipo comportamentista, che vedono nel linguaggio il risultato di procedure di imitazione che abbinano le espressioni linguistiche e le situazioni comunicative (Bloomfield, 1975 [1933]; Skinner, 1957). Secondo Skinner (1957) il comportamento verbale sarebbe la risposta alle contingenze ambientali, nel senso che è l'ambiente che controlla sia l'apprendimento del linguaggio sia le risposte linguistiche nelle singole occasioni. Nella recensione a Skinner (1957), Chomsky (1959) mostra che una nozione scientificamente imprecisata e semplicistica come il controllo dell'ambiente non può rendere conto della complessità del linguaggio umano. Chomsky mette in luce il carattere vacuo e circolare del riduzionismo comportamentista nel quale una lingua coincide con una lista di forme collegate ad altrettante situazioni.

I paradigmi anti-innatisti di carattere funzionalista o tipologico più recenti correlano le espressioni linguistiche a fattori extralinguistici, crucialmente il contesto comunicativo, in maniera più sofisticata. Un approccio in questa direzione è quello della *usage-based theoretical perspective* proposta da Tomasello (2006), secondo la quale l'acquisizione del linguaggio è un processo di generalizzazione che utilizza "concreti pezzi di lingua", cioè espressioni linguistiche, che vengono estesi a contesti via via diversi. L'idea di Tomasello (2003) è che alcune abilità cognitive come l'imitazione e l'analogia, sospinte dall'attenzione, determinano il formarsi delle strutture linguistiche. In questo quadro restano, nuovamente, inspiegate le proprietà specifiche delle lingue naturali, come sintassi, categorie morfosintattiche e semantiche rilevanti per le espressioni linguistiche, fonologia, organizzazione del lessico ecc. L'ipotesi che la pragmatica guidi la connessione tra sintassi e semantica è sostenuta in generale negli approcci funzionali. Ad esempio, la corrispondenza tra sintagmi nominali e argomenti selezionati dal verbo è vista da Goldberg (2004) come il risultato di una "generalizzazione pragmatica", che influenza l'acquisizione del linguaggio da parte del bambino. Questi approcci rendono marginale l'esistenza di capacità specializzate per il linguaggio, assegnando ai fattori extralinguistici della comunicazione e della cultura di una comunità un ruolo decisivo nel plasmare le caratteristiche delle lingue.

Il rapporto tra lingua e percezione del mondo, che ha la sua formulazione tradizionale in Whorf (1970 [1940]), è rimasto un argomento dibattuto nella discussione scientifica. Come osserva Levinson (2003, 2005), nel processo per cui "la cultura entra nella testa" il linguaggio gioca un ruolo cruciale. Secondo Levinson (2003) le rappresentazioni semantiche determinate dai sistemi grammaticali e lessicali delle diverse lingue influenzerebbero la rappresentazione concettuale dei parlanti e quindi il loro modo di pensare la realtà. La formula *thinking for speaking* vuole esprimere proprio il fatto che parlare una lingua ha l'effetto di preparare il pensiero alle strutture di quella lingua. Di conseguenza, il riconoscimento di proprietà e schemi percettivi sarebbe facilitato dalla disponibilità di un determinato lessico. Questo effetto sembra confermato da test relativi a compiti non linguistici assegnati a parlanti di lingue con sistemi di riferimento spaziale diverso, come quello di tipo "relativo" (collocazione rispetto a un punto di vista) delle lingue europee e quello di tipo "assoluto" (rispetto ai punti cardinali) di altre lingue.

È naturale ricordare a questo proposito che le lingue non sono nomenclature, liste di etichette che il parlante impara per imitazione ad attribuire a oggetti ed eventi del mondo esterno. Al contrario, il lessico implica un'autonoma organizzazione semantica del mondo esterno. Il rapporto fra concettualizzazione e significati è indagato in alcune recenti ricerche di Goldin-Meadow (2002) relative alla maniera di esprimere tramite gesti gli eventi e i loro par-

tecipanti (gli argomenti di una frase), nei bambini sordi dalla nascita e negli adulti non esposti al linguaggio dei segni. Goldin-Meadow mette insieme i dati relativi alle caratteristiche dei linguaggi gestuali sviluppati spontaneamente da bambini sordi dalla nascita e i dati ottenuti da parlanti inglese privi di competenza nella lingua dei segni. In tali esperimenti agli adulti viene richiesto di descrivere una serie di vignette che rappresentano eventi in cui oggetti o persone si muovono nello spazio. I partecipanti devono prima dare una descrizione verbale delle scene e successivamente darne una descrizione usando soltanto i gesti. I risultati mostrano che le produzioni unicamente gestuali degli adulti, a differenza di quelle che accompagnano gli enunciati verbali, hanno la stessa organizzazione sintattica delle stringhe gestuali dei bambini. In particolare, per quanto riguarda l'ordine degli elementi, la rappresentazione dell'oggetto modificato dall'azione (il paziente) precede il gesto per l'azione, dando origine a sequenze OV. Emerge inoltre lo schema ergativo, per cui anche in esperimenti relativi a scene con un agente di un evento transitivo, del tipo "attore-atto-paziente", è molto più alta la probabilità che i parlanti producano strutture gestuali che includono solo il paziente e il gesto che introduce l'azione. Questa organizzazione emerge in bambini e in adulti appartenenti a sistemi culturali e linguistici molto diversi, suggerendo che la struttura ergativa e l'ordine OV rispecchiano uno schema semantico innato. In conclusione questi esperimenti provano l'esistenza di un livello semantico indipendente dal linguaggio stesso, sul quale le singole lingue applicano i propri dispositivi formali.

L'organizzazione lessicale e morfologica delle lingue può modellare in maniere diverse la rappresentazione delle proprietà del mondo esterno influenzando la sensibilità dei parlanti nei confronti di distinzioni concettuali preesistenti. Dehaene, Izard, Pica e Spelke (2006), in uno studio sui primitivi concettuali della geometria in un gruppo isolato di indigeni dell'Amazzonia, la cui lingua "ha poche parole dedicate ai concetti aritmetici, geometrici o spaziali", osservano che

geometrical knowledge can be substantially enriched by cultural inventions such as maps, mathematical tools, or the geometrical terms of language. Beneath this fringe of cultural variability, however, the spontaneous understanding of geometrical concepts and maps by this remote human community provides evidence that core geometrical knowledge, like basic arithmetic, is a universal constituent of the human mind. (Dehaene, Izard, Pica, Spelke, 2006: 384)

Non vi sono prove convincenti contro l'osservazione che tutte le lingue sono altrettante attuazioni di uno stesso programma geneticamente guidato. Non vi sono quindi lingue più perfette di altre, né sembra possibile individuare in alcuna lingua una forma linguistica primitiva. Possiamo pensare che vi

sia un livello di concettualizzazione del mondo esterno su cui si innestano le forme linguistiche e che in questo spazio si determini la variazione morfo-sintattica. Tuttavia, la base innata che fissa l'acquisizione e la conoscenza linguistica impone limiti alla variazione/differenza. In ultima analisi la variazione non implica differenze nella facoltà di linguaggio né nell'organizzazione cognitiva generale, ma rivela l'uguaglianza della dotazione iniziale. Il diverso è esattamente come noi, per cui ci saranno altri motivi, esterni, che spingono a sentirsi diversi.

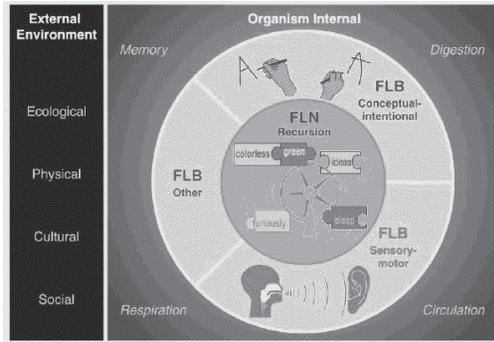
2.3 La variazione linguistica e la facoltà di linguaggio

Una delle grandi questioni della teoria linguistica è quindi rendere conto della variazione, cioè delle differenze fra lingue. Se la facoltà di linguaggio è unica in tutti gli esseri umani, come si determina e come può essere spiegata la variazione? Chomsky riporta questo aspetto a una revisione complessiva del modello teorico, etichettata “prospettiva biolinguistica”. La questione della variazione può essere infatti collegata a una più realistica caratterizzazione della Grammatica Universale, intesa come una teoria della facoltà di linguaggio, riducendone i contenuti specializzati. Inoltre il rapporto fra il linguaggio e gli altri sistemi cognitivi, esterni a esso, che vi interagiscono, può essere ridefinito anche in riferimento allo studio dell'origine del linguaggio e dei suoi rapporti con la dotazione cognitiva delle altre specie animali. Questa linea di ricerca, che guarda al linguaggio come un “organo del corpo” (Chomsky 2000a, 2000b, 2002, 2005, 2007), punta a determinare la dotazione genetica della facoltà di linguaggio mettendo al suo centro il legame che il linguaggio ha con altri sistemi cognitivi del parlante.

Adopting it, we expect to find three factors that interact to determine (I-) languages attained: genetic endowment (the topic of Universal Grammar), experience, and principles that are language - or even organism - independent. (Chomsky, 2005: 1)

Hauser, Chomsky e Fitch (2002) vedono nel sistema computazionale il componente costitutivo della “facoltà di linguaggio” in senso stretto (*Faculty of Language - Narrow sense, FLN*) e lo considerano parte della “facoltà di linguaggio” in senso ampio (*Faculty of Language - Broad sense, FLB*), come indicato nello schema in (2). Quest'ultima comprende i due sistemi di esecuzione, che leggono le istruzioni per la produzione/riconoscimento dei suoni e quelle per la costruzione del significato, rispettivamente il sistema senso-motorio e quello concettuale-intenzionale.

(2) (Hauser, Chomsky, Fitch, 2002: 1570)



A schematic representation of organism-external and -internal factors related to the faculty of language. FLB includes sensory-motor, conceptual-intentional, and other possible systems (which we leave open); FLN includes the core grammatical computations that we suggest are limited to recursion.

I sistemi di esecuzione si raccordano a capacità cognitive esterne al linguaggio necessarie “per padroneggiare una qualsiasi lingua”, che possono essere collegate ai meccanismi, come la percezione categoriale e la concettualizzazione. Lo schema in (2) rappresenta FLN, dotato di proprietà strutturali indipendenti dall’interpretazione effettiva e dall’uso che se ne fa, per mezzo di una frase priva di senso ma perfettamente grammaticale *colorless green ideas furiously sleep*. La FLB è rappresentata come l’insieme di operazioni sensomotorie e concettuali sull’enunciato (percezione e scrittura). Il contesto esterno include l’ambiente, la natura, la cultura e le relazioni sociali.

Il linguaggio nei termini di Chomsky (2000a; 2000b), Hauser, Chomsky, Fitch (2002) rappresenta la soluzione ottimale per connettere il nostro sistema di pensiero con i sistemi di produzione e percezione dei suoni. Possiamo pensare una lingua L come un sistema cognitivo:

The language L includes a cognitive system that stores information: roughly, information about sound, meaning, and structural organization. Performance systems access this information and put it to use [...] L provides information to the performance systems in the form of ‘levels of representation’, in the technical sense. The performance systems access these ‘interface levels’. (Chomsky, 2000b: 90)

La prospettiva biolinguistica include quindi una teoria della variazione linguistica. L’idea di Chomsky come di molti autori che lavorano in questo quadro è che esistono categorie concettuali universali che concorrono a fissare il lessico delle diverse lingue, incluse le categorie grammaticali. Secondo

Chomsky (2000a) gli elementi lessicali sono acquisiti dal bambino esposto agli enunciati della sua lingua sulla base di “schemi concettuali” che costituiscono parte dello stato iniziale. La variazione non è arbitraria ma riflette i limiti imposti dalla nostra facoltà di linguaggio.

Il dibattito recente si è concentrato sul contenuto della Grammatica Universale (*Universal Grammar* - UG), concepita come la teoria dello stato iniziale/facoltà di linguaggio. Nella tradizione generativista più legata ai modelli degli anni Ottanta le categorie dell'analisi linguistica corrispondono a un insieme di oggetti e categorie interamente listati nella UG. Culicover e Jackendoff (2005: 6) caratterizzano questa diffusa concezione del rapporto fra significato e sintassi come *Interface Uniformity*, per cui la sintassi include l'interpretazione e tutta l'informazione semantica rilevante è tradotta in struttura sintattica. Tuttavia molti autori, da prospettive diverse, considerano questa nozione di UG inadeguata a spiegare la variazione linguistica. Ad esempio, Evans e Levinson (2009) arrivano ad asserire che la diversità linguistica rende l'esistenza di universali linguistici e in particolare la nozione di UG un mito, privo di potere esplicativo. È evidente che questa è a sua volta una conclusione chiaramente ideologica. Peraltro, seguendo Culicover e Jackendoff (2006: 416) possiamo pensare che la sintassi e la categorizzazione sintattica restringono in vari modi il processo di interpretazione, ma che questo sia «the product of an autonomous combinatorial capacity independent of and richer than syntax». È interessante notare che alcune delle conclusioni di Chomsky (Chomsky, 2007) non si discostano da queste nella misura in cui assume che la sintassi costruisce “entità” intermedie fra ciò che abbiamo in testa e ciò che esiste nel mondo esterno.

Le lingue variano perché i loro sistemi morfo-lessicali sono diversi. La variazione rifletterà, in ultima analisi, la maniera in cui gli elementi lessicali e i formativi flessionali di una lingua introducono le categorie concettuali su cui è costruita la computazione sintattica, come proposto da Chomsky (2000a):

The I-language consists of a computational procedure and a lexicon. The lexicon is a collection of items, each a complex of properties (called “features”), such as the property “bilabial stop” or “artifact” [...]. There is reason to believe that the computational system is invariant, virtually. There is some variation at the parts closely related to perception and articulation; [...] That aside, language variation appears to reside in the lexicon. [...] The linkage of concept and sound can be acquired on minimal evidence, so variation here is not surprising. However the possible sounds are narrowly constrained, and the concepts may be virtually fixed. (Chomsky, 2000a: 120)

La facoltà di linguaggio fornisce lo spazio concettuale su cui le singole lingue ritagliano il proprio lessico (cfr. la discussione in Manzini, Savoia, 2011a, 2011b). Le lingue possono avere “mezzi espressivi diversi” in corrispon-

denza di nozioni come agentività, intenzione, scopo, oggetto fisico ecc. ma il bambino le possiede come conoscenze elementari per il “pensiero” e il “linguaggio” (Chomsky, 1988).

2.4 Cognitivismo e educazione linguistica

Soffermiamoci sul ruolo della linguistica in rapporto all’educazione linguistica, intesa non solo come insegnamento linguistico ma anche come maniera di guardare alle problematiche linguistiche della società contemporanea. Una prospettiva sostenuta da alcuni linguisti contrappone la linguistica scientifica, vista come un’astratta speculazione, all’educazione linguistica nella scuola, che invece dovrebbe interessarsi a che cosa fa il parlante con la lingua (cfr. la discussione in Savoia, 2001, 2002). In effetti, sembra naturale che quando si parla di lingua ci si occupi della conoscenza che permette al parlante di usare la sua lingua, prima di dedicarsi a ciò che il parlante fa con essa. In questo senso, una corretta ed efficace impostazione dell’educazione linguistica presuppone la conoscenza degli strumenti specializzati di analisi delle lingue e di una teoria del linguaggio. L’analisi della struttura sintattica, le sue categorie, i dispositivi morfologici e fonologici che le esternalizzano sono competenze necessarie per capire e poter spiegare le proprietà costitutive del linguaggio e per avvicinarsi al suo uso effettivo.

De Mauro (2004) collega la lentezza con cui la linguistica italiana ha recepito i paradigmi dell’analisi scientifica con la «arretratezza generale della cultura italiana», pervasa da una tenace ostilità «per il pensiero scientifico, per le procedure di accertamento, di elaborazione sperimentale e teorica di qualsiasi zona del reale» (De Mauro, 2004: 84). In particolare, in Italia, la tradizione di pensiero d’ispirazione idealistica ha visto nelle lingue il prodotto storico di particolari visioni del mondo, valutabile quindi in termini ideologici. Questa concezione ha influenzato sia l’atteggiamento della scuola nei confronti dei fenomeni connessi al linguaggio sia gli orientamenti didattici per L2. Ad esempio, Simone (1993) nel contrapporre la teoria del linguaggio ai processi educativi della scuola, ritiene che questi ultimi dovrebbero tener conto unicamente delle proprietà pragmatiche e della funzione comunicativa:

Il principio fondamentale è che le lingue sono strumenti per fare qualcosa, anzi una varietà di cose [...]. Ora, se il generativismo ha mostrato sin dall’inizio il più totale disinteresse verso le dimensioni applicative ed educative, la linguistica funzionale mi pare elettivamente affine a questo mondo [...]. L’essenziale è capire che la lingua non è così perché è così, ma è così (e anche in altri modi) perché serve a fare lavori. (Simone, 1993: 143-144)

In un quadro come questo le varietà di apprendimento, ad esempio quelle degli immigrati, e i diversi stati dell'acquisizione linguistica della prima lingua corrisponderebbero a un apprendimento limitato o errato della lingua standard. In sostanza sarebbero il frutto di una cattiva imitazione in rapporto a particolari situazioni comunicative e a particolari "lavori da fare". Su questo, in effetti, la linguistica non saprebbe suggerire niente di particolarmente interessante, se non fare esercizio. Eventuali strumenti descrittivi come l'interferenza potrebbero confrontare le strutture delle due lingue (analisi contrastiva) e stabilire fino a che punto L1 interferisce con L2 in un processo o in un programma di apprendimento. L'analisi contrastiva, l'idea che la pragmatica faciliti l'acquisizione e che l'acquisizione sia una forma sofisticata di imitazione, portano ad affrontare i fatti linguistici come il semplice risultato di attività o atteggiamenti esterni al linguaggio stesso.

Naturalmente è noto che la motivazione è importante nel facilitare il processo di acquisizione e che i fattori pragmatici sono coinvolti nel favorire la padronanza della lingua. Peraltro, solo una chiara separazione fra componenti pragmatiche e proprietà grammaticali permette di trattare adeguatamente, senza confusioni, il rapporto fra uso comunicativo e strutture linguistiche. Ad esempio, Sperber e Wilson (1993 [1986]) osservano che il ricorso al linguaggio in un processo comunicativo introduce un livello di organizzazione del significato specializzato che comunque non annulla la comunicazione basata su processi cognitivi generali, come l'inferenza. Le espressioni linguistiche possono essere usate all'interno di un processo comunicativo come uno dei componenti in gioco. Identificare le proprietà linguistiche con i meccanismi della comunicazione è quindi una semplificazione fuorviante. Possiamo pensare che nelle lingue naturali si manifestino requisiti funzionali legati all'interpretabilità dei messaggi. Si tratterà di restrizioni che dipendono da processi cognitivi esterni al linguaggio in senso stretto, determinate dall'interazione fra i sistemi sensori-motori e percettivo-intenzionale e i dispositivi intrinseci del linguaggio, lessico e morfo-sintassi. Questo non significa ridurre la lingua a una lista di comportamenti legati a fattori motivazionali e pragmatici.

Rifacendoci al quadro mentalista di Chomsky, la padronanza di una lingua, compresa quella di L2 e le varianti pidginizzate di italiano L2, deve essere interpretata come un particolare sistema di conoscenza che l'individuo sviluppa sulla base di una facoltà specializzata della sua mente. Quindi anche le varietà semplificate più lontane dalla lingua obiettivo sono dotate di una specifica organizzazione grammaticale, rispondente agli stessi principi di qualsiasi altra lingua. In questa prospettiva, produzioni linguistiche come quelle dei parlanti forme pidginizzate o secondarie d'italiano non possono essere considerate come arbitrarie o semplici deviazioni dallo standard, ma si conformeranno a loro volta a una specifica grammatica mentale. Questa con-

clusione suggerisce un approccio didattico basato non tanto sulle procedure contrastive o contestuali e pragmatiche, ma sulla valorizzazione delle capacità cognitive e della conoscenza linguistica del parlante.

In sintesi, un'impostazione efficace dell'educazione linguistica richiede gli strumenti concettuali di una teoria linguistica adeguata, separando in particolare le proprietà interne delle lingue, che definiscono una facoltà della nostra mente, dai meccanismi d'uso. Questo può indurre un modo non pregiudiziale di pensare la differenziazione linguistica e il rapporto tra lingua e mondo esterno, vedendo nella compresenza di modi diversi di parlare una forma di libertà intrinseca agli esseri umani.

Riferimenti bibliografici

- BLOOMFIELD L., 1975 [1933], *Il linguaggio*, Milano, il Saggiatore.
- CHOMSKY N., 1959, "Review of 'Verbal Behaviour' by B.F. Skinner", in «Language», n. 35, pp. 26-58.
- CHOMSKY N., 1981, *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht, Foris.
- CHOMSKY N., 1986, *Knowledge of Language. Its Nature, Origin, and Use*, New York, Praeger.
- CHOMSKY N., 1988, *Language and Problems of Knowledge*, Cambridge, The MIT Press.
- CHOMSKY N., 1995, *The Minimalist Program*, Cambridge, The MIT Press.
- CHOMSKY N., 2000a, *New Horizons in the Study of Language and Mind*, Cambridge, CUP.
- CHOMSKY N., 2000b, "Minimalist Inquiries: The framework", in *Step by Step: Essays on Minimalist Syntax in Honor of Howard Lasnik*, a cura di R. MARTIN, D. MICHAELS, J. URIAGEREKA, Cambridge, The MIT Press, pp. 89-155.
- CHOMSKY N., 2002, *On Nature and Language*, Cambridge, CUP.
- CHOMSKY N., 2005, "Three Factors in Language Design", in «Linguistic Inquiry», n. 36, pp. 1-22.
- CHOMSKY N., 2007, "Approaching UG From Below", in *Interfaces + Recursion = Language?*, a cura di U. SAUERLAND, H.M. GÄRTNER, Berlin-New York, Mouton de Gruyter, pp. 1-29.
- CHOMSKY N., 2008, "On Phases", in *Foundational Issues in Linguistic Theory. Essays in Honour of Jean-Roger Vergnaud*, a cura di R. FREIDIN, C. OTERO, M.L. ZUBIZARRETA, Cambridge, The MIT Press.
- CULICOVER P., JACKENDOFF R., 2005, *Simpler Syntax*, Oxford, OUP.
- CULICOVER P., JACKENDOFF R., 2006, "The Simpler Syntax Hypothesis", in «Trends in Cognitive Sciences», n. 10, pp. 413-418.
- DEHAENE S., IZARD V., PICA P., SPELKE E., 2006, "Core Knowledge of Geometry in an Amazonian Indigene Group", in «Science», n. 311, pp. 381-384.
- DE MAURO T., 2004, *La cultura degli italiani*, Roma-Bari, Laterza.

- EVANS N., LEVINSON S., 2009, "The Myth of Language Universals: Language Diversity and its Importance for Cognitive Science", in «Behavioral and Brain Sciences», n. 32, pp. 429-448.
- GOLDBERG A.E., 2004, *But do we need universal grammar? Comment on Lidz et al. (2003)*, in «Cognition», n. 94, pp. 77-84.
- GOLDIN-MEADOW S., 2002, "Getting a Handle on Language Creation", in *The Evolution of Language out of Pre-language*, a cura di T. GIVÓN, B.F. MALLE, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins, pp. 343-374.
- HAUSER M.D., CHOMSKY N., FITCH W.T., 2002, "The Faculty of Language: What is it, Who Has it, and How Did it Evolve?", in «Science», n. 298, pp. 1569-1579.
- JACKENDOFF R., 1998 [1993], *Linguaggio e natura umana*, Bologna, il Mulino.
- JACKENDOFF R., 2002, *Foundations of Language*, New York, OUP.
- LENNEBERG E., 1967, *Biological Foundations of Language*, New York, Wiley.
- LEVINSON S.C., 2003, "Language and Mind: Let's get the issues straight!", in *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Cognition*, a cura di D. GENTNER, S. GOLDIN-MEADOW, Cambridge, The MIT Press, pp. 25-46.
- LEVINSON S.C., 2005, "Comment on 'Cultural Constraints on Pirahã Grammar' by D. Everett", in «Current Anthropology», n. 46(4), pp. 637-638.
- MANZINI M.R., SAVOIA L.M., 2011a, "(Bio)linguistic Variation: Have/be Alternations in the Present Perfect", in *Biolinguistics*, a cura di A.M. DI SCIULLO, Oxford, OUP.
- MANZINI M.R., SAVOIA L.M., 2011b, *Grammatical Categories. Variation in Romance Languages*, Cambridge, CUP.
- PIAGET J., 1969 [1952], *Psicologia dell'intelligenza*, Firenze, Giunti.
- PIATTELLI-PALMARINI M., 1994, "Ever Since Language and Learning: Afterthoughts on the Piaget-Chomsky Debate", in «Cognition», n. 50.
- PIATTELLI-PALMARINI M. (a cura di), 1980, *Language and Learning. The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*, London, Routledge.
- SAVOIA L.M., 2001, "La legge 482 sulle minoranze linguistiche storiche. Le lingue di minoranza e le varietà non standard in Italia", in «Rivista Italiana di Dialettologia», n. 25, pp. 7-50.
- SAVOIA L.M., 2002, "Componenti ideologiche nel dibattito sulle leggi di tutela linguistica", in *La legislazione nazionale sulle minoranze linguistiche. Problemi, Applicazioni, Prospettive*, a cura di V. ORIOLES, numero monografico di «Plurilinguismo. Contatti di lingue e culture», n. 9, pp. 85-114.
- SIMONE R., 1993, "La linguistica è da buttare?", in «Italiano e oltre», n. 8, pp. 141-144.
- SKINNER B.F., 1957, *Verbal Behavior*, New York, Appleton-Century-Crofts.
- SPERBER D., WILSON B., 1993 [1986], *La pertinenza*, Milano, Anabasi.
- TOMASELLO M., 2003, *Constructing a Language*, Cambridge, HUP.
- TOMASELLO M., 2006, "Acquiring Linguistic Constructions", in *Handbook of Child Psychology*, a cura di D. KUHN, R. SIEGER, New York, Wiley, pp. 255-298.
- WHORF B.L., 1970 [1940], "Scienza e linguistica", in *Linguaggio, pensiero e realtà*, a cura di J.B. CARROLL, Torino, Boringhieri, pp. 163-176.

3. La lessicografia digitale

Carla Marengo

Università degli Studi di Torino

dictionary users' reference skills [...] now tend to overlap with digital literacy.

(Lew, de Schryver, 2014: 341)

3.1 Educazione linguistica e lessicografia digitale

L'educazione linguistica intesa come educazione al linguaggio, educazione alla lingua, educazione alla linguistica (italiana e generale) può molto beneficiare delle pratiche lessicografiche oltre che dei prodotti della lessicografia. Nella lezione di lingua occorrono azioni ascrivibili ora all'uno ora all'altro dei tre significati di educazione linguistica sopra menzionati, non necessariamente in quell'ordine e non sempre. I ragionamenti qui esposti riguardano soprattutto la conoscenza e l'uso del dizionario nella scuola primaria e secondaria e sono pensati tanto per la lingua madre quanto per la lingua straniera. Va sottolineato che la lessicografia digitale è, molto più di quanto non fosse già quella cartacea, uno strumento adatto all'insegnamento della grammatica e della linguistica e può favorire un apprendimento induttivo di quanto è sistematico in una lingua anche prima e a prescindere dagli studi universitari di linguistica.

Chiariamo intanto le preferenze terminologiche che si riscontrano nel dibattito internazionale. Lew e de Schryver (2014: 342-344) spiegano come la dicitura "dizionario elettronico", più diffusa dal 1983 a oggi, legata a supporti come dischetti e poi CD-ROM, DVD e chiavette USB, e/o a programmi da scaricare e installare nel computer, è stata favorita dalla possibilità di essere abbreviata in "e-dizionario", sulla scorta di *e-mail*, *e-book*, *e-commerce*. In italiano

“e-dizionario” ed “e-lessicografia” hanno tuttavia avuto circolazione molto limitata rispetto ai loro corrispondenti inglesi. Da quando il dizionario sta in un sito in rete, o nelle nuvole come scherzosamente si potrebbe dire, *online dictionary* ‘dizionario in rete’ sta soppiantando le altre diciture. “Dizionario digitale” è un termine diffusosi soprattutto nel triennio 2010-2013, molto meno usato di “elettronico” e prevalentemente messo in contrapposizione a “dizionario cartaceo”. In questo articolo “digitale” è usato appunto in contrapposizione a “cartaceo” e “dizionario in rete” è usato solo quando si parla di dizionari digitali in rete. Molto di ciò che si può fare con un dizionario completo in rete si può fare anche con un dizionario su CD-ROM o DVD o chiavetta USB; i *tablet* e gli *smartphone* però non hanno lettori per CD-ROM o DVD.

Per quanto concerne l’educazione alla lingua non è il caso di sottolineare il ruolo dei dizionari: anzi tradizionalmente i dizionari sono stati considerati dall’opinione comune anche più utili delle grammatiche e dei corsi di lingua per imparare una lingua, soprattutto in epoche in cui sapere una lingua straniera significava in primo luogo saper leggere e capire (quando non tradurre nella propria lingua) testi letterari scritti in quella lingua. Il parlare e comprendere parlanti di una lingua straniera era un altro tipo di sapere, di solito appreso autonomamente in situazione di “bagno linguistico”, per esigenze di lavoro o insegnato nelle famiglie agiate da un precettore madrelingua.

I dizionari generali sono stati invece sempre considerati inadeguati per l’educazione al linguaggio, inteso come uso più che come facoltà, e considerati un mezzo normativo, come li reclamava la *vox populi*. Da quando la lingua parlata ha conquistato il suo posto nella descrizione della lingua madre, e nel suo insegnamento come L2, i dizionari generali si stanno attrezzando per catturare questo uso mutevole: spesso nella loro versione digitale decidono di rimandare ai *corpora* dai quali traggono esempi (così fa ad esempio il DRAE che ha nello stesso sito *Corpes XXI Corpus del español del siglo XXI*); più spesso dichiarano che è compito di altri dizionari specializzati e d’altro canto sono nati in rete “dizionari dal basso” o “collaborativi”, compilati direttamente dagli utenti anziché da una redazione di professionisti, per venire incontro ai bisogni di chi vuol capire gli usi, anche gergali, in tutta la loro freschezza e instabilità.

Nella convinzione che una buona conoscenza della linguistica è condizione necessaria ma non sufficiente per insegnare/imparare bene una lingua, cercheremo di dimostrare che la lessicografia digitale aiuta molto chi vuol rendere consapevole di questa necessità un numero grande di insegnanti e discenti. La linguistica dei *corpora* (cfr. Hanks, 2012; Barbera, 2013; Cresti, Panunzi, 2013) e la linguistica computazionale hanno molto contribuito a cambiare il modo in cui si fa lessicografia e la confezione e consultazione di dizionari in rete deve molto ai progressi dell’elaborazione automatica delle lingue naturali: ovvio perciò che attraverso un’educazione a usare i dizionari digi-

tali e a vederli per quello che veramente sono, cioè basi di dati linguistici, si possa fare educazione alla linguistica.

3.1.1 *Dizionari come mezzi dell'educazione linguistica*

Ci fu un periodo in cui i molti dizionari sia monolingui che bilingui prodotti da case editrici italiane avevano il loro manuale per spiegare l'uso del dizionario ed esercizi per allenare gli studenti a mettere in pratica le abilità di consultazione (si veda un elenco in Marello, 1999). Erano gli anni Ottanta e Novanta, anni in cui, sull'onda della glottodidattica anglosassone, si capì che era necessario esercitare le *reference skills*, perché dizionari ed enciclopedie erano ancora organizzati come nel secondo dopoguerra, ma gli allievi nel frattempo erano cambiati e anche i programmi scolastici, i quali insistevano più sulle funzioni della lingua madre e straniera che sui loro aspetti grammaticali. I dizionari per esser usati con successo richiedevano ancora conoscenze metalinguistiche per cui gli studenti non erano più sufficientemente attrezzati. Da questo divario nasceva la necessità delle guide all'uso che, rispetto alle introduzioni dei dizionari, cercavano di usare un linguaggio più semplice (o cercavano di spiegare tale metalinguaggio) e proponevano esercizi prevalentemente volti a esercitare la consultazione del dizionario; il fine di questi manuali era la didattica *del* dizionario e solo secondariamente appariva una didattica *con* il dizionario come mezzo per svolgere attività linguistiche di ricezione e produzione di vario tipo.

Il pubblico degli studenti (e talvolta dei docenti) trovava questi esercizi noiosi e inutili quando erano facili e alquanto inutili anche quando erano difficili, perché legati alla ricerca di parole rare o obsolete o comunque proponevano ricerche su parole isolate fuori contesto, al più nel contesto di una frase che spesso riproduceva uno degli esempi presenti nella glossa della voce lessicografica. Quindi le lezioni per insegnare l'uso del dizionario si riducevano a un paio e a qualche esercizio e non sortivano alcun particolare beneficio. L'inchiesta italiana di Sora risalente al 1984 non trovò nessuna evidente relazione fra propedeutica all'uso del dizionario bilingue e tipo di uso dello strumento. Inchieste successive in più paesi (Atkins, 1998; Tarp, 2009) hanno sempre evidenziato, semmai, la relazione inversa e cioè che i migliori utenti di dizionari sono quelli che sanno meglio la lingua (e la sua grammatica) anche senza sapere come è fatto un dizionario.

Le abilità di consultazione vanno esercitate sempre, non soltanto in un paio di lezioni e nemmeno soltanto durante le lezioni di lingua straniera o di lingua e letteratura della lingua madre, se si vuole che anche gli studenti meno bravi possano trarne il beneficio di cui soprattutto loro necessitano. Il dizionario, monolingue (sia di lingua madre che di L2) o bilingue, dovrebbe

sempre essere a portata di mano per svolgere esercizi di vario tipo, per “applicazioni” come quelle suggerite, ad esempio, da Luca Serianni in certe prove ragionate di scrittura (si veda Serianni, 2013). Le abilità di consultazione dovrebbero essere costantemente affinate da un livello all’altro, come per altro raccomandano le direttive europee in materia non solo di insegnamento di lingue, ma anche di educazione dei cittadini alla *governance*. E non dovrebbero limitarsi, ora che siamo giunti a un certo grado di alfabetizzazione informatica, ai soli dizionari, ma più in generale riguardare le risorse lessicali che la rete oggi offre copiose, ma che il corpo docente sovente ignora del tutto o scientemente non sfrutta, ritenendole risorse per informatici o linguisti, inadatte per la scuola a causa delle loro finestre di interrogazione poco amichevoli per chi non si sia allenato a fare ricerche su basi di dati più strutturate, come appunto i dizionari.

I lessicografi che, alzando la testa dall’impegno lavoro di fare i dizionari, si trasformano in metalessicografi - e non solo riflettono sui modi in cui hanno lavorato e sui modi in cui il loro lavoro può aiutare ad apprendere meglio una lingua, ma ne scrivono pure - sono in Italia per formazione soprattutto letterati, filologi, storici della lingua italiana. I linguisti generali e computazionali, che pure hanno diretto e partecipato alla confezione di dizionari, si occupano maggiormente di scrivere con l’intento di formare formatori di docenti. Questo tipo di impegno indiretto è lodevolissimo, è ciò che ha contribuito con la sua qualità a fare della (meta)lessicografia una scienza del linguaggio accolta in volumi di linguistica applicata all’insegnamento, ma essendo indiretto è forse anche ciò che ha rallentato il diffondersi capillare fra i docenti della consapevolezza dell’estrema duttilità dei dizionari digitali ai fini dell’educazione linguistica, intesa come educazione al sistema lingua e alla linguistica, ben prima dell’università.

Come sottolinea l’esergo di questo scritto, la competenza digitale e le capacità di consultazione di opere digitali di riferimento, fra cui i dizionari, si sovrappongono e dovrebbero esser coltivate in modo strettamente correlato, con reciproco vantaggio, da docenti che abbiano almeno conoscenze di base del trattamento informatico delle lingue naturali, della rete come *corpus* non bilanciato e del dizionario digitale come *corpus* fatto di lemmi, definizioni ed esempi.

3.2 Il dizionario digitale richiede abilità di consultazione

La propedeutica mirata a far familiarizzare lo studente con le tradizioni lessicografiche è superflua per la consultazione di dizionari in formato digitale?

La risposta è no, anche se molti docenti da quando il dizionario non è più cartaceo sembrano aver rinunciato anche alle poche lezioni di introduzione al dizionario che facevano. Un dizionario digitale è semplice da usare, e soprattutto si usa in modo davvero efficace, solo se chi lo consulta sa come è fatto. Sembra un paradosso, ma siccome gli insegnanti sono ancora vissuti in un'epoca in cui c'era almeno un dizionario cartaceo in famiglia, e talvolta lo si usava, danno per scontato che i loro allievi cosiddetti nativi digitali sappiano come è fatto un dizionario, anche se non ne hanno mai aperto uno di carta.

La smaterializzazione dello strumento lessicografico rende necessaria una propedeutica, in parte simile in parte diversa da quella per il dizionario cartaceo, però va chiarito che sarebbe meglio preparare a consultare dizionari interrogabili per intero con modalità tutto testo ed eventuale ricerca avanzata e non dizionari gratuiti in rete consultabili solo per parole singole o nel migliore dei casi per parti di parola (ad esempio, ricerche con punto interrogativo ? al posto di una sola lettera qualsiasi o con asterisco * per qualsiasi numero di lettere, come ad esempio *less in un lemmario inglese, *ado in un lemmario spagnolo o *keit in un lemmario tedesco, per trovare tutti i lemmi che finiscono in -less, in -ado, in -keit). Poter consultare in questo modo il *Merriam-Webster Unabridged Dictionary* in rete (<http://www.merriam-webster.com/>) o il DRAE *Diccionario de la lengua española* della Real Academia Española (<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>) o il Sabatini-Coletti nel sito di un quotidiano (http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/) insieme ad altri bilingui Sansoni e Zanichelli, avendo la possibilità di digitare unicamente ricerche sul lemma nella finestra di interrogazione, non è veramente esercitare la propria abilità di consultazione su un dizionario digitale. Questo tipo di consultazione è utile per attività prevalentemente ricettive, può servire per la comprensione di testi; o in fase di produzione di testi per controllare, ad esempio, se si sta usando la preposizione giusta dopo un verbo; o per mostrare agli allievi la produttività dei morfemi derivazionali e convincerli quindi dell'utilità di memorizzarli con le loro proprietà. Non permette però di capire che un dizionario è una base di dati linguistici con complesse relazioni interne di senso, magnifiche da sfruttare per l'educazione linguistica intesa come educazione alla lingua in quanto sistema, e una base di dati pure utile per esercitare le capacità di ricerca in basi di dati o in *corpora* in rete.

3.2.1 Il dizionario digitale in rete richiede ancora più abilità di consultazione

Il passaggio dai supporti fisici inseriti nel volume cartaceo (o dai programmi e basi di dati scaricabili e installabili nel computer) ai dizionari in rete consultabili per intero in tutte le loro potenzialità e soprattutto alla consultazione su *smartphone* ha modificato la finestra di ricerca cosiddetta "avanzata". Su CD-

ROM o DVD da consultarsi su schermo di computer la ricerca avanzata aveva lo spazio sufficiente per presentare giustapposti e compresenti vari campi che facevano esplicito riferimento a specifiche parti e informazioni della glossa, quali parte del discorso, ambito disciplinare, eventuali marche di registro, definizione (o traducevole nel caso dei bilingui), etimologia, fraseologia. La visualizzazione possibile su uno *smartphone* ha portato a gestire un numero molto ristretto di modalità di ricerca e a visualizzarle a turno attraverso scorrimento.

Quindi è necessario leggere la Guida all'uso per sapere che si possono fare certi tipi di ricerche. Dal punto di vista della didattica in classe o in laboratorio informatico e della consultazione su LIM si osserva che la finestra di interrogazione pensata per lo *smartphone* non viene riprodotta anche sullo schermo grande. I campi non sono compresenti, ma appaiono nella ricerca semplice attraverso menu a tendina. Per la ricerca avanzata i campi sono ancora compresenti perché si deve poterli combinare (si deve, ad esempio, poter cercare tutti gli esempi tratti da Moravia che servono a illustrare parole del lessico fondamentale). Profittando delle possibilità di aggiornamento continuo, di anno in anno i dizionari più venduti vengono corredati di nuove modalità di ricerca e anche di esercizi molto vari e validi, frutto della collaborazione con case editrici straniere. Il dizionario bilingue inglese e italiano Ragazzini 2015 in rete nel sito Zanichelli (<http://ubidictionary.zanichelli.it/dizionariOnline/>) specifica che si tratta del Ragazzini 2015 con ricerca avanzata, appunto perché la versione *app* per *smartphone* del 2014 non aveva una ricerca avanzata. Fra i campi di ricerca del Ragazzini 2015 compare anche un "concatenata" che non viene spiegato nella Guida. Anzi un ottimo esercizio per studenti delle secondarie superiori potrebbe proprio essere quello di capire in che cosa i risultati della ricerca di una parola concatenata differiscono da quelli ottenuti ricercandola con la modalità "tutto testo" (cfr. gli esempi in paragrafo 3.3).

Il dizionario digitale che in assoluto richiede maggiori abilità di consultazione è quello delle *app* per *smartphone*, se si tratta di un dizionario non compatto, perché le voci sono le stesse del dizionario cartaceo e in rete, ma le modalità di ricerca sono ridotte, lo spazio di visualizzazione anche, e all'utente è richiesta una maggiore conoscenza di dove può essere quello che sta cercando, sapendo che c'è. È consigliabile quindi che le scuole si abbonino alla consultazione di un dizionario tramite sito della casa editrice e che gli insegnanti allenino gli studenti su quella versione digitale, facendone capire i vantaggi sia rispetto alle consultazioni dei dizionari gratuiti in rete (che permettono di ricercare solo nel campo lemma) sia anche rispetto alla ricerca in Google Traduttore. Come osservano Lew e de Schryver (2014: 342) c'è una tendenza degli utenti di internet a cercare informazioni lessicali nei motori di ricerca generali, i quali reindirizzano ai siti dei dizionari gratuiti in rete. Gli algoritmi dei motori di ricerca sono in grado di distinguere una ricerca di

tipo contenutistico enciclopedico da una lessicale (specie se l'utente ha l'acortezza di digitare, oltre alla parola cercata, "definizione di" o "traduzione di" nella finestra di ricerca), gli utenti sono soddisfatti dei risultati e imparano a dipendere dai motori di ricerca generali.

Compito del docente che voglia fare educazione linguistica al tempo della rete è anche fare in modo che i propri studenti non si accontentino di quello che passa la rete, ma diventino cercatori più esigenti. Un abbonamento al sito della casa editrice che permetta di accedervi in wifi nella scuola dal proprio telefonino, meglio dal *tablet*, libera il docente dalla prenotazione dell'aula informatica e consente ai ragazzi di navigare in un vero dizionario completo. Si veda l'esperienza italiana descritta dal punto di vista del metalessicografo in Marellò (2014): gli studenti nativi digitali di secondaria superiore hanno appreso qualcosa dal suggerimento di usare la ricerca "tutto testo", ma la metalessicografa e la docente hanno appreso pure qualcosa sulle capacità dei nativi digitali. Gli allievi sfruttavano spontaneamente la lista di lemmi visibile nella pur angusta finestra di visualizzazione dello *smartphone* man mano che digitavano la parola, scegliendo il lemma o la forma voluta senza dover terminare di scriverla (ed evitando così di scriverla sbagliata, possibilità frequente con la grafia inglese per un italofono, e avere la risposta "nessun risultato con la parola xxxx").

3.3 Esempi di ricerche lessicografiche per l'educazione linguistica

3.3.1 A partire dalla macrostruttura

Uno degli aspetti che più mancano all'utente di dizionari cartacei alle prese con la versione digitale dello stesso dizionario è il pezzo di lemmario con relative glosse che le due pagine aperte del dizionario cartaceo permettono di leggere. A prescindere dalla serendipità di scoprire parole che non si sarebbero mai cercate, nelle lingue con forte derivazione morfologica via suffissi come l'italiano era questo un modo induttivo, scorrendo nell'ordine alfabetico, di capire l'esistenza di famiglie di parole, imparentate sia sul piano del significante che su quello del significato. Il dizionario digitale porta immediatamente al lemma che si cerca: la sequenza di lemmi non è più visibile se non a partire dalle lettere che si digitano. Per farla emergere tutta bisogna impostare "lemma" e digitare nella finestra di ricerca *a** (*a* seguito da asterisco). Si ottengono così, visibili, circa 20-30 per volta, i lemmi che iniziano con la lettera *a*. Fra i dizionari italiani disponibili in rete gratuitamente il Sabatini-

Coletti consente ancora di vedere lettera per lettera il proprio glossario. Al sito della rivista «Internazionale» è possibile consultare “il nuovo De Mauro” (<http://dizionario.internazionale.it/>) che del De Mauro 2000 mantiene l’indicazione di uso comune CO, alto uso AU, basso uso BU ecc. e la sezione delle polirematiche, ma non ha conservato la ricerca avanzata consentita a suo tempo dal motore disegnato dalla DIMA LOGIC. Se voglio sapere quanti lemmi multilessicali, quanti prestiti latini o inglesi ci sono nella macrostruttura devo poter consultare un dizionario digitale completo (non gratuito).

Se si vuole con la forza dei numeri dimostrare che vale la pena memorizzare i suffissi *-zione*, *-mento* perché formano tantissime parole italiane, il Sabatini-Coletti e il De Mauro in rete generosamente consentono queste ricerche con la ricerca **zione* e **mento* e permettono anche di esportare queste liste con i comandi “seleziona tutto”, “copia” e “incolla” in un file di testo. Così come lo consentono il dizionario di inglese e di tedesco Sansoni, lo spagnolo e il francese compatto Zanichelli, tutti presenti nello stesso sito del quotidiano *Il Corriere della Sera*. L’educazione alla morfologia derivativa è a portata di un clic, anche se, come dimostra Sgroi (2006), la descrizione morfologica nei dizionari non sempre è coerente. L’educazione alla morfologia flessionale invece è risolta dalla base di dati che riconduce dalla forma al lemma (di solito non disponibile in rete gratuitamente). Qualche dizionario in rete comincia anche ad avere il suggeritore stile Google, il “forse cercavi...” che propone il lemma più vicino alla sequenza di lettere digitata (ad esempio digitando *environment* Merriam-Webster risponde con il messaggio *The word you’ve entered isn’t in the dictionary. Click on a spelling suggestion below environment or try again using the search bar above.* Il secondo suggerimento è appunto quello che i nativi digitali dell’esperimento sopra menzionato adottano in modo naturale (perché per sbagliare la grafia bisogna o copiarne e incollarne una sbagliata o ignorare il lemmario che compare visibile in una finestra che si apre nella barra di ricerca stessa man mano che scriviamo).

3.3.2 A partire dalla glossa

Le ricerche che seguono richiedono un dizionario digitale completo. La costruzione di un campo lessicale è molto convincente attraverso le ricerche nel campo definizione o, quando questo non sia presente come nei dizionari bilingui, attraverso la ricerca a tutto testo. La spiegazione della relazione iperonimo/iponimo è molto efficace se fatta chiedendo di cercare ad esempio nel campo “definizione” ‘attrezzo’ e nel contempo limitando i risultati a quelli che sono sostantivi maschili nel campo “categoria grammaticale”: lo Zingarelli 2015 ne elenca 135, dal prevedibile *cacciavite* al più sorprendente *bosu*, attrezzo ginnico entrato in italiano nel 2003 e derivante dalla sigla inglese per

both sides up ‘sui due lati’. Se poi si volesse ulteriormente raffinare la ricerca estraendo gli attrezzi ginnici fra questi 135 basterebbe aggiungere come condizione di ricerca ‘ginnico’ nel campo “tutto testo” (ne otterremmo 10). Mettendo ‘sport’ fra le condizioni nel campo “limiti d’uso”, ne otterremmo altri 8.

L’influenza che nella storia ha avuto una lingua sull’italiano si può vedere selezionando il campo “etimologia” e cercando la parola ‘latino’ o ‘francese’ o ‘spagnolo’ o le abbreviazioni corrispondenti. I prestiti si fanno emergere con la ricerca avanzata attraverso il campo “lingua”. La stratificazione diacronica della lingua appare interrogando il campo “datazione” e incrociando “datazione” e “lingua” si può dimostrare come l’inglese abbia preso il posto del francese quale fornitore principale di prestiti all’italiano nel XX secolo. Le ricerche sulle costruzioni grammaticali dei verbi sono molto più problematiche, come dimostrato in Carmello, Marello (2008), perché si basano su abbreviazioni spesso compresenti all’interno della glossa e non è facile impostare ricerche di una abbreviazione escludendone un’altra. L’interrogazione del campo “marche d’uso” è sempre utile per costruire esercizi con 4 parole che condividono la stessa marca (ad esempio *lett[erario]*) e una parola intrusa e verificare così la sensibilità alle varietà diatopiche e diastratiche degli allievi, essendo preparati però a vivaci discussioni perché l’attribuzione di marca di registro è da sempre una delle meno condivise, specie dai giovani, e delle più soggette a “invecchiamento” con il mutare della norma.

Ovviamente, dopo qualche allenamento, l’educazione più efficace resta il *problem solving*, cioè il far trovare alla classe le strategie di ricerca avanzata, possibilmente all’interno di attività finalizzate ad apprendimenti di materie che non siano Italiano o Inglese o altra lingua straniera.

3.4 “Far fare” è una buona ricetta

Con studenti di tutte le età è sempre una buona idea far creare dizionari o più modestamente glossari. Farli con il computer, cioè dentro un software dedicato, è molto più facile che farli a mano. *Addizionario* ha entusiasmato molte classi dalle elementari alle medie (cfr. Turrini, Cignoni, Paccosi, 2001, 2006; Bosc, 2011), permettendo ad allievi italofoeni e non di definire, a parole e con disegni, o di dare un buon esempio, il tutto in un ambiente di scrittura e di ricerca giocoso e amichevole. Negli attuali sistemi software che creano classi virtuali c’è sempre una parte di software che aiuta a fare glossari personalizzati. I dizionari digitali hanno tutti la sezione in cui l’utente può depositare voci che più lo interessano e in cui può aggiungere note e materiali vari in aggiunta a quelli forniti dal dizionario per una certa voce. Partire da queste sezioni inte-

rattive dei dizionari digitali per fare un dizionario di classe è più semplice che seguire le istruzioni per contribuire a un dizionario fatto dagli utenti. Queste infatti (si veda http://it.wiktionary.org/wiki/Wikizionario:Manuale_di_stile) sono troppo da lessicografi professionali e andrebbero sfrondate e rimodellate per scopi più mirati ai bisogni/obiettivi della classe.

Soprattutto per i verbi da usare nella produzione in L2 è educativo far ricavare le costruzioni da una concordanza tratta da *corpora on line* (si veda Corino, Marelli, 2010) o provare, sempre a partire da una concordanza già sfrondata dall'insegnante, a far distribuire dalla classe le accezioni di una parola polisemica secondo il modello dell'*English Vocabulary Profile* (<http://www.englishprofile.org/>), dal livello A1 al B2 del Quadro comune europeo di riferimento. Negli ultimi anni della secondaria e all'università questo è un esercizio molto utile perché uscire dalla propria lingua madre e stabilire se un significato va insegnato a un livello o a un altro, o misurare le proprie esperienze di apprendenti di L2 con quelle degli altri in materia di significati, è sempre stimolante e vengono a galla i contesti extrascolastici in cui si incontrano significati prima sconosciuti di significati già noti. Le unità lessicali oltre la parola grafica singola sono un terreno ancora più fertile. Stabilire come trattare le molte parole composte formate da due parole grafiche dell'inglese (sono queste quelle che emergono ovunque siano registrate con la ricerca della "concatenata" nel Ragazzini 2015 in rete), farne un lemma o un sotto lemma, metterle nella fraseologia. Ad esempio, chiedersi se *air bridge* 'ponte aereo' è un lemma o un sottolemma di *air* o di *bridge* educa a pensare se è più importante per l'utente la testa o il modificatore o semplicemente l'ordine in cui compaiono (si veda Sgroi, 2008). E più in generale pone il problema teorico della definizione di "lemma", "sottolemma", "unità multilessicale" (polirematica), di "testa" e della sua posizione nei composti delle lingue romanze e germaniche. Il fatto che con il dizionario digitale si trovino questi composti ovunque siano stati messi non diminuisce l'importanza di farsi delle domande. Le unità multilessicali sono in aumento anche in italiano e presentano, come pure accade in altre lingue romanze in cui la testa del sintagma nominale precede il modificatore, la possibilità di dare origine a ellissi dalle curiose proprietà morfologiche (ad esempio, *una medaglia d'oro* → *un oro*; *un aereo da caccia* → *un caccia*).

Non è un caso che le unità lessicali oltre la singola parola grafica delle terminologie specialistiche abbiano avuto le prime registrazioni lessicografiche proprio in glossari in rete costruiti a partire da testi in rete e da *translation memories*. I modi di dire e le espressioni costituiti da sequenze di parole più o meno fisse sono fra i materiali linguistici che insieme ai proverbi hanno dato luogo in internet a un gran numero di glossari redatti da non lessicografi (si vedano i siti francesi les-expressions.com; expressio.fr; francparler.com; linguapop.com citati da Murano (in corso di stampa)).

Bibliografia

Dizionari

- DE MAURO T., 2000, *Il dizionario della lingua italiana*, Torino, Paravia.
- Diccionario de la lengua española* (DRAE), Real Academia Española, 22ª edizione in rete <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>.
- RAGAZZINI G., 2014, *Il Ragazzini 2015. Dizionario Inglese-Italiano Italian-English Dictionary*, Bologna, Zanichelli.
- SABATINI F., COLETTI C., 2006, *Il Sabatini-Coletti. Dizionario della lingua italiana*, Milano, Rizzoli-Larousse.
- The Merriam-Webster Unabridged Dictionary* <http://www.merriam-webster.com/dictionary/>.
- ZINGARELLI N., 2014, *Lo Zingarelli 2015. Vocabolario della lingua italiana*, a cura di M. CANNELLA, B. LAZZARINI, Bologna, Zanichelli.

Riferimenti bibliografici

- ATKINS B.T.S. (a cura di), 1998, *Using Dictionaries: Studies of Dictionary use by Language Learners and Translators*, Tübingen, Niemeyer.
- BARBERA M., 2013, *Linguistica dei corpora e linguistica dei corpora italiana. Un'introduzione*, Milano, Qu.A.S.A.R. (scaricabile da <http://www.bmanuel.org/>).
- BOSC F., 2011, "Stra-addizionario: un vocabolario curato da bambini stranieri", in *L'italiano degli altri*, Atti della Piazza delle lingue 2010, a cura di N. MARASCHIO, D. DE MARTINO, G. STANCHINA, Firenze, Accademia della Crusca, pp. 153-165.
- CARMELLO M., MARELLO C., 2008, "Le informazioni sintattiche nel Devoto-Oli e in altri dizionari", in *Languages of Italy*, a cura di A.L. LEPSCHY, A. TOSI, Ravenna, Longo, pp. 155-165.
- CORINO E., MARELLO C., 2010, "Dizionari bilingui in rete e la rete come corpus: due facilitatori della produzione scritta in lingua straniera", in *Facilitare l'apprendimento dell'Italiano L2 e delle lingue straniere*, a cura di F. CAON, Torino, UTET Università, pp. 192-205.
- CRESTI E., PANUNZI A., 2013, *Introduzione ai corpora dell'italiano*, Bologna, il Mulino.
- HANKS P., 2012, "The Corpus Revolution in Lexicography", in «International Journal of Lexicography», n. 4, pp. 398-436.
- LEW R., DE SCHRYVER G.M., 2014, "Dictionary Users in the Digital Revolution", in «International Journal of Lexicography», n. 4, pp. 341-359.
- MARELLO C., 1999, "Dall'uso delle guide all'uso dei dizionari", in *Insegnare Italiano nella Scuola del 2000*, a cura di U. CARDINALE, Padova, Unipress, pp. 149-164.
- MARELLO C., 2014, "Using Mobile Learning Dictionary in an EFL Class", in *Proceedings of the XVI EURALEX CONGRESS: The User in Focus*. Bolzano 15-19 luglio 2014, a

- cura di A. ABEL, C. VETTORI, N. RALLI, Bolzano, Eurac Research Press, pp. 63-83 (http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex2014/euralex_2014_003_p_63.pdf visionato il 1/12/2014).
- MURANO M., in corso di stampa, "La phraséologie du français dans le Web 2.0 : dictionnaires en ligne, blogs et forums", in *Observing Norms, Observing Usage: Lexis in Dictionaries and the Media*, a cura di A. MOLINO, S. ZANOTTI, Bern, Peter Lang.
- SERIANNI L., 2013, *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*, Roma-Bari, Laterza.
- SGROI S.C., 2006, "Dizionari a confronto. A proposito della Wortbildung nella lessicografia italiana", in *Atti del XII Congresso Internazionale di Lessicografia*, Torino, 6-9 settembre 2006. *Proceedings XII Euralex International Congress*, Torino, Italia, September 6th-9th, 2006, II, a cura di E. CORINO, C. MARELLO, C. ONESTI, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 1181-1192 (http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex2006/142_2006_V2_Salvatore_Claudio_SGROI_Dizionari_a_confronto visionato il 1/12/2014).
- SGROI S.C., 2008, "Mais où l'italien a-t-il la tête?", in «Rivista Italiana di linguistica e dialettologia», X [ma: giugno 2009], pp. 151-158.
- SORA F., 1984, "A Study of the Use of Bilingual and Monolingual Dictionaries by Italian University Students of English", in «Papers on Work in Progress», n. 12, pp. 40-46.
- TARP S., 2009, "Reflections on Lexicographical User Research", in «Lexikos», n. 19, pp. 275-296.
- TURRINI G., CIGNONI L., PACCOSI A., 2001, "Addizionario: a Pupil's Innovative Tool for Language Learning", in *Educational Technology & Society* 4 (2) 2001 (http://www.ifets.info/journals/4_2/turrini.html visionato il 1/12/2014).
- TURRINI G., CIGNONI L., PACCOSI A., 2006, "Addizionario: il dizionario visto dalla parte dei bambini", in *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*, a cura di F. BOSCA, C. MARELLO, S. MOSCA, Torino, Loescher, pp. 129-136.

4. La linguistica dei *corpora*

Marina Bondi, Giuliana Diani¹

Università di Modena e Reggio Emilia

4.1 Introduzione

Negli ultimi decenni, si è assistito a un vivacissimo dibattito in cui gli studi sulle lingue, oltre a dare il proprio contributo ai settori più tradizionali dell'indagine linguistica, hanno aperto nuovi percorsi di ricerca. La linguistica dei *corpora* ne è un esempio. Ci proponiamo in questa sede di collocarne lo sviluppo in un contesto teorico e metodologico, menzionando i risultati più significativi della ricerca raggiunti sia nel contesto scientifico internazionale sia in quello italiano.

Partendo dal contributo dei *corpora* alla ricerca descrittiva (con particolare attenzione al confronto interlinguistico e ai linguaggi specialistici), proporremo poi alcune riflessioni - in prospettiva di educazione linguistica - sull'apporto della linguistica dei *corpora* alla didattica della lingua in generale (e all'insegnamento/apprendimento del lessico in particolare).

4.2 La linguistica dei *corpora* e la ricerca linguistica

La linguistica dei *corpora* è una disciplina della linguistica applicata che si è diffusa a partire dagli anni Sessanta nell'ambito della lingua inglese. La nascita di questa disciplina ha come suo punto di partenza il dato autentico e attestato,

1. La stesura dei paragrafi 4.1 e 4.2 si deve a Giuliana Diani, mentre la scrittura dei paragrafi 4.3 e 4.4 si deve a Marina Bondi.

la cui raccolta è favorita straordinariamente dalla tecnologia informatica. I primi grandi *corpora* - raccolte di testi parlati e scritti di milioni di parole - che cominciano a esistere dagli anni Sessanta sono assemblati da università, come ad esempio il *Brown Corpus*, *Lancaster-Oslo/Bergen (LOB) Corpus*, *London-Lund Corpus*. È solo con l'inizio degli anni Novanta che si assiste alla raccolta di *corpora* da parte di studiosi, docenti, studenti, grazie allo sviluppo di internet che rende possibile la creazione di *corpora ad hoc*, assemblati per scopi specifici, sia scientifici che didattici. Nello stesso periodo vengono anche diffusi programmi informatici che consentono l'analisi automatica del dato linguistico raccolto, come *WordSmith Tools* (Scott, 1996) o *ConcApp* (Greaves, 1996).

È quindi dalla crescente quantità di dati a disposizione del linguista che si rende necessaria la messa a punto di una metodologia di analisi che permetta lo studio automatico del dato linguistico. A partire dagli anni Novanta molti studi hanno messo in luce fenomeni che non erano osservabili prima dell'avvento dei *corpora* ma che, grazie allo studio delle concordanze, con la parola in esame al centro, il "nodo", assumono visibilità immediata, come ad esempio l'attenzione sul contesto del nodo, sulle sue associazioni collocazionali (cfr. Tognini Bonelli, 2001). Numerosi sono stati gli studi che hanno fatto uso di *corpora* per l'esplorazione sintagmatica dell'unità di significato vista come nodo lessico-grammaticale con valore semantico e pragmatico (cfr. Louw, 1993; Sinclair, 1996; 1998).

La ricerca fondata sull'uso dei *corpora* ha consentito inoltre di integrare lo studio di grammatica e lessico. Un'attenzione crescente è stata rivolta all'osservazione e descrizione di unità fraseologiche che combinano una struttura grammaticale e sintattica con specifiche preferenze lessicali. Nella prospettiva sinclairiana dell'*idiom principle* (Sinclair, 1991), la fraseologia può essere vista come punto di partenza ideale per una esplorazione della relazione sistematica fra testo e forma (Sinclair, 2005) e l'approccio più interessante alla descrizione delle ricorrenze nei testi sembra essere proprio quello che guarda all'intersezione di lessico e grammatica, studiando *patterns* e "sequenze semantiche" (Hunston, 2008). L'indagine fraseologica così intesa - in prospettiva lessico-grammaticale - consente di collegare sistematicamente pratiche testuali e scelta linguistica.

La linguistica dei *corpora* sviluppa dunque un proprio solido statuto teorico grazie al quale è possibile spiegare e descrivere i fatti linguistici successivamente utilizzati in una data situazione. Come tale, è in grado di offrire contributi specifici ad altre aree applicative. Ricordiamo, ad esempio, gli studi condotti da Hunston e Francis (2000) sulla *pattern grammar*, da Hunston e Thompson (2000) sulla *evaluation*, da Stubbs (1996) su lingua e cultura e da Hoey (2005) sul *lexical priming*, studi che si associano a una visione fraseologica del linguaggio.

Inizialmente il contributo fornito dalla linguistica dei *corpora* ha riguardato il campo della lessicografia (cfr. i dizionari *COBUILD*). Successivamente si è esteso alle *reference grammars* (cfr. Francis, Hunston, Manning, 1996, 1998; Biber *et al.*, 1999; Carter, McCarthy, 2006) e agli studi diacronici (cfr. Kytö, Rissanen, Wright, 1994; Hickey *et al.*, 1997). In parallelo a questi sviluppi, l'uso dei *corpora* si è esteso anche ad ambiti quali la traduzione, la didattica delle lingue, l'analisi del discorso, l'analisi dei generi ecc. (per una discussione delle diverse "strade" della disciplina, cfr. Freddi, 2014).

4.2.1 I *corpora* in prospettiva interlinguistica: uso e funzione

Nel campo del confronto interlinguistico (in prospettiva traduttiva e contrastiva), abbiamo assistito al proliferare di numerosi studi condotti con l'ausilio di *corpora* di diverse tipologie distinti in base allo scopo della ricerca. La ricerca basata sull'analisi del processo di tradurre ha fatto uso dei cosiddetti *translation corpora* o '*corpora paralleli*', che contengono testi originali e le loro traduzioni in una o più lingue. Questa tipologia di ricerca si è rivelata particolarmente utile per lo studio, la didattica e la pratica della traduzione, in particolare per quanto riguarda l'individuazione di differenze statistiche, correlazioni significative e fenomeni ricorrenti, sia a livello locale (singoli testi di partenza e rispettivi testi d'arrivo), sia a livello più generale delle diverse tipologie testuali, fino all'individuazione e alla descrizione delle pratiche traduttive operanti fra due lingue (cfr. Bernardini, Zanettin, 2000; Bernardini, 2004).

La ricerca pionieristica di questa tipologia di *corpora* è stata condotta in ambito scandinavo da Stig Johansson (1998; 2007) sulle traduzioni in e dal norvegese (cfr. *English-Norwegian Parallel Corpus*, Johansson, Hofland, 1999; Johansson, Ebeling, Oksefjell, 1999) e da Karin Aijmer e Bengt Altenberg (2013) sulla coppia inglese-svedese (cfr. *English-Swedish Parallel Corpus*, Altenberg, Aijmer, Svensson, 1999).

Un interessante filone di ricerca improntato sullo studio contrastivo delle lingue è stato inaugurato nei primi anni Novanta da Mona Baker (1993; 1999), a cui si deve la creazione del *Translational English Corpus* (TEC), composto da testi scritti tradotti in inglese da una varietà di lingue, europee e non. La ricerca su questa tipologia di *corpus* è stata condotta anche in ambito italiano da Sara Laviosa (2002; 2011). Questo filone di studi è stato visto da alcuni studiosi come un nuovo paradigma negli studi sulla traduzione, i *corpus-based translation studies* o '*studi sulla traduzione basati su corpora*'. L'approccio è teso a verificare su un grande numero di testi soluzioni traduttive ripetute e riconducibili a singoli traduttori.

Recentemente la lingua del doppiaggio è stata oggetto di ricerca nell'ambito degli studi traduttivi condotti in Italia (cfr. Pavesi, 2008). Ne è un esempio

il *Pavia Corpus of Film Dialogue* (Freddi, Pavesi, 2009), che comprende dialoghi originali britannici e americani e loro adattamenti in italiano in parallelo. Il *corpus* ha offerto supporto a studiosi per individuare le caratteristiche dell'italiano doppiato in relazione sia a fenomeni di *transfer* dall'inglese sia ai vincoli tecnici imposti dal mezzo audiovisivo.

Parallelamente, abbiamo assistito allo sviluppo di un'altra tipologia di *corpora*, visti da alcuni studiosi come un'alternativa più valida per il confronto cross-culturale: i cosiddetti "*corpora comparabili*", che comprendono testi simili in più di una lingua o una varietà linguistica sulla base di scelte di registro, funzione comunicativa e genere. La ricerca basata su questo tipo di *corpora* ha studiato le differenze retoriche tra due o più lingue focalizzandosi su un genere comunicativo, come ad esempio il *corpus* di testi pubblicitari di agriturismi e *farmhouse holidays* in italiano e inglese compilato da Elena Tognini Bonelli (cfr. Tognini Bonelli, Manca, 2004). Per citare un altro esempio di *corpus* comparabile nel panorama italiano, ricordiamo il *PIXI corpus* (Gavioli, Mansfield, 1990), costituito da incontri di servizio in libreria in due lingue (italiano e inglese). L'analisi di *corpora* paralleli ha grandemente contribuito a fornire riflessioni anche per una vera e propria retorica contrastiva, prestando attenzione a come si strutturano e si caratterizzano i testi nelle diverse culture.

4.2.2 *Corpora e discorso specialistico: il caso EAP*

Il contributo più evidente della linguistica dei *corpora* si è avuto nel campo del discorso specialistico e in particolare dell'inglese per scopi accademici (*English for Academic Purposes* - EAP), un'area di studio emersa dal vasto campo di ricerca dell'inglese per scopi specifici. Da ricordare sono i numerosi studi pubblicati sia sulla rivista «English for Specific Purposes», sia su quella dedicata più specificatamente alla descrizione del discorso accademico e delle sue specificità, «Journal of English for Academic Purposes» (JEAP).

In ambito universitario la maggior parte degli insegnamenti di lingua straniera si rivolge sempre più chiaramente (soprattutto seguendo Swales, 1990) allo studio delle pratiche comunicative tipiche di una comunità di discorso. Lo studio della lingua per scopi accademici si indirizza quindi alle forme della produzione e della ricezione che caratterizzano l'interazione nello specifico contesto accademico. La ricerca in questo campo ha messo in evidenza come le possibilità di raccolta e analisi dei dati siano incredibilmente incrementate, soprattutto nell'ambito dell'inglese accademico (cfr. Flowerdew, 2002; Hyland, Bondi, 2006; Hyland, 2009; Berkenkotter, Bhatia, Gotti, 2012).

Negli ultimi decenni abbiamo assistito a un interesse crescente mostrato da linguisti applicati per le potenzialità dell'analisi comparativa di piccoli *corpora* rappresentativi di diversi generi e diversi ambiti disciplinari del di-

scorso accademico inglese - il potenziale di una *small corpus linguistics* (cfr. Ghadessy, Henry, Roseberry, 2001; Bondi, Gavioli, Silver, 2004) - e *corpora* specialistici - *corpora* «delimited by register, discourse domain or subject matter» (de Beaugrande, 2001: 23).

L'avvento dei *corpora* ha fortemente stimolato l'analisi dei generi accademici sviluppata negli anni Novanta (cfr. Swales, 1990; Bhatia, 1993). Ne è prova la dominanza della ricerca sulle forme di comunicazione interne alla comunità scientifica quali l'articolo di ricerca, *abstract*, tesi, recensione (Swales, 2004; Hyland, Diani, 2009; Bondi, Lorés Sanz, 2014) e quelle che si collocano nell'area di intersezione tra discorso scientifico e discorso didattico: la divulgazione e i generi introduttivi come manuali e lezioni, quelli a cui spetta di iniziare lo studente alle nozioni fondamentali, ai "luoghi" e alle strategie argomentative della disciplina (Bondi, 1999; Hyland, 2000; Tognini Bonelli, Del Lungo Camiciotti, 2005; Berkenkotter, Bhatia, Gotti, 2012; Nesi, Gardner, 2012; Thompson, 2012).

Accanto all'interesse per i generi del discorso accademico scritto, abbiamo assistito anche a un interesse per le caratteristiche del discorso parlato. Sebbene la maggior parte degli studi abbiano utilizzato *corpora* di inglese accademico scritto, interessanti ricerche sono state condotte su *corpora* di inglese accademico orale quali il *Michigan Corpus of Academic Spoken English* (MICASE), il *British Academic Spoken English Corpus* (BASE) e il *Corpus of English as Lingua Franca in Academic Settings* (ELFA) (Mauranen, 2003), che hanno messo in luce la variazione linguistica che distingue l'uso di parlanti americani, britannici e - sempre più rilevanti nel contesto internazionale - parlanti di inglese come lingua franca della comunicazione accademica.

Accanto ai *corpora* "nativi", a partire dagli anni Novanta si è sviluppato un altro tipo di *corpus*: il *learner corpus*. Si tratta di raccolte di produzioni di apprendenti, composte da diversi generi scritti e/o orali, che documentano diversi livelli di competenza. I *learner corpora* si prestano sia a studi sull'acquisizione della lingua straniera sia ad applicazioni didattiche (cfr. Granger, 2009). Nel campo dell'apprendimento della lingua inglese, è doveroso ricordare l'impatto dei progetti ICLE (*International Corpus of Learner English*) e LINDSEI (*Louvain Database of Spoken English Interlanguage*) coordinati da Sylviane Granger (Université Catholique de Louvain-la-Neuve), che hanno coinvolto 11 paesi europei nella raccolta di *learner corpora* (Granger, 1998; Granger, Hung, Petch-Tyson, 2002). La sezione italiana è stata curata dall'Università di Torino, con la realizzazione di due *corpora* di interlingua scritta (saggi argomentativi) e orale (interviste) di studenti universitari di inglese di livello avanzato: ICLE-IT, raccolta da Maria Teresa Prat Zagrebelsky, e LINDSEI-IT, raccolta da Virginia Pulcini (cfr. Prat Zagrebelsky, 2004).

Nei diversi ambiti considerati, l'influenza della linguistica dei *corpora* ha contribuito a dare una forte impronta metodologica al campo di indagine,

senza intaccarne le premesse teoriche profondamente ancorate alla lingua in uso e a una attenzione all'agire comunicativo.

4.3 *Corpora* e insegnamento/apprendimento linguistico: lessico, riflessione sulla lingua e autonomia

Sul piano dell'educazione linguistica, il contributo fondamentale della linguistica dei *corpora* è stato duplice: da un lato ha contribuito a spostare l'attenzione di insegnanti e ricercatori sul ruolo del lessico nell'insegnamento/apprendimento delle lingue, dall'altro ha mostrato come - integrando attività che muovono dal *corpus* al testo e viceversa - il docente può articolare un percorso di riflessione sulla lingua e rendere il discente "consapevole" dei diversi strumenti espressivi e comunicativi della lingua oggetto di studio.

I *corpora* sono stati in primo luogo strumento di progettazione di sillabi, capaci di fornire ai docenti dati utili e verificati sulle diverse esigenze comunicative. Elementi lessicali, grammaticali e fraseologici di una determinata varietà della lingua possono essere identificati con maggior precisione e rapidità grazie ai *corpora*. E più facilmente possono essere identificate le frequenze dei singoli elementi, consentendo di riconoscere non solo ciò che è "possibile" dire in una lingua, ma anche ciò che è "probabile" che si dica. La linguistica dei *corpora* ha dunque contribuito allo sviluppo di materiali di riferimento (grammatiche, dizionari, materiali didattici) basati su descrizioni più adeguate della lingua autentica, che integrano lessico e grammatica, specie in riferimento alle lingue per scopi specifici (cfr. Bondi, Diani, 2009).

Dal punto di vista dell'apprendente, le concordanze hanno consentito una nuova attenzione all'elemento lessicale nel suo contesto lessico-grammaticale, semantico e pragmatico (cfr. Porcelli, 2004 per una prospettiva didattica). La rinnovata attenzione per il lessico si è associata alla possibilità di incrementare nel discente la consapevolezza della lingua in uso, attraverso lo sviluppo di abilità legate all'osservazione e alla formulazione/verifica di ipotesi su strutture retoriche e strumenti linguistici utilizzati in specifiche situazioni comunicative (Bondi, Radighieri, 2010). Educare il discente all'autonomia dell'analisi dei testi tipici del suo ambito di studio e alla consapevolezza della natura fraseologica del lessico può rivelarsi strumento di formazione permanente.

4.3.1 *L'approccio lessicale*

Se la linguistica dei *corpora* si è rivelata particolarmente fertile nell'analisi del lessico e della fraseologia, il suo primo contributo è stato quello di un rinno-

vato interesse per il lessico con l'emergere di un sillabo lessicale (Willis, 1990) e di un approccio lessicale (Lewis, 1993; 1997). L'inestricabilità di lessico e grammatica messa in luce dalla linguistica dei *corpora* si associa alla percezione di un primato psicologico del lessico rispetto alla grammatica: l'apprendente percepisce e acquisisce sequenze lessicali ancor prima che strutture grammaticali. L'approccio didattico si basa sostanzialmente sulla centralità dell'acquisizione di un patrimonio di elementi lessicali e delle loro combinazioni nell'uso del discorso. Il docente presta esplicita attenzione a espressioni ricorrenti e al lessico, proponendosi di lavorare a un sillabo lessicale accanto a quello grammaticale tradizionalmente privilegiato. La collocazione e la fraseologia divengono oggetto di attenzione specifica. Il lessico diventa un elemento chiave della progettazione, anche nell'ottica di enfatizzarne la spendibilità immediata offrendo il lessico più frequente e dunque più utile (Sinclair, Renouf, 1988).

L'approccio lessicale si integra bene con i principi fondamentali dell'approccio comunicativo, per la centralità della lingua in uso e per una visione olistica, non atomistica della lingua. Esso si associa tuttavia anche alla centralità della riflessione sulla lingua, intesa come attività che contribuisce a sviluppare la consapevolezza dello studente nell'ambito delle sequenze e combinatorie lessicali, degli usi idiomatici e metaforici, in una prospettiva di attenzione al co-testo e non solo alla situazione. La riflessione sulla lingua sposta l'attenzione dalla sequenza *Presentation-Practice-Production* a un ciclo d'apprendimento che, partendo dall'osservazione, procede alla formulazione di ipotesi e alla loro verifica/sperimentazione.

4.3.2 *Corpora, riflessione sulla lingua e autonomia del discente*

È proprio rispetto al tema delle strategie di apprendimento che si possono vedere le potenzialità dei *corpora* in attività di "scoperta" e "consolidamento" (*discovery and consolidation strategies*, Schmitt, McCarthy, 1997) del lessico e delle espressioni caratteristiche di determinati generi, discorsi e registri. Ci si collega così agli studi sulle strategie di apprendimento linguistico - su come il discente eserciti un controllo sul proprio apprendimento e che uso faccia della lingua (cfr. O'Malley, Chamot, 1990) - e sul ruolo della riflessione sulla lingua nell'autonomia del discente intesa come «ability to take charge of one's learning» (Holec, 1981: 3; Little, 2007).

Già dalle prime applicazioni si parla di *data-driven learning* (cfr. Tribble, Jones, 1990; Johns, 1986; 1991) riferendosi a un approccio che sulla base di dati quali concordanze o liste di frequenza - attraverso un processo induttivo - consente all'apprendente di notare *pattern* linguistici rilevanti e caratteristici dei generi analizzati per arrivare successivamente a un lavoro autonomo. Liste di frequenza e concordanze possono servire a far riflettere gli

studenti sugli usi linguistici, ponendosi domande e cercando risposte nei dati, in percorsi che avvicinano lo studente al “ricercatore” (Johns, 1986).

Si parte con una fase di osservazione in cui il discente è guidato a concentrarsi sul nodo della concordanza e a studiare le parole immediatamente adiacenti al nodo o *keyword*. I compiti assegnati hanno lo scopo di motivare la ricerca e guidare l'osservazione. Si tratta di indagare diversi tipi di contesto, includendo diversi livelli di analisi:

- a. i *patterns* collocazionali che si distribuiscono attorno al nodo (evidenziando ad esempio le preposizioni che seguono un verbo o gli aggettivi che qualificano un nome);
- b. i contesti specifici e i significati della parola (classificando ad esempio le occorrenze secondo contesti e significati dati);
- c. le funzioni comunicative associate con l'elemento lessicale, muovendo ad esempio dalla concordanza al testo e al discorso.

Dall'osservazione si passa poi all'uso, proponendo esercizi di riutilizzazione di quanto è stato notato, come fase preparatoria alla vera e propria produzione di frasi, paragrafi o testi (cfr. anche Bondi, 2001). Le attività muovono spesso in entrambe le direzioni, dal *corpus* al testo e dal testo al *corpus*, focalizzandosi tanto sulla funzione comunicativa (con le sue diverse realizzazioni) quanto sulle forme linguistiche (con le loro diverse funzioni) (cfr. anche Bondi, Radighieri, 2010). Le sequenze si ispirano comunque ai tre principi fondamentali definiti da Little (2007) come determinanti per il successo nell'apprendimento/insegnamento linguistico: *learner involvement*, *learner reflection* e *target language use*.

4.4 Conclusioni: per un approccio integrato

Il contributo primario della linguistica dei *corpora* è stato sicuramente quello descrittivo. La possibilità di descrivere più accuratamente lessico, grammatica, fraseologia tipica delle situazioni comunicative ha contribuito alla elaborazione di materiali di riferimento più mirati e a una migliore progettazione di corsi. Il numero crescente di riflessioni su *corpora* e didattica delle lingue (cfr. ad esempio O'Keeffe, McCarthy, Carter, 2007; Aijmer, 2009; Reppen, 2010; Boulton, Carter-Thomas, Rowley-Jolivet, 2012; Cheng, 2012; Flowerdew, 2012; Gotti, Giannoni, 2014) testimonia un crescente interesse per il potenziale dei *corpora* nell'educazione linguistica a diversi livelli, pur non avendo ancora portato a una altrettanto significativa presenza di attività basate su *corpora* nella prassi didattica.

Il contributo metodologico fondamentale della linguistica dei *corpora*, tuttavia, potrebbe essere proprio visto come quello di innestare percorsi di apprendimento orientati al “notare” su di una tradizione comunicativa solidamente *task-based* (cfr. anche Bondi, 2014). Da un lato l’enfasi sulla comunicazione e la nozione di discorso hanno sottolineato l’esigenza di proporre ai discenti situazioni comunicative e usi linguistici autentici con attività *task-based*, che implicano compiti significativi e autentici nella lingua obiettivo. Dall’altro lato, le attività basate sui *corpora* contribuiscono a un apprendimento basato su *noticing* o “processi di scoperta” e sviluppano l’autonomia del discente attraverso le abilità di osservazione e formulazione/verifica di ipotesi. Come ha notato Swales (2002), in relazione ai rapporti fra EAP e linguistica dei *corpora*, la natura *integrated* dell’approccio EAP (e di quello comunicativo) e la natura *fragmented* della linguistica dei *corpora* rappresentano approcci alla testualità diversi ma non inconciliabili: da un lato la testualità è intesa come sequenza gerarchica di strutture retoriche, dall’altro è vista come sequenza lineare di unità lessicali. Le due prospettive possono contribuire a una migliore comprensione delle pratiche comunicative e tendono a riconciliare approcci *top-down* e *bottom-up* al processo di acquisizione delle competenze testuali (Charles, 2007), rispondendo così alle esigenze di diversi stili di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- AIJMER K. (a cura di), 2009, *Corpora and Language Teaching*, Amsterdam, John Benjamins.
- AIJMER K., ALTENBERG B. (a cura di), 2013, *Advances in Corpus-based Contrastive Linguistics: Studies in Honour of Stig Johansson*, Amsterdam, John Benjamins.
- ALTENBERG B., AIJMER K., SVENSSON M., 1999, *The English-Swedish Parallel Corpus (ESPC): Manual*, Lund, Department of English, University of Lund.
- BAKER M., 1993, “Corpus Linguistics and Translation Studies: Implications and Applications”, in *Text and Technology. In Honour of John Sinclair*, a cura di M. BAKER, G. FRANCIS, E. TOGNINI BONELLI, Amsterdam, John Benjamins, pp. 233-250.
- BAKER M., 1999, “The Role of Corpora in Investigating the Linguistic Behaviour of Professional Translators”, in «International Journal of Corpus Linguistics», n. 4, pp. 281-298.
- BEAUGRANDE DE R., 2001, “Large Corpora, Small Corpora and the Learning of Language”, in GHADESSY, HENRY, ROSEBERRY, cit., pp. 3-28.
- BERKENKOTTER C., BHATIA V.K., GOTTI M. (a cura di), 2012, *Insights into Academic Genres*, Bern, Peter Lang.

- BERNARDINI S., 2004, "Corpus-aided Language Pedagogy for Translator Education", in *Translation in Undergraduate Degree Programmes*, a cura di K. MALMKJAER, Amsterdam, John Benjamins, pp. 97-112.
- BERNARDINI S., ZANETTIN F. (a cura di), 2000, *I corpora nella didattica della traduzione (Corpus Use and Learning to Translate)*, Bologna, CLUEB.
- BHATIA V.K., 1993, *Analysing Genre. Language Use in Professional Settings*, London, Longman.
- BIBER D. et al., 1999, *Longman Grammar of Spoken and Written English*, London, Longman.
- BONDI M., 1999, *English across Genres. Language Variation in the Discourse of Economics*, Modena, il Fiorino.
- BONDI M., 2001, "Small Corpora and Language Variation: Reflexivity across Genres", in GHADESSY, HENRY, ROSEBERRY, cit., pp. 135-174.
- BONDI M., 2014, "Integrating Corpus and Genre Approaches: Phraseology and Voice across EAP Genres", in GOTTI, GIANNONI, cit., pp. 43-62.
- BONDI M., DIANI G., 2009, "Linguistica dei corpora e EAP: lingua, pratiche comunicative e contesto d'uso", in *La Linguistica Applicata oggi*, I, a cura di G. PORCELLI, numero monografico di «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», nn. 1-2, pp. 251-270.
- BONDI M., RADIGHIERI S., 2010, "I corpora come risorsa per l'apprendimento: integrare corpus, testo e discorso specialistico", in *Dall'aula multimediale all'e-learning*, a cura di R. SALVI, numero monografico di «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», nn. 1-2, pp. 59-80.
- BONDI M., GAVIOLI L., SILVER M. (a cura di), 2004, *Academic Discourse, Genre and Small Corpora*, Roma, Officina.
- BONDI M., LORÉS SANZ R. (a cura di), 2014, *Abstracts in Academic Discourse: Variation and Change*, Bern, Peter Lang.
- BOULTON A., CARTER-THOMAS S., ROWLEY-JOLIVET E. (a cura di), 2012, *Corpus-informed Research and Learning in ESP. Issues and Applications*, Amsterdam, John Benjamins.
- CARTER R., MCCARTHY M., 2006, *The Cambridge Grammar of English. A Comprehensive Guide. Spoken and Written English Grammar and Usage*, Cambridge, CUP.
- CHARLES M., 2007, "Reconciling Top-down and Bottom-up Approaches to Graduate Writing: Using a Corpus to Teach Rhetorical Functions", in «Journal of English for Academic Purposes», n. 6, pp. 289-302.
- CHENG W., 2012, *Exploring Corpus Linguistics. Language in Action*, London, Routledge.
- FLOWERDEW J. (a cura di), 2002, *Academic Discourse*, London, Longman.
- FLOWERDEW L., 2012, *Corpora and Language Education*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- FRANCIS G., HUNSTON S., MANNING E., 1996, *Collins COBUILD Grammar Patterns 1: Verbs*, London, HarperCollins.

- FRANCIS G., HUNSTON S., MANNING E., 1998, *Collins COBUILD Grammar Patterns 2: Nouns and Adjectives*, London, HarperCollins.
- FREDDI M., 2014, *Linguistica dei corpora*, Roma, Carocci.
- FREDDI M., PAVESI M., 2009, "The Pavia Corpus of Film Dialogue: Research Rationale and Methodology", in *Analysing Audiovisual Dialogue. Linguistic and Translational Insights*, a cura di ID., Bologna, CLUEB, pp. 95-100.
- GAVIOLI L., MANSFIELD G. (a cura di), 1990, *The PIXI Corpora: Bookshop Encounters in English and Italian*, Bologna, CLUEB.
- GHADESSY M., HENRY A., ROSEBERRY R.L. (a cura di), 2001, *Small Corpus Studies and ELT: Theory and Practice*, Amsterdam, John Benjamins.
- GOTTI M., GIANNONI D. (a cura di), 2014, *Corpus Analysis for Descriptive and Pedagogical Purposes*, Bern, Peter Lang.
- GRANGER S., 1998, *Learner English on Computer*, London, Longman.
- GRANGER S., 2009, "The Contribution of Learner Corpora to Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching: A Critical Evaluation", in *AIJMER*, cit., pp. 13-32.
- GRANGER S., HUNG J., PETCH-TYSON S. (a cura di), 2002, *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, Amsterdam, John Benjamins.
- GREAVES C., 1996, *ConcApp*, Hong Kong, Edict Virtual Language Centre.
- HICKEY R. *et al.* (a cura di), 1997, *Tracing the Trail of Time. Proceedings from the Second Diachronic Corpora Workshop*, Amsterdam, Rodopi.
- HOEY M., 2005, *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*, London, Routledge.
- HOLEC H., 1981, *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford, Pergamon.
- HUNSTON S., 2008, "Starting with the Small Words: Patterns, Lexis and Semantic Sequences", in «*International Journal of Corpus Linguistics*», n. 13, pp. 271-295.
- HUNSTON S., FRANCIS G., 2000, *Pattern Grammar. A Corpus-driven Approach to the Lexical Grammar of English*, Amsterdam, John Benjamins.
- HUNSTON S., THOMPSON G. (a cura di), 2000, *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*, Oxford, OUP.
- HYLAND K., 2000, *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*, London, Longman.
- HYLAND K., 2009, *Academic Discourse*, London, Continuum.
- HYLAND K., BONDI M. (a cura di), 2006, *Academic Discourse across Disciplines*, Bern, Peter Lang.
- HYLAND K., DIANI G. (a cura di), 2009, *Academic Evaluation: Review Genres in University Settings*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- JOHANSSON S., 1998, "On the Role of Corpora in Cross-linguistic Research", in *Corpora and Cross-linguistic Research: Theory, Method and Case-studies*, a cura di S. JOHANSSON, S. OKSEFJELL, Amsterdam, Rodopi, pp. 3-24.

- JOHANSSON S., 2007, *Seeing through Multilingual Corpora: On the Use of Corpora in Contrastive Studies*, Amsterdam, John Benjamins.
- JOHANSSON S., EBELING, J., OKSEFJELL S., 1999, *English-Norwegian Parallel Corpus: Manual*, Oslo, Department of British and American Studies, University of Oslo.
- JOHANSSON S., HOFLAND K., 1999, "The English-Norwegian Parallel Corpus: Current Work and New Directions", in *Multilingual Corpora in Teaching and Research*, a cura di S. BOTLEY, T. MCENERY, A. WILSON, Amsterdam, Rodopi, pp. 134-147.
- JOHNS T., 1986, "MicroConcord: A Language Learner's Research Tool", in «System», n. 14, pp. 151-162.
- JOHNS T., 1991, "Should You Be Persuaded: Two Examples of Data-driven Learning", in *Classroom Concordancing*, a cura di T. JOHNS, P. KING, special issue of the «ELR Journal», n. 4, Birmingham, CELS University of Birmingham, pp. 1-16.
- KYTÖ M., RISSANEN M., WRIGHT S. (a cura di), 1994, *Corpora across the Centuries: Proceedings of the First International Colloquium on English Diachronic Corpora*, St Catharine's College Cambridge, 25-27 March 1993, Amsterdam, Rodopi.
- LAVIOSA S., 2002, *Corpus-based Translation Studies: Theory, Findings, Applications*, Amsterdam, Rodopi.
- LAVIOSA S., 2011, "Corpus Linguistics and Translation Studies", in *Perspectives on Corpus Linguistics*, a cura di V. VIANA, S. ZYNGIER, G. BARNBROOK, Amsterdam, John Benjamins, pp. 131-153.
- LEWIS M., 1993, *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*, Hove, Language Teaching Publications.
- LEWIS M., 1997, *Implementing the Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publications.
- LITTLE D., 2007, "Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited", in «Innovation in Language Learning and Teaching», n. 1, pp. 14-29.
- LOUW B., 1993, "Irony in the Text or Insincerity in the Writer? The Diagnostic Potential of Semantic Prosodies", in *Text and Technology. In Honour of John Sinclair*, a cura di M. BAKER, G. FRANCIS, E. TOGNINI BONELLI, Amsterdam, John Benjamins, pp. 157-176.
- MAURANEN A., 2003, "The Corpus of English as Lingua Franca in Academic Settings", in «TESOL Quarterly», n. 37, pp. 513-527.
- NESI H., GARDNER S., 2012, *Genres across the Disciplines: Student Writing in Higher Education*, Cambridge, CUP.
- O'KEEFE A., MCCARTHY M., CARTER R., 2007, *From Corpus to Classroom*, Cambridge, CUP.
- O'MALLEY J.M., CHAMOT A.U., 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, CUP.
- PAVESI M., 2008, "Spoken Language in Film Dubbing: Target Language Norms, Inference and Translational Routines", in *Between Text and Image: Updating*

- Research in Screen Translation*, a cura di D. CHIARO, C. HEISS, C. BUCARIA, Amsterdam, John Benjamins, pp. 79-99.
- PORCELLI G., 2004, *Comunicare in lingua straniera. Il lessico*, Torino, UTET Università.
- PRAT ZAGREBELSKY M.T. (a cura di), 2004, *Computer Learner Corpora: Theoretical Issues and Empirical Case Studies of Italian Advanced EFL Learners' Interlanguage*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- REPPEN R., 2010, *Using Corpora in the Language Classroom*, New York, CUP.
- SCHMITT N., MCCARTHY M., 1997, *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, CUP.
- SCOTT M., 1996, *WordSmith Tools*, Oxford, OUP.
- SINCLAIR J. MCH., 1991, *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford, OUP.
- SINCLAIR J. MCH., 1996, "The Search for Units of Meaning", in «Textus. English Studies in Italy», n. 9, pp. 75-106.
- SINCLAIR J. MCH., 1998, "The Lexical Item", in *Contrastive Lexical Semantics*, a cura di E. WEIGAND, Amsterdam, John Benjamins, pp. 1-24.
- SINCLAIR J. MCH., 2005, "What's in a Ophrase", lezione tenuta all'Università di Modena e Reggio Emilia, 15/11/2005.
- SINCLAIR J., RENOUF A., 1988, "A Lexical Syllabus for Language Learning", in *Vocabulary and Language Teaching*, a cura di R. CARTER, M. MCCARTHY, London, Longman, pp. 140-160.
- STUBBS M., 1996, *Text and Corpus Analysis: Computer-assisted Studies of Language and Culture*, Oxford, Blackwell.
- SWALES J., 1990, *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*, Cambridge, CUP.
- SWALES J., 2002, "Integrated and Fragmented Worlds: EAP Materials and Corpus Linguistics", in FLOWERDEW, cit., pp. 150-164.
- SWALES J., 2004, *Research Genres. Explorations and Applications*, Cambridge, CUP.
- THOMPSON P., 2012, "Thesis and Dissertation Writing", in *Blackwell Handbook of English for Specific Purposes*, a cura di B. PALTRIDGE, S. STARFIELD, Oxford, Wiley-Blackwell, pp. 283-300.
- TOGNINI BONELLI E., 2001, *Corpus Linguistics at Work*, Amsterdam, John Benjamins.
- TOGNINI BONELLI E., MANCA E., 2004, "Welcoming Children, Pets and Guests: Towards Functional Equivalence in the Languages of 'Agriturismo' and 'Farmhouse Holidays'", in *Advances in Corpus Linguistics*, a cura di K. AIJMER, B. ALTENBERG, Amsterdam, Rodopi, pp. 371-385.
- TOGNINI BONELLI E., DEL LUNGO CAMICIOTTI G. (a cura di), 2005, *Strategies in Academic Discourse*, Amsterdam, John Benjamins.
- TRIBBLE C., JONES G., 1990, *Concordances in the Classroom*, London, Longman.
- WILLIS D., 1990, *The Lexical Syllabus*, London, Collins Cobuild.

5. La linguistica comparativa

Giovanni Gobber

Università 'Sacro Cuore' di Milano

La comparazione è un metodo che ha di mira le somiglianze e le differenze tra elementi di lingue diverse o tra varietà diverse della stessa lingua. Il confronto si svolge diversamente, a seconda delle prospettive in cui si muove lo studioso. I risultati possono trovare applicazione in vari ambiti, tra i quali vi è l'apprendimento delle lingue, la redazione di opere lessicografiche, la traduzione.

Scoprire somiglianze consente di riconoscere quanto di una lingua nuova sia già noto implicitamente (e inconsapevolmente). Da questo può anche derivare una maggiore sicurezza e fiducia nelle capacità personali di apprendimento. Il confronto permette inoltre di cogliere le differenze che sottendono alle somiglianze tra due o più lingue. Si può adottare una prospettiva semasiologica, partendo da strutture simili per scoprire funzioni diverse oppure, in prospettiva onomasiologica, cercando le strutture che realizzano funzioni simili.

5.1 Intorno al metodo storico-comparativo

In generale, le differenze non sono subito evidenti. A prima vista, si coglie l'alterità e l'irriducibilità di *A* rispetto a *B*. Per esempio, l'avverbio latino *ubi* 'dove' è molto lontano dall'omologo russo *где*. Eppure, è possibile collegare queste due forme mediante una serie di corrispondenze fonetiche regolari¹ ottenute

1. Consideriamone solo alcuni aspetti: 1) *b* latino compare là dove lo slavo e il germanico hanno *d* (cfr. latino *verbum* 'parola' e inglese *word*; latino *ruber* 'rosso' e ceco *rudý*); 2) in seguito alla caduta di *ũ* (cfr.

con il metodo storico-comparativo. Per mezzo dei confronti sistematici, soprattutto in fonetica e in morfologia, è stato possibile individuare relazioni tendenzialmente stabili tra categorie delle lingue poste a confronto e fondare su una base empirica verificabile l'ipotesi sulle parentele genealogiche fra lingue. Sono così emerse famiglie linguistiche, che sono articolate in gruppi più o meno coesi (per le lingue d'Europa, cfr. Banfi, 1993; Berezcki, 1998).

La corrispondenza che emerge nella comparazione conduce solitamente a ipotizzare una fase unitaria che successivamente si è differenziata. Peraltro, questa ipotesi deve tenere conto della variabilità insita nelle lingue (Pisani, 1969). Una fase unitaria anteriore non va posta come una lingua "perfetta", ideale, non ancora esposta a mutamenti; va piuttosto rappresentata come un campo di variazione con realizzazioni diverse delle sue forme. Può accadere, nel tempo, che le differenze siano sempre maggiori, e quelle che fino a un certo punto potevano essere considerate varietà di una lingua tendano a svilupparsi autonomamente dando vita a una pluralità di repertori linguistici tra loro distinti: in uno stato x una grandezza A può realizzarsi con molte varianti (a_1, a_2, \dots, a_n). In uno stato posteriore y le differenze hanno il sopravvento: ciò che è diverso diventa più importante di ciò che è simile e a_1, a_2, \dots, a_n prendono il posto della grandezza A diventando B, C, D e così via. Lo sviluppo diacronico non è dunque la nascita di lingue "figlie" da una lingua "madre", ma è piuttosto un cambiamento di *status*: le varianti di una categoria cessano di farsi concorrenza e, per così dire, si spartiscono il dominio, prendendo il posto della categoria di partenza entro un certo ambito (territoriale e/o socio-culturale). Peraltro, anche là dove sia documentata una lingua originaria comune, si deve tener conto della variazione. Per esempio, le lingue romanze sono sorte dalle realizzazioni del latino che si andavano sempre più diversificando tra loro.

5.1.1 Percorsi applicativi

È possibile operare confronti in sincronia usando una versione semplificata delle corrispondenze regolari riscontrate in sede storico-comparativa. Si tratta in particolare di sfruttare le somiglianze tra ciò che è noto e ciò che

la forma dell'antico russo *kūde*) la *k* del russo si è assimilata alla sonora successiva (*kūde* > *gde*); 3) la *k* di *kūde* corrisponde a una labiovelare *kʷ* in latino, cfr. latino *quis* 'chi', ma russo *kto* (nelle lingue germaniche *kʷ* è presente come *hʷ*, cfr. latino *quod*, antico inglese *hwæt*); 4) in latino la *kʷ* seguita da consonante ha perso l'elemento velare (come in *uter* 'chi [tra due]', mentre in altre lingue, come in lituano, si mantiene *k*: cfr. l'equivalente lituano *katràs* 'chi [tra due]'); 5) *uter* è legato anche al russo *kotoryj* 'quale, il quale', che indica una scelta fra due elementi (cfr. inglese *whether* e tedesco *weder / entweder*). In queste forme vi è un elemento **-ter* con il semantismo generico della scelta o della comparazione fra due elementi; esso ha poi avuto sviluppi funzionali differenti nelle diverse lingue.

deve essere appreso o padroneggiato con maggiore sicurezza. Rimaniamo nel campo della fonetica e consideriamo alcuni dati ottenuti dalla seconda rotazione consonantica (o seconda legge di Grimm), che distingue i dialetti tedeschi meridionali (alemanni, bavaresi) e centrali (franconi) dal resto dell'area germanica occidentale. Questo fenomeno caratterizza ancora oggi gran parte delle forme del lessico tedesco originario rispetto a quelle corrispettive dell'inglese e del neerlandese: per esempio, il tedesco ha un'occlusiva dentale sorda là dove era sonora nel resto dello spazio germanico (per esempio inglese *do*, tedesco *tun*) e al posto delle occlusive sorde germaniche ha consonanti affricate, qualora non preceda una vocale (per esempio all'inizio di parola: inglese *ten*, tedesco *zehn*) oppure fricative, se precede una vocale (per esempio, in fine di parola: inglese *vat*, tedesco *Fass*). Per mezzo di queste corrispondenze chi apprende il tedesco può ricondurre le forme ignote a quelle già note dell'inglese. Per esempio, data la corrispondenza fra [d] inglese e [t] tedesca, emerge un legame tra una forma inglese come *door* e l'omologa forma tedesca *Tür*. Il medesimo rapporto vi è fra *drive* e *treiben*, *dove* e *Taube*, *deer* e *Tier*. Disporre di un regesto completo delle corrispondenze fra [d] inglese e [t] tedesca può aiutare a dominare un frammento del lessico germanico originariamente attestato nelle due lingue. Strumenti analoghi si possono approntare per le altre corrispondenze rilevanti: per esempio, inglese [p] : tedesco [f] collega *leap* e *laufen*, *up* e *auf* (da un precedente *ûf*); e inglese [t] : tedesco [s] collega *out* a *aus*. Per ciascuna di tali corrispondenze è possibile stilare un elenco ragionato, nel quale si distinguano le forme omologhe anche per il senso (per esempio inglese *oak*, *beech* e tedesco *Eiche*, *Buche*) da quelle che si siano allontanate semanticamente (come inglese *deer*, *drive*, *dear* e le corrispondenti tedesco *Tier*, *treiben*, *teuer*).

Il metodo comparativo può servire anche per un primo accostamento a testi redatti in una lingua strettamente imparentata con altre già note. È qui necessario operare su più livelli d'analisi (fonetico, morfologico, sintattico). Osservando le corrispondenze è possibile sviluppare ipotesi interpretative che rendono trasparente ciò che a prima vista è "opaco". A titolo illustrativo, consideriamo un frammento di un testo in neerlandese (de Boer, Lijmbach, Szubert, 2005: 41). Poniamo che ad affrontarlo sia un soggetto con buone conoscenze di inglese e di tedesco:

Morgen vertrekken we met de trein naar Friesland. Eerst blijven we een dag in Leeuwarden.

Dan huren we een fiets en gaan we een paar dagen fietsen.

Nell'analisi comparativa, la prima parola è subito riconosciuta, in quanto è omografa del tedesco *morgen*. Segue una forma che si può riconoscere come verbo, grazie al prefisso *ver-* e alla desinenza *-en*, simili a forme tedesche, ma

anche per la presenza di *we*, pronomi di prima persona plurale che richiama la forma inglese. La sequenza *morgen vertrekken we* [...] è organizzata secondo una proprietà della sintassi tedesca: la forma verbale finita è nella seconda posizione strutturale, cioè è preceduta da un solo costituente. In questo caso è un complemento di tempo; nella prima posizione può comparire anche il soggetto *we*, come per esempio in *We vertrekken morgen naar Friesland*, ma non **Morgen we vertrekken*, come può accadere in una equivalente formulazione in inglese. Le forme successive si possono comprendere facendo leva su *met* e *naar*, che sono preposizioni omologhe delle tedesche *mit* e *nach*. Il toponimo è identico in tedesco, la forma *trein* è un lessema internazionale (ma cfr. tedesco *Zug*). L'articolo *de* ricorda sia la forma tedesca sia quella inglese *the*. Questo grappolo di informazioni consente di interpretare il verbo *vertrekken*, che peraltro richiama forme quali *trekking* ('fare un viaggio', 'partire'). La frase seguente inizia per *eerst*, che rinvia alle forme tedesco *erst*, *zuerst* e si lega al successivo *dan* (tedesco *dann*) della frase successiva. In queste due frasi troviamo alcune forme verbali: *blijven* è omologo del tedesco *bleiben*; *huren* va collegato all'inglese *hire*; *gaan* ricorda sia l'inglese *go* sia il tedesco *gehen*. Altre parole si riconoscono facilmente con le informazioni dal tedesco e dall'inglese (*een paar* corrisponde al tedesco *ein Paar*; *en* ricorda l'inglese *and* e il tedesco *und*). Sono invece opache le forme *fiets* ('bicicletta', probabilmente dal francese *vélocipède*: cfr. de Vries, 1958: 84) e *fietsen* ('andare in bicicletta'), che andranno ricostruite con altri strumenti. Procedimenti di questo tipo sono patrimonio delle competenze generali di un glottologo, il quale legge testi anche in lingue fino ad allora non praticate, usando il metodo comparativo e sfruttando analogie con casi incontrati in precedenza.

5.1.2 Comparazione e tipologia

Il confronto può avvenire anche in una prospettiva tipologica, che si propone di individuare tendenze generali nell'organizzazione delle strutture fonetiche, morfologiche e sintattiche di lingue anche genealogicamente non imparentate (Gobber, Morani, 2014: 170-175). Per esempio, le ricerche sull'ordine dei costituenti maggiori della frase hanno consentito di formulare generalizzazioni come la seguente: se una frase dichiarativa ha un soggetto e un oggetto, e il soggetto è un sintagma nominale, allora il soggetto di solito precede l'oggetto (Greenberg, 1966). Come corollario, a seconda della posizione del verbo predicato si riconoscono "ordini" diversi: nelle lingue del mondo prevale la concatenazione "soggetto+verbo+oggetto", seguita da "soggetto+oggetto+verbo"; meno frequente è "verbo+soggetto+oggetto". Sono molto rari gli ordini con l'oggetto prima del soggetto. In altre ricerche, la tendenza ad anteporre il soggetto rispetto all'oggetto è stata posta in relazione

con certe modalità cognitive della mente umana, che leggerebbe gli eventi privilegiando una direzione “agente, azione, paziente” (Shaumyan, 1987). Le indagini sugli universali linguistici hanno condotto «alla scoperta di nozioni fondamentali per la linguistica teorica e la ricerca interdisciplinare»; tuttavia, «concentrare l’attenzione sulle somiglianze tra un grande numero di lingue può andare a scapito della profondità e della precisione» (Dirven, Verspoor, 1999 [1998]: 369), che è maggiore se si sceglie di confrontare due lingue (o poco più di due), cercando di descrivere ogni aspetto di un dato fenomeno.

5.1.3 Comparazione e interlinguistica

Le somiglianze tra lingue sono anche frutto di contatti nel corso della storia, che hanno prodotto prestiti, calchi strutturali e calchi semantici condivisi da lingue genealogicamente e tipologicamente anche molto distanti fra loro. In particolare, il lessico intellettuale europeo pullula di calchi su modelli delle lingue classiche – cioè il latino per l’Europa occidentale, il greco per quella orientale. L’unità culturale si manifesta nella diversità linguistica. Conoscere le matrici della comune tradizione greco-romano-cristiana aiuta a cogliere i fattori costitutivi di tanti campi lessicali a prima vista assai distanti fra loro: per esempio, l’inglese *editor*, che è prestito dal latino, risale al verbo *edere*, formato legando un prefisso *e/ex* al verbo *dare*; il tedesco *ausgeben* è calco strutturale su *edere*. L’omologo greco *ekdidomi* è invece alla base del calco russo *izdavát’/izdát’* (*iz* è omologo del greco *ek* e del latino *e/ex*). Non di rado, tuttavia, la somiglianza si accompagna a differenze profonde, non tanto per le forme (ché le matrici sono simili: si tratta di “falsi amici”), quanto per le funzioni: altro è ‘simpatia’ in italiano, altro è l’inglese *sympathy* che ha anche il senso di ‘empatia’, risalente al modello greco *sympátheia*.

Il contatto accresce le somiglianze e può contribuire a ridurre le distanze tipologiche. Numerose ricerche hanno avanzato l’ipotesi di uno *Standard Average European* (Haspelmath *et al.*, 2001), caratterizzato per esempio dalla presenza degli articoli determinativi e indeterminativi o dal passivo formato da un participio passivo e da un verbo intransitivo simile alla copula. Spesso, tuttavia, le forme simili si comportano diversamente a seconda della lingua: si pensi soltanto all’uso degli articoli in inglese e in italiano. A un livello non avanzato dell’apprendimento può intervenire un *transfer* negativo: vi è cioè il rischio che la somiglianza sia indebitamente estesa dalle forme alle funzioni.

5.2 Confrontare per distinguere

Oltre che a individuare le somiglianze, la comparazione può operare in chiave contrastiva, mettendo in luce le differenze ai diversi livelli d'analisi (Krzyszowski, 1990). La ricerca può orientarsi in prospettiva onomasiologica, muovendo da una funzione alle forme che la compiono. Per esempio, in pragmatica contrastiva si cercheranno le strutture che, in due o più lingue, realizzano una proposta/suggerimento d'azione. Per l'inglese, si troveranno espressioni come le seguenti: *How about us going to the cinema this evening? / Why don't we go to the cinema this evening? / I wouldn't mind going to the cinema this evening / I tell you what, let's go to the cinema this evening*. Tra le espressioni del francese si avranno: *Et si on allait au cinéma ce soir / On pourrait peut-être aller au cinéma ce soir / Vous n'auriez pas envie d'aller au cinéma ce soir / Une possibilité serait d'aller au cinéma ce soir* (Krzyszowski, 1990: 95). In seguito, interverrà un confronto sistematico allo scopo di individuare le differenze d'uso tra le varie possibilità espressive, anche per stabilire se, nelle due lingue considerate, la funzione di proposta/suggerimento d'azione abbia caratteristiche pragmatiche diverse.

Se invece l'indagine è svolta in una prospettiva semasiologica, si prende l'avvio dalle forme per individuarne il funzionamento. Le forme possono appartenere a un qualsiasi livello e variare per dimensione: per esempio, si può considerare una parola e la sua distribuzione in un gruppo di testi; oppure si possono esaminare aree della morfologia flessionale, come il sistema dei tempi verbali. I risultati sono poi messi a confronto con le strutture omologhe in testi di un'altra lingua.

Le versioni più avanzate prevedono il ricorso a *corpora* rappresentativi di uno o più generi testuali in ciascuna delle lingue interessate dalla ricerca. È così emerso, tra l'altro, che anche in lingue strettamente imparentate per il lessico e per la grammatica, come l'inglese e il tedesco, vi sono differenze notevoli negli stili comunicativi (House, 2004).

5.2.1 Percorsi applicativi: dalle somiglianze alle differenze

Senza pretesa di completezza, ci limitiamo qui ad alcuni esempi molto semplici, che illustrano l'utilità della comparazione nell'apprendimento delle differenze.

Primo esempio. Consideriamo la posizione dell'aggettivo in funzione attributiva nella lingua italiana. Entro un sintagma nominale un aggettivo concorda con il nome in genere e numero e così manifesta il legame sintattico con il nome. L'inglese si comporta diversamente: per manifestare il nesso sintattico interviene la giustapposizione, cioè la posizione sulla catena sin-

tagmatica. In italiano, l'aggettivo può collocarsi prima o dopo il nome e anche le funzioni possono variare: in alcuni casi, posizioni diverse sono correlate a sensi diversi dell'aggettivo ('vecchio amico' vs. 'amico vecchio'), in numerosi altri esse distinguono la funzione denotativo-restrittiva ('i soldati valorosi', cioè 'quelli che sono valorosi') da quella non restrittiva di epiteto ('i valorosi soldati', cioè 'i soldati che, com'è risaputo, sono valorosi'). Questo confronto mostra che la posizione dell'aggettivo in italiano non può essere considerata solo in relazione alla sintassi. In generale, la posizione di un elemento può avere funzioni diverse a seconda delle lingue considerate. Fin qui le considerazioni teorico-generaliste. Per l'applicazione all'apprendimento linguistico, le osservazioni sulla semantica della posizione dell'aggettivo in italiano sono di grande importanza: siamo davanti a una differenza formale che è anche funzionale; ed è una differenza che si manifesta in poche lingue. Per esempio, in inglese la funzione restrittiva e quella di epiteto non sono distinte con posizioni diverse: 'l'antico castello' e 'il castello antico' trovano corrispondenza in *the old castle*. Del pari, l'espressione *an old friend* può avere due sensi: 'un amico di vecchia data' o 'un amico di età avanzata'. Nella lettura di un testo, la comprensione è di solito raggiunta considerando il co-testo. Tuttavia, la mancanza di una distinzione formale per la differenza funzionale può far sorgere equivoci.

Secondo esempio. Consideriamo in generale la morfologia dei casi nelle lingue slave e baltiche. La declinazione dei nomi in russo non è organizzata come in polacco, anche se i casi, tutto sommato, sono gli stessi (ma il polacco ha anche il vocativo, che al russo manca). Per declinare i nomi il russo combina le marche di caso con gli schemi accentuali: per esempio, russo *okno* 'finestra' - nominativo plurale *okna* 'finestre', ma *slovo* 'parola' - nominativo plurale *slova* 'parole' (si tenga presente che *o* in sede atona tende a centralizzarsi, con realizzazioni tra [a] e [ə]). Un'organizzazione analoga, che combina cioè il caso con l'accento, si trova in lituano: per esempio, *lángas* 'finestra' - nominativo plurale *langai* 'finestre'; ma *brólis* 'fratello' - nominativo plurale *bróliai* 'fratelli' (peraltro, il sistema dell'accento opera molto diversamente rispetto al russo). In queste lingue, non si possono apprendere i processi della declinazione nominale sulla base della sola morfologia flessionale, come invece è possibile fare in polacco.

Terzo esempio. Lingue diverse gestiscono diversamente il rapporto tra forma e funzione in morfologia flessionale. Consideriamo il grado dell'aggettivo: qui l'inglese dispone di due strategie di manifestazione distinte per il comparativo e il superlativo, come avviene in tedesco. Ma, a differenza che in quest'ultima lingua, in inglese le desinenze *-er* / *-(e)st* (comparativo / superlativo) hanno varianti legate: sono le costruzioni *more* / *most* + aggettivo (forma di base). Si tratta di varianti perché funzionalmente equivalgono agli affissi

-er / -(e)st; sono legate perché non sono commutabili. In tedesco, invece, il grado è manifestato solo per mezzo di affissi. Può accadere che, per influsso dell'inglese, si costruiscano forme come *mehr interessant* (anziché *interessanter*), che non appartengono alla lingua standard.

Quarto esempio. La divergenza emerge soprattutto quando una forma di una lingua trova più corrispondenze in un'altra lingua. In tali casi, vi è di solito una differenza semantica che in una lingua diventa pertinente ed è tenuta distinta con forme diverse. In altre parole, una differenza semantica è anche differenza semiotica. Tutti i reparti di una lingua sono interessati da questa proprietà tipicamente endolinguistica, che è stata chiamata "principio di pertinenza semiotica" (*semiotic relevance*: Shaumyan, 1987). È peraltro nel lessico che la pertinenza semiotica emerge pienamente. Consideriamo l'opposizione in inglese tra *security* e *safety*. Quest'ultima ha vari sensi, uno dei quali è 'attività volta a tutelare la salute e l'incolumità fisica'; anche *security* è polivalente e significa, tra l'altro, 'attività diretta a difendere il benessere sociale e l'ordine pubblico'. Questi due sensi, che l'inglese assegna a due parole diverse, si ritrovano riuniti nell'italiano 'sicurezza'. Per tener distinte le funzioni tra loro è sufficiente considerare porzioni di testo più ampie, di cui la forma in questione sia parte. Il risultato del confronto fa emergere una prospettiva diversa sul lessico, visto come repertorio di segmenti testuali (*chunks*) di varia dimensione, capaci di ridurre la polivalenza di una forma.

5.3 Nota conclusiva

In ricerche di varie discipline è emerso che la tendenza a confrontare le lingue per riconoscere somiglianze e cogliere differenze è un atteggiamento naturale per gli apprendenti (Paradowski, 2007). Del resto, già Nikolaj Trubeckoj notava che si possono confrontare fra loro elementi che condividano una base di comparazione: le differenze si colgono là dove c'è una somiglianza. La comparazione si basa su questo principio, che caratterizza la conoscenza nei vari ambiti dell'esperienza umana: gli aspetti simili consentono di attivare saperi già disponibili e utili per apprendere ciò che è ancora ignoto. Peraltro, il confronto è motivato dall'interesse a ciò che è nuovo perché è diverso; la scoperta delle somiglianze è una tappa nel cammino della conoscenza. La linguistica comparativa, attenta alle peculiarità endolinguistiche, ha implicanze significative anche in sede teorico-generale, poiché mostra quanto siano riduttive certe teorizzazioni basate su una sola lingua: *timeo hominem unius linguae*, scriveva Lucien Tesnière.

Riferimenti bibliografici

- BANFI E. (a cura di), 1993, *La formazione dell'Europa linguistica*, Firenze, La Nuova Italia.
- BERECZKI G., 1998, *Fondamenti di linguistica ugro-finnica*, Udine, Forum.
- DE BOER B., LIJMBACH B., SZUBERT R., 2005, *Niederlandzki w 1 miesiac*, Poznań, LektorKlett.
- DE VRIIES J., 1958, *Etymologisch Woordenboek*, Utrecht, Spectrum.
- DIRVEN R., VERSPOOR M. (a cura di), 1998, *Cognitive exploration of language and linguistics*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins. Traduzione italiana: 1999, *Introduzione alla linguistica. Un approccio cognitivo*, a cura di G. BERSANI BERSELLI, M. SOFFRITTI, F. ZANETTINI, Bologna, CLUEB.
- GOBBER G., MORANI M., 2014, *Linguistica generale*, Milano, McGraw-Hill Education.
- GREENBERG J.H., 1966, *Language universals, with special reference to feature hierarchies* (Janua Linguarum, Series Minor, 59), The Hague, Mouton.
- HASPELMATH M. *et al.*, 2001, *Language Typology and Language Universals: An International Handbook* (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, 20.2), Berlin-New York, Walter de Gruyter.
- HOUSE J., 2004, "Mehrsprachigkeit: Nicht monodisziplinär und nicht nur für Europa!", in *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, a cura di K.-R. BAUSCH *et al.*, Tübingen, Narr.
- KRZESZOWSKI T., 1990, *Constrasting Languages. The Scope of Contrastive Linguistics*, Berlin-New York, Mouton de Gruyter.
- PARADOWSKI M.B., 2007, "Comparative Linguistics and Language Pedagogy: Concise History and Rationale", in *Multilingualism and Applied Comparative Linguistics*, I, *Comparative Considerations in Second and Foreign Language Instruction*, a cura di F. BOERS *et al.*, Newcastle-upon-Tyne, Cambridge Scholars Press.
- PISANI V., 1969, *Variazioni sul problema indeuropeo*, in ID., *Lingue e culture*, Brescia, Paideia.
- SHAUMYAN S., 1987, *A Semiotic Theory of Language*, Indianapolis, IUP.
- TESNIÈRE L., 1959, *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck.
- TRUBECKOJ N., 1939, *Grundzüge der Phonologie*, «Travaux du Cercle Linguistique de Prague», n. 7.

6. La pragmatica

Carla Bazzanella

Università degli Studi di Torino

6.1 La prospettiva pragmatica. Alcuni cenni

Sulla nascita e sugli sviluppi successivi della pragmatica, accanto alle tradizioni linguistiche (strutturalismo, funzionalismo, grammatica generativa, linguistica testuale), hanno influito - e continuano a influire - settori disciplinari diversi: la filosofia (“del linguaggio ordinario”), la psicologia, la sociologia, l’antropologia.

La ricchezza della prospettiva pragmatica si pone nell’aprirsi in molteplici direzioni, che tengono conto degli usi della lingua, della sua variabilità, di componenti anche esterne al sistema, creando una rete di relazioni pertinenti al contesto, agli scopi della comunicazione, alle caratteristiche sociolinguistiche dei partecipanti e alla loro interazione. Si dimostra così estremamente sensibile nel cogliere la complessità poliedrica della lingua e nell’offrire utili strumenti di analisi in ambito glottodidattico, sia in L1 che in L2.

In particolare negli anni recenti, la pragmatica - un riferimento diffuso, specialmente all’estero - presenta un quadro variegato, in cui gli aspetti conversazionalisti, interazionali, socio-culturali, cross-culturali, cognitivi sono stati approfonditi.

Nella varietà di posizioni, le seguenti tematiche costituiscono il nucleo forte della proposta pragmatica, articolata su componenti sia linguistiche che extralinguistiche: teoria degli atti linguistici, contesto, implicito, significato, linguaggio “figurato”, teoria della conversazione.

Senza entrare nello specifico delle varie teorie (si rimanda ad alcuni manuali in italiano: Levinson, 1985 [1983]; Bertuccelli Papi, 1993; Bazzanella, 2013 [2005]; Domaneschi, 2014), si accennerà sinteticamente agli aspetti della prospettiva pragmatica che appaiono più rilevanti ai fini dell’educazione linguistica.

stica in L1 e L2 (secondo alcune indicazioni già presenti in GISCEL, 1975) e a quei fenomeni linguistici che richiedono una particolare attenzione da parte dell'insegnante.

6.2 Usi del linguaggio e educazione linguistica

6.2.1 *Agire e interagire in L1*

a. *Linguaggio, azione, interazione*

All'interno della "filosofia del linguaggio ordinario", *Come fare cose con le parole* di Austin (1987 [1962]) rappresenta i primordi della ricerca pragmatica. Cruciale è la nozione di "atto linguistico", caratterizzato da:

- "performatività", con cui si intende la coincidenza tra proferimento dell'enunciato ed esecuzione dell'azione e che evidenzia la correlazione tra "dire" e "fare". Caso classico ed evidente è quello di 'promettere', in cui, nel momento stesso in cui pronuncio "prometto", se le circostanze sono adeguate, compio l'azione di promettere e mi impegno a mantenere la promessa (pensiamo, per esempio, alla formula del giuramento in tribunale: "Prometto di dire la verità, tutta la verità, nient'altro che la verità");
- "forza illocutoria", cioè il modo in cui deve essere inteso un enunciato;
- "felicità"/"infelicità", corrispondenti al successo/insuccesso dell'atto linguistico rispetto alle condizioni più o meno adeguate e agli effetti relativi. Ad esempio non posso scommettere in assenza di qualcuno/a che scommetta il contrario o non risulterò sposata/o se la cerimonia viene interrotta; in questi casi l'atto sarà un "colpo a vuoto". Nel caso invece in cui le condizioni per agire siano quelle richieste, ma non sussistano intenzioni, sentimenti, pensieri corrispondenti al proferimento (ad esempio ci si congratula con qualcuno a parole per una azione che si giudica negativa), violando quindi condizioni di sincerità, si tratterà di un "abuso".

Come afferma Austin (1987 [1962]: 109): «l'atto linguistico totale nella situazione linguistica totale è il *solo* fenomeno *reale* che in ultima analisi siamo impegnati a spiegare».

Semplificando al massimo la "teoria degli atti linguistici" di Austin e Searle (1976 [1969] e negli sviluppi successivi): *parlare è agire*, in modi diver-

si, a seconda dei contesti, degli scopi, di chi parla, della/e persona/e a cui ci si rivolge ecc. Con le parole si può, ad esempio, comandare, supplicare, promettere, confortare, insinuare, minacciare, descrivere, ma anche manipolare (vedi, a quest'ultimo proposito, una corrente della pragmatica, la "analisi critica del discorso", che analizza le relazioni tra lingua e potere: Fairclough, 1989).

L'azione linguistica è correlata alla situazione, alle intenzioni e caratteristiche dei partecipanti, alle convenzioni culturali specifiche, quindi al suo uso in contesto:

ci sono cose che ci hanno insegnato da piccoli, come per esempio che a 'grazie' si risponde con 'prego' e cose che abbiamo imparato presto, come per esempio che c'è una bella differenza tra la mamma che con il dito puntato dice *vieni qui subito!* e la mamma che con le braccia tese invece dice *perché non viene qui il mio bel tesoro?* anche se in tutti e due i casi chiede al figlio di andarle vicino. Queste norme però, che ci sembrano tanto chiare perché le abbiamo culturalmente assimilate fin da piccoli, [...] variano anche molto da lingua a lingua. (Bettoni, 2006: 71)

Come scrive Clark (1996: 23), il linguaggio si usa fundamentalmente per scopi sociali e l'azione diventa interazione. In questa direzione la pragmatica si è agganciata, nella sua caratteristica interdisciplinarietà, non solo a filosofia, sociologia, psicologia, antropologia, ma anche alla ricerca sul dialogo (Weigand, Dascal, 2001), diventando "pragmatica interazionista" nei termini di Kerbrat-Orecchioni (2001) e "alleandosi" in parte alla "analisi della conversazione" (a partire da Sacks, Schegloff, Jefferson, 2000 [1974]) e alla linguistica interazionale (Ochs, Schegloff, Thompson, 1996; Couper-Kuhlen, Selting, 2001).

Vari aspetti linguistici si possono spiegare in base all'interazione tipica del parlato faccia-a-faccia, caratterizzata dall'organizzazione e alternanza di turni (Bazzanella, 2013: 190), così come le variazioni contestuali giocano un ruolo significativo sulla produzione e comprensione del linguaggio. Basti pensare alle differenze tra un dialogo faccia-a-faccia, un *talk-show* televisivo, una lezione accademica, un'interrogazione a scuola (Bazzanella, 2002); ancor più, alla varietà prodotta dalla telefonia, la comunicazione mediata dal computer e le tecnologie recenti.

In questo campo, l'analisi delle caratteristiche della lingua usata ad esempio nella *chat*, o SMS, o *twitter* (anche quelli politici, sempre più diffusi) può arricchirsi del contributo degli studenti/esse, in genere molto informati su - e abili nelle - nuove tecnologie. Si possono approfondire in classe, ad esempio, i diversi modi della narrazione in questi contesti (Bazzanella, 2010), l'intreccio del registro informale e formale (Cerruti, Corino, Onesti, 2011) e le varie componenti linguistiche ed extralinguistiche del contesto, che li influenzano:

- caratteristiche strutturali, linguistiche, interazionali del mezzo usato (ad esempio, la tastiera, il numero dei caratteri e quello delle persone a cui ci si rivolge; Pistolesi, 2004; Casoni, 2011; Tavosanis, 2011);
- tipo di interazione o situazione comunicativa prefigurata, scopi e conoscenze condivise;
- partecipanti all'interazione, ambiente fisico e relazioni spaziali (per la "deissi spaziale" si veda Levinson 1985 [1983]; per gli aspetti cognitivi e interazionali Bazzanella, 2014: capitolo 2.5, Bazzanella in corso di stampa), contesto linguistico;
- sviluppo conversazionale e interazionale (Akman, Bazzanella, 2003; Mondada, 2011).

Un fenomeno interessante di interazione tra struttura linguistica, uso linguistico e contesto sono i 'segnali discorsivi' (*discourse markers*), caratterizzati da "polifunzionalità" e "sensibilità" al contesto, al contenuto proposizionale, allo sviluppo interazionale (Bazzanella, 2006). Ad esempio, 'bene' può variare da segnale di accordo/disaccordo parziale a meccanismo di presa di turno, senza collegarsi necessariamente al turno precedente, anzi, a volte, per interrompere o cambiare argomento. Anche 'allora', usato come segnale discorsivo senza riferimento al passato, può servire, tra l'altro, come presa di turno (Bazzanella, Miecznikowski, 2009). Elementi con significato "letterale" corrispondente in lingue diverse (come 'allora'/'*alors*'), usati come segnali discorsivi, presentano convergenze e divergenze che ne rendono difficile la traduzione e non sempre mantengono la varietà di funzioni che svolgono nel testo originale. In questo settore, importante dal punto di vista della didattica in L2, si sono sviluppati molti lavori contrastivi, integrando teoria e dati empirici (tra gli altri, Cuenca, 2007; Borreguero Zuloaga, Gómez-Jordana Ferrary, in corso di stampa).

b. Contesto e significato

In una prospettiva di linguaggio come azione, uso, interazione, il significato è legato a un contesto specifico, che lo influenza nella produzione e nell'interpretazione.

Non si può, ad esempio, usare indifferentemente 'cavallo'/'destriero', quest'ultimo prevalentemente arcaico e connotato da qualità positive. Oppure 'caro' e 'costoso' (entrambi *dear* in inglese britannico) non sono intercambiabili, come in un messaggio di posta dichiaratamente *spam*, pasticciato sotto vari profili e pieno di violazioni grammaticali (dovute forse alla traduzione automatica):

Costosi signore e signora desideroso di fare un prestito, nomino sig. Emmanuel Sibierski uomo d'affare francese, che dispone di un capitale di 16.000.000€ (sedici milioni di euro), destinare ad assegnare prestiti privato a lungo termine andando da 10000€ a 500.000€ ad ogni persona serie, affidabili e giusti desiderando effettuare un prestito. (7-5-2014)

Così come non si può distinguere, in assenza di contesto, se l'enunciato 'È davvero una volpe' corrisponde a un'espressione di apprezzamento oppure è usato in senso ironico.

Negli sviluppi recenti della pragmatica non si distingue più tra significato "letterale" e "non letterale", ma si parla in genere di estensione semantica e di linguaggio "figurato" (Dobrovolski, Piirainen, 2005), che include varie forme di significato non letterale, come metafora, metonimia, ironia. Sperber e Wilson (2008: 84) considerano le metafore «semplicemente come una gamma di casi alla fine di un *continuum* che include interpretazioni letterali, libere e iperboliche» e Leezenberg (2001) definisce il significato letterale un "mito".

Le estensioni di senso sono soprattutto evidenti nelle metafore, potente meccanismo linguistico e cognitivo (Lakoff, Johnson, 1982 [1980]; Bazzanella, 2009; 2014: capitolo 2.4; cfr. Arduini e Fabbri in questo volume). Non solo in poesia e letteratura, ma anche nella vita quotidiana, parlando, leggendo giornali, ascoltando canzoni, siamo abituati a usarle e a capirle. Un solo esempio. Quando leggiamo un piccolissimo frammento (ma tutta la pagina e tutte le puntate "pullulano" di metafore) del resoconto *Il guardiano del faro* di Paolo Rumiz:

Quel mattino, portati dall'aurora riccioli belli e rosee dita, vennero i signori della luce e delle tenebre. Poseidon girò il suo mestolo in mare aperto e cannoneggiò le scogliere. Zeus armato di fulmini spinse un esercito di nubi come una Grande Armada. Eolo-che-mai-non-dorme percosse i serramenti e riempì la torre di lamenti. (*La Repubblica* 26-8-2014)

l'uso delle metafore riesce a creare una descrizione vivida, ma una difficoltà di comprensione più profonda potrebbe nascere dai riferimenti agli dèi greci Poseidon, Zeus, Eolo. Come in qualsiasi tipo di interpretazione, anche nella comprensione del linguaggio metaforico si possono raggiungere diversi livelli di profondità (pensiamo ad esempio alla critica letteraria o alla storia dell'arte in confronto a una semplice lettura di una poesia o alla vista di un'opera d'arte).

Anche nella lingua di tutti i giorni, negli scambi tra amici o in una classe scolastica, ricorrono metafore e allusioni che possono essere capite a un livello più profondo. Nel seguente SMS del 2004, l'allusione all'ulivo risulta più significativa se si situa nel suo contesto: quello della coalizione dell'Ulivo (governo Prodi 1996-2001) e della lista elettorale Uniti per l'Ulivo (europee 2004): «Dopo una battaglia degli ultimi giorni [...], una vittoria meritata con sostegno for-

te di forze progressiste malgrado divisioni interne della pianta dalla quale si sprema l'olio». Entrano qui in gioco, come per il riferimento precedente agli dèi greci, le cosiddette “conoscenze enciclopediche condivise”, che fanno parte del bagaglio storico, culturale, sociale di una comunità più o meno grande.

In generale, nell'analisi pragmatica si rivolge una attenzione particolare all'implicito (si veda il punto c) e a fenomeni di indeterminatezza, vaghezza e approssimazione, che sono caratteristici del linguaggio naturale e vengono spesso disambiguati dalla convenzionalità d'uso e dal contesto (Carston, 2002: 42; Machetti, 2006; Bazzanella, 2011).

Gli stessi numeri cardinali e ordinali presentano usi approssimati, non collegati al loro preciso valore aritmetico, come in ‘fare quattro passi’, ‘in due parole’, ‘essere al settimo cielo’, se non addirittura paradossali - ad esempio: ‘Sono d'accordo al mille per cento’, ‘meno di zero’ (Bazzanella, Pugliese, Strudsholm, 2011). Si può discutere in classe su questo fenomeno, spesso influenzato da una ricerca di “intensità” nelle due direzioni possibili dell'attenuazione (esempio ‘due parole’) e del rafforzamento (ad esempio, ‘mille per cento’; Labov, 1984; Gili Fivela, Bazzanella, 2009). E si possono analizzare contrastivamente, in due o più lingue (a seconda delle competenze presenti nella classe), le espressioni che contengono numeri usati per intensificare. Ad esempio, lingue diverse possono mantenere lo stesso numero in una determinata espressione (ad esempio, ‘quattro gocce’ in italiano e spagnolo, per indicare una pioggia leggerissima); oppure sostituirlo con un altro numero: le ‘quattro gocce’ diventano tre in francese e tedesco.

Un altro fenomeno linguistico e cognitivo, incluso nel linguaggio figurato e correlato a contesti fissi, riguarda le espressioni idiomatiche, motivate in alcuni casi dalla ricerca di “intensità”, come in ‘morire dal ridere’, e spesso prive di corrispondenze “letterali” nelle altre lingue (Nuccorini, 2002; Pinnavia, 2002; Giovanardi, De Roberto, 2014; Bazzanella, 2014: capitolo 2.3.5).

c. Implicito

La pragmatica ha acquisito dalla filosofia del linguaggio, oltre alla teoria degli atti linguistici, l'attenzione a problematiche come intenzionalità e convenzionalità, e sviluppato un nuovo modo di trattare significato e implicito - quest'ultimo già studiato e categorizzato dalla retorica classica in varie forme, come la “preterizione”, ad esempio: ‘per non parlare di...’, e la “litote”: ‘non era certo un cuor di leone...’.

Al senso di un “testo” (sia scritto che parlato, inteso come insieme di enunciazioni tematicamente coerente e avente una riconoscibile funzione comunicativa) concorrono sia quanto viene detto esplicitamente sia il non detto, nelle diverse modalità utilizzate per veicolare quanto si intende comunica-

re: presupposizioni (cioè, semplificando, assunzioni date per scontate; Green, 1990 [1989]), inferenze e “implicature”. “Implicatura” è una nozione proposta da Grice (1993 [1989]) all’interno di una teoria sul modo in cui si usa la lingua tra agenti razionali, che inducono credenze e azioni nei partecipanti, secondo il “principio di cooperazione”: «Conforma il tuo contributo conversazionale a quanto è richiesto, nel momento in cui avviene, dall’intento comune accettato o dalla direzione dello scambio verbale in cui sei impegnato» (Grice, 1993 [1989]: 60). Questo principio costituisce una specie di “bussola” per il comportamento razionale nella comunicazione, o, in altre parole, delle regole interiorizzate per l’interazione. Ma, pur rispettando il principio di cooperazione, spesso si violano le “massime” in cui si articola il principio stesso di “quantità, qualità, modo, relazione”. In base alla violazione si calcola l’implicatura “conversazionale”, cioè la distanza tra quanto detto letteralmente e ciò che è inteso dal parlante in quella situazione specifica. Lo scambio seguente, ad esempio, viola la massima della relazione, ma è cooperativo e facilmente comprensibile come rifiuto motivato: ‘Usciamo stasera?’ ‘Domani mattina devo alzarmi molto presto’.

Nel contesto della classe scolastica, implicito e implicature giocano un ruolo centrale: non solo nella lettura di un testo letterario o di qualsiasi disciplina, ma nella comprensione vicendevole, basata, oltre che su quello che si dice/legge/scrive, sulle conoscenze e credenze condivise, sul trarre le giuste inferenze, sul riconoscere le presupposizioni. Un’utile guida alla “cultura dell’implicito” è il testo di Sbisà (2007) che propone, teoricamente e didatticamente, un’educazione a riconoscere implicature, esplicitare il non espresso, parafrasare in modo sintetico ed esauriente, elaborare produttivamente impliciti, in modo da sviluppare non solo la comprensione ma anche la creazione di testi/discorsi più efficaci nella loro articolazione.

6.2.2 *Agire e interagire in L2*

a. Grammatica e pragmatica in L2

Anche la strutturazione delle categorie grammaticali e il contrasto interlinguistico possono essere proficuamente analizzati con un taglio pragmatico. Ad esempio, nel caso dei tempi verbali, si possono mettere in rilievo gli aspetti di modalizzazione dell’imperfetto italiano nei seguenti usi, definiti “modali” o “epistemici”:

- di cortesia: ‘Volevo mezzo chilo di pane’;
- di gioco o immaginazione: ‘Io ero l’albero, tu il cavallo’;
- di pianificazione, come nel seguente scambio: ‘A. Non puoi farlo domani? B. Domani andavo in biblioteca’.

Si sfruttano le valenze aspettuali dell'imperfetto, caratterizzato dalla non conclusione dell'azione (mentre la conclusione caratterizza il passato remoto), e si estende al presente - addirittura al futuro - il tipico riferimento temporale del passato, in base a un processo che comprende, tra l'altro, cortesia, negoziazione, dislocazione fittizia (Bazzanella, 1994: 97-107). Non sempre esistono corrispettivi di questi usi in altre lingue, perché i sistemi verbali sono diversi (come l'inglese), oppure si limitano ad alcuni casi: l'imperfetto di "cortesia" sembra il più diffuso, quello di "pianificazione" è poco frequente.

L'attenzione pragmatica può soprattutto aiutare ad aumentare la sensibilità alla diversità linguistica, nei suoi vari aspetti, e ad acquisire la competenza pragmatica essenziale nella vita quotidiana; nell'interazione faccia-a-faccia tra nativa/o e non nativa/o: mentre si accetta facilmente una deviazione morfologica (come una concordanza plurale sbagliata), l'uso, ad esempio, di un imperativo al posto di una richiesta cortese in una delle forme linguistiche adeguate, secondo la norma della comunità specifica, può causare una sensazione di imbarazzo. Anche l'uso - da parte dell'apprendente di italiano L2 - del "tu" invece del "lei", quando la relazione interpersonale è significativamente asimmetrica, può disturbare l'interazione, in quanto può essere vissuta come mancanza di rispetto.

Nell'acquisizione di una L2, la prospettiva pragmatica, focalizzata sull'uso della lingua in contesto e attenta alle variabili culturali e cross-culturali, può offrire validi strumenti per sviluppare un'attenzione particolare a usi linguistici diversi nelle lingue correlati a influenze culturali e sociali specifiche, e per diventare consapevoli degli aspetti indotti dalla globalizzazione e favoriti dalle nuove tecnologie (Balboni, 2012; Ciliberti, 2012).

Nella attuale situazione scolastica italiana, data la crescente presenza (se non la maggioranza, come in qualche scuola torinese) di studenti stranieri in classe, la multiculturalità presente deve trasformarsi in un processo integrato da parte di tutti, docenti e discenti, basato sull'avvicinamento vicendevole anche alla cultura altrui, in una prospettiva di "interculturalità" (cfr. Daloi-so, capitolo 1; Arduini, Medici, capitolo 8 in questo volume).

Un aspetto non trascurabile, strettamente legato alle dinamiche interazionali del contesto classe e particolarmente significativa in L2, per «ridisegnare i contorni dell'identità ed alterità» (Giorgis, 2014: 13), è l'espressione linguistica delle emozioni:

La ricerca è ormai consapevole che l'apprendimento, la produzione e la comprensione di una lingua straniera sono legati alle emozioni e all'interazione: oltre che essere influenzati da fattori sociali, psicologici, culturali e ideologici, il funzionamento e lo sviluppo intellettuale non avvengono mai in un ambiente cognitivo isolato, ma in contesti nei quali i fattori affettivi, motivazionali e relazionali giocano un ruolo determinante. (Giorgis, 2014: 72)

La complessità e ricchezza dell'interazione in classe, intessuta di aspetti cognitivi, simbolici, sociali, culturali, emozionali (cfr. Arduini, Fabbri, capitolo 10; Daloiso, capitolo 11 in questo volume), oltre che referenziali, didattici e pedagogici, richiede un'attenzione "situata" e distribuita su ogni individuo (considerando le sue caratteristiche linguistiche, sociali, psicologiche), sul gruppo nel suo insieme, sulla materia specifica (tenendo conto naturalmente anche della "trasversalità" della lingua), sull'attività in corso e sugli obiettivi individuali e collettivi da raggiungere.

Riferimenti bibliografici

- AKMAN V., BAZZANELLA C., 2003, "The Complexity of Context", in *On Context*, a cura di ID., special issue of the «Journal of Pragmatics», n. 3, pp. 321-329.
- AUSTIN J.L., 1962, *How to Do Things with Words*, Oxford, Clarendon Press. Traduzione italiana: 1987, *Come fare cose con le parole*, Torino, Marietti.
- BALBONI P.E., 2012 [1ª edizione 2002, 2ª edizione ampliata 2008], *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.
- BAZZANELLA C., 1994, *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, Firenze, La Nuova Italia.
- BAZZANELLA C., 2006, "Discourse Markers in Italian: Towards a 'Compositional' Meaning", in *Approaches to Discourse Particles*, a cura di K. FISCHER, Amsterdam, Elsevier, pp. 449-464.
- BAZZANELLA C., 2010, "Contextual Constraints in CMC Narrative", in *Narrative Revisited. Telling a Story in the Age of New Media*, a cura di C.R. HOFFMANN, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins, pp. 19-37.
- BAZZANELLA C., 2011, "Indeterminacy in Dialogue", in «Language and Dialogue», n. 1(1), pp. 21-43.
- BAZZANELLA C., 2013 [1ª edizione 2005, 2ª edizione ampliata 2008], *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione*, Roma-Bari, Laterza.
- BAZZANELLA C., 2014, *Linguistica cognitiva. Una introduzione*, Roma-Bari, Laterza.
- BAZZANELLA C., in corso di stampa, "Context, Interaction, and Cognition in Understanding Spatial Deixis", in *Space and Language: On Deixis*, a cura di F. DA MILANO, P. ZUBLENA, Amsterdam, John Benjamins.
- BAZZANELLA C. (a cura di), 2002, *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Milano, Guerini.
- BAZZANELLA C. (a cura di), 2009, *La forza cognitiva della metafora*, numero speciale di «Paradigmi», n. 1, pp. 7-162.
- BAZZANELLA C., MIECZNIKOWSKI J., 2009, "Central/Peripheral Functions of *allora* and 'Overall Pragmatic Configuration'", in *Current Trends in Diachronic*

- Semantics and Pragmatics*, a cura di M.-B. MOSEGAARD HANSEN, J. VISCONTI, Amsterdam, Emerald, pp. 107-121.
- BAZZANELLA C., PUGLIESE R., STRUDSHOLM E., 2011, *Numeri per parlare. Da quattro chiacchiere a grazie mille*, Roma-Bari, Laterza.
- BERTUCCELLI PAPI M., 1993, *Che cos'è la pragmatica*, Milano, Bompiani.
- BETTONI C., 2006, *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Roma-Bari, Laterza.
- BORREGUERO ZULOAGA M., GÓMEZ-JORDANA FERARY S. (a cura di), in corso di stampa, *Marqueurs du Discours dans le Langues Romanes: Une Approche Contrastive*, Limoges, Lambert-Lucas.
- BROWN P., LEVINSON S.C., 1987, *Politeness*, Cambridge, CUP.
- CARSTON R., 2002, *Thoughts and Utterances. The Pragmatics of Explicit Communication*, Oxford, Blackwell.
- CASONI M., 2011, *Italiano e dialetto al computer. Aspetti della comunicazione in blog e guestbook della Svizzera Italiana*, Bellinzona, Osservatorio Linguistico della Svizzera Italiana.
- CERRUTI M., CORINO E., ONESTI C. (a cura di), 2011, *Formale e informale. La variazione di registro nella comunicazione elettronica*, Roma, Carocci, pp. 68-83.
- CILIBERTI A., 2012, *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Roma, Carocci.
- CLARK H.H., 1996, *Using Language*, Cambridge, CUP.
- COUPER-KUHLENE., SELTING M., 2001, *Studies in Interactional Linguistics*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- CUENCA M.J. (a cura di), 2007, *Contrastive Perspectives on Discourse Markers*, special issue of the «Catalan Journal of Linguistics», n. 6, pp. 9-30 (<http://www.raco.cat/index.php/CatalanJournal/article/view/74208/94374>).
- DOBROVOL'SKI D., PIIRAINEN E., 2005, *Figurative Language: Cross-Cultural and Cross-Linguistic Perspectives*, Amsterdam, Elsevier.
- DOMANESCHI F., 2014, *Introduzione alla pragmatica*, Roma, Carocci.
- FAIRCLOUGH N., 1989, *Language and Power*, London, Longman.
- GILI FIVELA B., BAZZANELLA C. (a cura di), 2009, *Fenomeni di intensità nell'italiano parlato*, Firenze, Cesati.
- GIORGIS P., 2014, *Diversi da sé simili agli altri. L2, immaginazione e letteratura come pratiche di pedagogia interculturale*. Postfazione di M. DEWEY, Roma, CISU.
- GIOVANARDI C., DE ROBERTO E. (a cura di), 2014, *Il linguaggio formulare in italiano tra sintassi, testualità e discorso*, Napoli, Loffredo.
- GISCCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), 1975, *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (<http://www.giscel.it/>; 29-8-2014).
- GOODWIN, C., 2000, "Action and Embodiment in Situated Human Interaction", in «Journal of Pragmatics», n. 32, pp. 1489-1522.

- GREEN G.M., 1989, *Pragmatics and Natural Language Understanding*, Hillsdale (N.J.), Lawrence Erlbaum. Traduzione italiana: 1990, *Pragmatica. La comprensione del linguaggio naturale*, Padova, Muzzio.
- GRICE H.P., 1989, *Studies in the Ways of Words*, Cambridge, CUP. Traduzione italiana: 1993, *Logica e conversazione. Saggi su intenzione, significato e comunicazione*, Bologna, il Mulino.
- HOLMES J., 1984, "Modifying Illocutionary Force", in «Journal of Pragmatics», n. 8, pp. 345-365.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 2001, *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*, Paris, Nathan.
- LABOV W., 1984, "Intensity", in *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*, a cura di D. SCHIFFRIN, Washington D.C., Georgetown University Press., pp. 43-70.
- LAKOFF G., JOHNSON M., 1980, *Metaphors We Live By*, Chicago, University of Chicago Press. Traduzione italiana: 1982, *Metafora e vita quotidiana*, Milano, Espresso Strumenti.
- LEEZENBERG M., 2001, *Contexts of Metaphor*, Amsterdam, Elsevier.
- LEVINSON S.C., 1983, *Pragmatics*, Cambridge, CUP. Traduzione italiana: 1985, *La pragmatica*, Bologna, il Mulino.
- MACHETTI S., 2006, *Uscire dal vago. Analisi linguistica della vaghezza nel linguaggio*, Roma-Bari, Laterza.
- MONDADA L., 2011. "Understanding as an Embodied, Situated and Sequential Achievement in Interaction", in «Journal of Pragmatics», n. 43, pp. 542-552.
- MORRIS C.W., 1938, *Foundations of the Theory of Signs*, Chicago, University of Chicago Press. Traduzione italiana: 1970, *Lineamenti di una teoria dei segni*, Torino, Paravia.
- OCHS E., SCHEGLOFF E., THOMPSON S., 1996, *Interaction and Grammar*, Cambridge, CUP.
- NUCCORINI S. (a cura di), 2002, *Phrases and Phraseology: Data and Descriptions*, Bern, Peter Lang.
- PINNAVAIA L., 2002, "The Grammaticalization of English Idioms: a Hypothesis for Teaching Purposes", in *Mots Palabras Words*, 1 (<http://www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0102pinnaiva.pdf>, 25-8-2014).
- PISTOLESI E., 2004. *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e SMS*, Padova, Esedra.
- SACKS H., SCHEGLOFF E., JEFFERSON G., 1974, "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation", in «Language», n. 4, pp. 696-735. Traduzione italiana: 2000, "L'organizzazione della presa del turno nella conversazione", in *Linguaggio e contesto sociale*, a cura di P.P. GIGLIOLI, G. FELE, Bologna, il Mulino, pp. 97-135.
- SBISÀ M., 2007, *Detto non detto. Le forme della comunicazione implicita*, Roma-Bari, Laterza.

- SEARLE J.R., 1969, *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, London, CUP.
Traduzione italiana: 1976, *Atti linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*, Torino, Boringhieri.
- SPERBER D., WILSON D., 1995 [1^a edizione 1986; 2^a edizione ampliata 1995], *Relevance*, Cambridge, Mass., HUP. Traduzione italiana della 1^a edizione: 1986, *La teoria della pertinenza*, Milano, Anabasi.
- TAVOSANIS M., 2011, *L'italiano del web*, Roma, Carocci.
- WEIGAND E., DASCAL M. (a cura di), 2001, *Negotiation and Power in Dialogic Interaction*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.

7. La sociolinguistica

Matteo Santipolo

Università degli Studi di Padova

7.1 Sociolinguistica e educazione linguistica

La scoperta della diversità dei retroterra linguistici individuali tra gli allievi dello stesso gruppo è il punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società: imparare a capire e apprezzare tale varietà è il primo passo per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla. (*Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, 1975, VIII, 4)

Sebbene non venga nominata in maniera esplicita, la sociolinguistica pare essere la protagonista di questa indicazione, quasi un auspicio, contenuta nelle ben note e fondamentali *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* a cura del GISCEL. A ormai quasi quarant'anni dalla loro pubblicazione e a oltre trenta dall'uscita delle innovative e ancora attuali lezioni di sociolinguistica e linguistica applicata di Gaetano Berruto e Monica Berretta (1983), la sociolinguistica, pur avendo finalmente trovato una sua dignità nell'ambito dell'educazione linguistica (sia in relazione alle lingue materne sia a quelle seconde e straniere), sembra tuttavia non avere ancora pienamente conquistato lo spazio che le spetterebbe nella scuola italiana in ragione dell'importanza che riveste ai fini dello sviluppo di una efficace competenza comunicativa, di cui è parte integrante e imprescindibile la competenza socio-pragmatica (cfr. Bazzanella in questo volume e Balboni, 2012: 131-135). Infatti, tra le mete dell'educazione linguistica Balboni (2012: 65) individua la "socializzazione" che proprio nella competenza sociolinguistica dovrebbe trovare uno dei suoi strumenti principali di realizzazione mediante le funzioni sociali del linguaggio intese come «i modi in cui usiamo il linguaggio per dare ad altre persone la nostra concezione dei nostri

rapporti» (Hudson, 1998: 239). Ciò può avvenire attraverso un metodo diretto, ossia impiegando il significato di parole e strutture (campo di cui si occupa la semantica), oppure un metodo indiretto che si concentra sulla forma delle parole e delle strutture e che è oggetto di studio della sociolinguistica. Mentre la riflessione e la metacompetenza su tutto ciò che concerne il metodo diretto, nella sua concezione più ampia, sono oggi perlopiù state sdoganate nella classe di lingua, non altrettanto si può affermare per il metodo indiretto. Ciò significa che mentre, ad esempio, gli errori grammaticali sono riconoscibili come tali da chiunque abbia un livello culturale medio, non lo stesso accade con gli errori sociolinguistici che, analogamente a quelli pragmatici e a quelli para- ed extralinguistici, spesso sono di difficile riconoscimento e interpretazione in quanto agiscono a un livello subliminale, al di sotto cioè di quella soglia di consapevolezza cui la scuola ci ha portati per gli aspetti più “tangibili” e “visibili” della lingua (come l'errata coniugazione di un verbo o la scelta dell'indicativo piuttosto che del congiuntivo). È dunque a questa consapevolezza e alla conseguente competenza d'uso che dovrebbe puntare un'educazione linguistica che tenga nella giusta considerazione la dimensione sociolinguistica, per cui:

per molti aspetti la sociolinguistica si configura come una specie di linguistica di secondo livello, che presuppone la linguistica, presuppone cioè che sappiamo come sono fatte e come funzionano le strutture interne del linguaggio; e interviene ad analizzare e spiegare che cosa succede a queste strutture quando le vediamo calate nella società e nelle concrete situazioni comunicative. In altre parole, fare sociolinguistica significa aggiungere allo studio a tavolino delle unità, delle strutture e delle regole della lingua, astratte dalla loro realizzazione concreta, lo studio (possibilmente sul terreno) dei comportamenti dei parlanti che queste unità, regole e strutture adoperano nella quotidiana vita comunicativa. (Berruto, 2004: 36-37)

A partire da questa definizione del raggio e dei campi di azione della sociolinguistica, la sua introduzione in ambito glottodidattico o, come la definisce lo stesso Berruto (1988), “sociolinguistica educativa”, e che noi altrove abbiamo proposto di denominare “approccio socioglottodidattico” (Santipolo, 2000, 2002, 2003, 2010b, 2011a), con focus sulla dimensione didattica degli aspetti sociolinguistici nelle lingue, inteso come integrazione agli approcci di matrice umanistico-affettiva e comunicativa, si potrebbe configurare quindi come una specie di terzo livello che presuppone i due precedenti della linguistica e della sociolinguistica:

I livello: linguistica

II livello: sociolinguistica

III livello: sociolinguistica educativa/socioglottodidattica

Non si tratta tuttavia di un sistema gerarchizzato, bensì di piani di lavoro diversi e sovrapposti che, per così dire, “a cascata”, hanno ciascuna ricadute sui successivi: la riflessione sociolinguistica non può prescindere da quella linguistica, mentre quella socioglottodidattica non può prescindere da quella sociolinguistica.

Un quarto livello, del quale tuttavia non ci occuperemo in questa sede, potrebbe poi essere rintracciato nella *folk linguistics* applicata all'insegnamento delle lingue (cfr. Santipolo, 2012a; in corso di stampa a), i cui risultati potrebbero essere confrontati con quelli di tutti i livelli precedenti di analisi, analogamente a quanto sostiene Berruto nel rapporto tra sociolinguistica e linguistica:

Lo studio di che cosa succede alla lingua quand'è considerata non come sistema astratto, bensì come strumento di concreti comportamenti comunicativi, può peraltro illuminare aspetti della struttura e del funzionamento della lingua che altrimenti passerebbero inosservati. (Berruto 2004: 37)

Più avanti nello stesso volume Berruto, dopo avere individuato i principali temi inerenti il rapporto tra sociolinguistica e educazione linguistica, sottolinea ancora che il problema di fondo che si pone è quello tra «la norma attesa dall'insegnamento scolastico e la realtà dei comportamenti linguistici delle persone», per cui:

Ogni varietà di lingua è corretta in sé: ma non ogni produzione di qualunque varietà è ‘corretta’, va bene, in qualunque situazione. Le varietà devono essere appropriate alle situazioni e ai fini comunicativi da raggiungere. Ciò non significa porre sullo stesso piano tutte le varietà di lingua né accettare indiscriminatamente ogni genere di produzione linguistica, bensì vuol dire guadagnare la consapevolezza che ogni varietà di lingua ha la sua funzione e anche la sua spendibilità sociale, nel senso che sottoposta, volontariamente o involontariamente a una valutazione da parte dei parlanti. (Berruto, 2004: 164-165)

Tutto ciò potrebbe essere sintetizzato in ‘dimmi come parli e ti dirò chi sei’, a prescindere da ciò che viene detto, da cui spicca l'importanza di realizzare in classe percorsi *ad hoc* che portino a un livello di piena consapevolezza e conseguente competenza consapevole e, per così dire, esplicita, dell'uso anche degli aspetti sociolinguistici. Del resto, condividiamo, almeno in parte, quanto sottolinea, sulla falsariga di Bernstein, Legrand-Delamotte (1992):

Il contributo più significativo della sociolinguistica [alla didattica] è l'ipotesi ‘culturalista’, per cui l'insuccesso scolastico riguarda non bambini sprovvisti di qualsiasi statuto socio-culturale, ma bambini il cui statuto socioculturale, all'interno della società, è svalutato e dominato. (Legrand-Delamotte, 1992)

Tale punto di vista non concerne solo i bambini in relazione alla propria lingua materna, ma tutti coloro che studiano una lingua straniera a qualsiasi età.

Nei paragrafi che seguono cercheremo dunque di delineare qual è lo stato dell'arte di questo percorso iniziato ormai quasi quarant'anni fa e non ancora concluso e che ha portato a risultati diversi per l'italiano come L1, come L2 o LS e per le lingue straniere. Infine illustreremo una proposta per compiere un ulteriore passo avanti nel tentativo di sdoganare completamente la sociolinguistica nell'ambito dell'educazione linguistica.

7.2 Educazione sociolinguistica nell'insegnamento dell'italiano come L1

Balboni in relazione all'insegnamento dell'italiano come lingua materna definisce "sociolinguistica applicata":

quella parte della sociolinguistica che negli anni Settanta-Ottanta si fece carico di elaborare modelli teorici e trasformarli in progetti didattici [...] realizzando una 'rivoluzione copernicana' rispetto alla tradizione e innovando radicalmente l'insegnamento dell'italiano a scuola. (Balboni, 2006: 24)

Ma la "sociolinguistica prima della sociolinguistica" aveva già dovuto entrare in classe prepotentemente quasi un secolo in anticipo rispetto alla rivoluzione degli anni Settanta e Ottanta, all'epoca dell'unità d'Italia. Infatti, oltre all'alfabetizzazione (nel 1861 il 72% della popolazione italiana non sapeva né leggere né scrivere), uno dei primi e più pressanti problemi di natura sociolinguistica *ante litteram* che la scuola italiana dovette affrontare fu quello del rapporto tra italiano e dialetti, dato che:

nelle scuole elementari l'uso del dialetto era diffusissimo tra gli alunni e anche tra gli insegnanti; se, nelle indicazioni legislative e nella prassi didattica, prevaleva l'impulso a sradicare «la malerba dialettale», non mancava chi riteneva che il dialetto non dovesse essere combattuto: con motivazioni ora pedagogiche (non inibire la spontaneità dei bambini), ora ideologiche (mantenere in una posizione subordinata le masse contadine). Una posizione meditata è quella del grande linguista Graziadio Isaia Ascoli il quale, in una relazione preparata per il IX Congresso pedagogico italiano (Bologna 1874), sostenne da un lato la necessità di non discriminare le scuole rurali, dall'altro l'utilità di partire dai dialetti, facendone oggetto di confronto con la lingua, in modo da conquistare attraverso lo studio - non attraverso l'imposizione di un modello calato dall'alto - la lingua comune. (Serianni, 2011a)

Poco oltre nello stesso articolo Serianni illustra anche alcune ipotesi sul rapporto in percentuale tra italofoeni e dialettofoeni:

Si è discusso sul rapporto tra quote così rilevanti di analfabeti e possesso della lingua nazionale. Nel 1963 Tullio De Mauro ha argomentato che, a causa della precarietà delle strutture scolastiche dell'epoca, «un reale contatto con la lingua comune e la sua effettiva e definitiva acquisizione» si può presumere solo per «coloro che, dopo le scuole elementari, continuavano per qualche anno gli studi». Diverso il caso della Toscana e di Roma, i cui dialetti sono prossimi alla lingua comune (a Roma, per effetto di una precoce toscанизazione avvenuta già in epoca rinascimentale): si può ritenere che, «intorno agli anni dell'unità, già la semplice qualità di non analfabeta consentisse a Roma e in Toscana un reale possesso della lingua comune: ai 160.000 italofoeni di altre regioni, vanno dunque aggiunti circa 400.000 toscani e 70.000 romani» (De Mauro 2002: 42-43). La quota complessiva di italofoeni così risultante (intorno ai 630.000 cittadini su una popolazione di oltre 25 milioni di abitanti: quindi appena il 2,5%) è stata messa in discussione con solidi argomenti da Arigo Castellani nel 1982 (Castellani 2009: 117-138). Accogliendo nella sostanza il metodo di De Mauro, ma correggendone l'applicazione, Castellani calcola in 435.000 il numero degli «italofoeni per cultura» [...] A questa cifra vanno aggiunti i toscani, da considerare italofoeni «per diritto di nascita», indipendentemente dalla capacità di leggere e scrivere, mentre il criterio demauriano (lingua naturale vicina all'italiano + alfabetismo elementare = italofoenia) potrebbe essere accolto non solo per Roma, ma per quelle zone dell'Italia centrale in cui si parlano varietà prossime al toscano, per esempio i circondari di Viterbo, Perugia o Ancona. In tal caso gli italofoeni del 1861 sarebbero stati più di 2,2 milioni, pari al 9,52% della popolazione con più di tre anni d'età. (Serianni, 2011a)

Come ben descrive Viale (2009), della questione si occupò qualche decennio più tardi anche Bruno Migliorini, in seguito detentore presso l'Università di Firenze della prima cattedra di Storia della lingua italiana. Da principio Migliorini assecondò la teoria di un progressivo avvicinamento nella scuola all'italiano a partire dal dialetto, pubblicando anche il volumetto dal titolo *Esercizi di traduzione dai dialetti delle Venezie* (1925) che avrebbe dovuto far parte di un progetto denominato *Dal dialetto alla lingua* per l'insegnamento della lingua nazionale per mezzo di quelle locali, ideato dal filologo Ernesto Monaci e promosso da Giuseppe Lombardo Radice (direttore generale dell'istruzione primaria e popolare presso il Ministero dal 1922 al 1924), in realtà mai completato, per via della politica antidialettale e centralista del Fascismo. Contemporaneamente però, attraverso la riflessione su quanto accadeva all'estero (in particolare nell'opera sul francese del ginevrino Charles Bally), Migliorini proponeva pure uno studio delle lingue straniere a dir poco avveniristico per l'epoca e decisamente d'ispirazione sociolinguistica, sostenendo come:

troppo spesso l'insegnamento delle lingue moderne riesca sterile e privo di interesse perché lontano dalla vita; in una parola, s'insegna la grammatica e non la lingua. Solo rimedio: la più larga adozione fra noi del metodo induttivo o diretto, per cui l'insegnamento della lingua deve procedere dal concreto (l'uso linguistico) all'astratto (le regole), e quindi lo studio della lingua parlata deve precedere quello della lingua scritta, la comprensione in lingua straniera precedere la traduzione ecc. (Migliorini, 1924: 92, citato in Viale, 2009)

A questa stessa filosofia Migliorini si rifarà nel 1941 con la pubblicazione della grammatica scolastica *La lingua nazionale* in cui si riscontrano:

pur inseriti in una struttura classica [...] esercizi lessicali di chiara ispirazione ballyana, caratterizzati da una forte attenzione per i fatti d'espressione, per gli aspetti sociali, soggettivi e psicologici del linguaggio (oggi, con terminologia sociolinguistica, si parlerebbe di "registri linguistici") e per le sfumature di significato che le parole possono rappresentare. (Viale, 2009)

Sebbene la politica linguistica più o meno dichiaratamente ostile al dialetto persista nei programmi ministeriali ufficiali tanto per la scuola elementare quanto per la media ancora per alcuni decenni, i primi segnali di un cambiamento di atteggiamento si scorgono già negli anni Sessanta del XX secolo (cfr. Massariello Merzagora, 1986), quando si prende atto del plurilinguismo (che comprende oltre ai dialetti anche le molte lingue minoritarie regionali) che caratterizza il repertorio linguistico dell'Italia e ci si rende conto che esso non può continuare a essere estromesso dalla scuola o, peggio ancora, disprezzato. Vengono quindi avanzate alcune interessanti proposte inclusive incentrate perlopiù sulla contrastività italiano/dialetto o lingua locale finalizzate allo sviluppo di una conoscenza, una valorizzazione e una consapevolezza sia culturale (come patrimonio da preservare e promuovere) che sociolinguistica fino ad allora assenti nella scuola italiana (Lavinio, 1986; Cortelazzo, 1989). In sintesi, se un tempo i dialetti e le lingue locali non trovavano spazio nella scuola perché disprezzati o semplicemente perché si doveva costruire la competenza nella lingua nazionale, oggi rischiano di non entrarvi perché ritenuti non più sufficientemente vitali e quindi utili. Tuttavia, sebbene si possa in gran parte considerare raggiunto l'obiettivo di creare un'Italia quasi universalmente italoфона o semi-italoфона (almeno in termini ricettivi), il dialetto conserva in molte aree una sua valenza di identità e identificazione, un valore di "surplus comunicativo" paragonabile, in alcuni casi, a quello dei gerghi, la cui importanza sociale impone alla scuola di tenerne conto. Del resto lo sviluppo del fenomeno della "semidialettofonia" ampiamente diffusa anche tra gli immigrati che abbiano un progetto migratorio a lungo termine in una certa regione ne è testimonianza (cfr. Santipolo, Tucciarone, 2004; 2006).

Ma la questione del rapporto tra italiano e dialetto non è l'unica di natura sociolinguistica di cui l'insegnamento dell'italiano come lingua materna debba tener conto. La complessità del repertorio linguistico italiano, di cui sono una prova le innumerevoli pubblicazioni sul tema (si vedano a puro titolo esemplificativo: Avolio, 2012; Bellinello, 1998; Berruto, 1993, 2012; D'Achille, 2003; Marcato, 2007; Sobrero, 2014), comporta necessariamente che, limitandoci in particolare anche solo alla lingua nazionale e senza prendere in esame lingue minoritarie e dialetti, l'insegnamento della grammatica non dovrebbe ridursi alle nozioni tradizionalmente presentate nei libri di testo. Seppure in estrema sintesi per via dello spazio di cui disponiamo, vorremmo quindi proporre ora una riflessione su come le grammatiche scolastiche siano cambiate nel corso degli ultimi trentacinque anni (per una disamina più completa si rimanda a Lo Duca, 2014: 155-193) e per farlo ci avvarremo, tra le molte possibili (cfr. Serianni, 2010: 61), delle ricerche condotte in merito, in ordine cronologico, da Berruto (1979), Tassoni (1992) e Serianni (2011b).

Nel primo di questi studi Berruto (1979) osservava complessivamente, tra l'altro, come nelle grammatiche da lui prese in esame fossero totalmente ignorate le varietà della lingua sia diacroniche che diastratiche e come la variazione diafasica fosse presentata come una mera questione di gusto e non come determinata dall'uso sociale e funzionale della lingua. A distanza di tredici anni Tassoni (1992) riassume così le conclusioni di quanto emerso dalle grammatiche da lei analizzate:

Le mozioni di principio della sociolinguistica sono state [...] recepite in tutti i testi analizzati e non risultano relegate in 'a parte' né in schede di supporto o a corredo di trattazioni ritenute più pregnanti. L'attenzione al tema della variabilità e delle funzioni della lingua mi pare vada al di là del puro livello teorico, infatti la maggioranza dei testi propone esercizi e lavori finalizzati allo sviluppo della competenza comunicativa. [...] sarebbe molto utile introdurre in modo massiccio, nei repertori di esempi, testi prodotti dagli alunni [...] che contengano errori, stilemi, neologismi, strutture sintattiche impervie che non risentano tanto di regionalismi quanto di un'assimilazione stentata e superficiale di indicazioni scolastiche e modelli televisivi. (Tassoni, 1992)

Nel complesso, dunque, sembra che, almeno in parte, la lezione sociolinguistica sia stata recepita. Un ulteriore progresso in questa direzione lo rivela anche la ricerca di Serianni condotta dopo altri 9 anni su 29 grammatiche scolastiche e prendendo in considerazione tre criteri di valutazione: la definizione dei termini; il modello di lingua descritto; l'atteggiamento normativo o meno degli autori. Non mancano tuttavia ancora alcuni punti deboli:

quando la lingua varia a seconda di coordinate spaziali, temporali e di registro e dunque il libro dovrebbe diventare una bussola utile per mettersi nella giusta rotta, ci si atesta di fatto su un italiano libresco, o meglio artificiale, senza cogliere l'occasione per valorizzare la naturale compresenza nei parlanti di una ventaglio diafasico. (Serianni, 2011b)

Se ne deduce quindi che, sebbene la sociolinguistica abbia fatto il suo ingresso nelle grammatiche scolastiche, essa resta comunque ancora poco “didattizzata” e quindi solo di rado resa realmente fruibile agli allievi. A ciò si aggiunga, inoltre, che, anche quando ampiamente e adeguatamente presente e trattata nei libri di testo, spesso sono gli insegnanti stessi a “saltarla” come accade anche con fonetica e pragmatica, o perché non si sentono sufficientemente preparati a insegnarla o perché continuano a percepirla come secondaria rispetto alla grammatica tradizionale. Il problema di fondo resta quello di definire il modello e quale debba essere la norma di riferimento e quindi cosa debba o possa essere considerato errore (Lo Duca, 2014: 132). La contrapposizione per certi versi manichea tra norme “a priori” e norme “a posteriori”, tra “grammaticalisti” e “antigrammaticalisti” (Berruto, 1977: 7-8) trova a nostro avviso una soluzione sensata in quella che Berretta (1977: 26) già quasi quarant'anni fa definiva norma legata “all'uso statisticamente prevalente”, con oscillazioni contestualizzate verso gli estremi più alto e più basso del *continuum* e aperture verso gli altri codici che costituiscono il repertorio (cfr. Santipolo, 2001). Una norma, insomma, priva di funzioni epistemologiche, ma intesa come «parametro sociale a valenza ideologica» (Paissa, 1997), inserita nel contesto di una grammatica funzionale, tanto per la L1, quanto, come vedremo, per la L2/LS (Titone, 1997), in una grammatica costruttivista «che fa della regola il risultato di una procedura ipotetico-deduttiva, in cui la regola, più che scoperta, è ‘inventata’ [...] dal maestro e dall'allievo insieme» (Cambiaghi, 1997). Chi ignora questa prospettiva e sostiene, pertanto, che l'italiano è alla deriva perché si allontana da norme (e grammatiche) prescrittivistiche e ben poco sociolinguistiche non coglie che in realtà «la deriva è la condizione naturale di tutte le lingue vive» (Antonelli, 2014: 18).

7.3 Educazione sociolinguistica e didattica dell'italiano come L2 e LS

Molto di quanto esposto nel paragrafo precedente relativamente all'italiano come lingua materna trova riscontro, seppure con alcune importanti differenze, anche per l'italiano come lingua seconda e straniera. Difatti, per molto tempo l'insegnamento dell'italiano a stranieri, tanto in contesto L2 quanto

LS, ha avuto come destinatari principali studenti interessati quasi esclusivamente agli aspetti più “alti” della nostra cultura (musica, arte, moda ecc.) e ha perlopiù adottato approcci formalistici incentrati sulla grammatica tradizionale e su modelli linguistici letterari o addirittura aulici, che poco spazio, per non dire alcuno, lasciavano alla variabilità linguistica e che presentavano l’italiano come monolitico e l’Italia come un paese pressoché monolingue. In un nostro lavoro di qualche anno fa (Santipolo, 2010a), abbiamo definito il risultato di un tale tipo di insegnamento come “Sindrome di Fernando”, prendendo spunto dal nome del protagonista di un film (*Pane e tulipani*, 2000) che aveva appreso l’italiano leggendo l’*Orlando Furioso* e che si esprime quindi esclusivamente - non avendo a disposizione altre opzioni - attraverso un *bookish Italian*, ossia una varietà sociolinguisticamente sovradimensionata rispetto ai contesti situazionali, agli scopi e ai destinatari degli eventi comunicativi in cui è coinvolto. Nel corso degli ultimi vent’anni tutto questo, benché “a macchia di leopardo” da paese a paese (cfr. Balboni, Santipolo, 2003; De Mauro, Vedovelli, 2003) ha subito un radicale cambiamento, fino a portare a una crescita degli spazi dedicati alla variazione sociolinguistica nei corsi di italiano L2/LS (che, da quanto emerso dai recenti Stati generali della lingua italiana nel mondo tenutisi a Firenze nel mese di ottobre 2014, sembrano coinvolgere circa 1,5 milioni di studenti in tutto il mondo¹), che per certi aspetti è addirittura superiore a quella riscontrata nell’italiano come L1. Tale apertura (cfr. Manili, 2007/2008; Sobrero, Miglietta, 2011a, 2011b), che recepisce le indicazioni del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (cfr. Vedovelli, 2010) per l’adozione di una grammatica funzionale e operativa, non ha riguardato solo il *continuum* dell’italiano così come descritto da Berruto (1993, 2012), ma ha cominciato a includere, almeno in termini di consapevolezza culturale e ricettiva, anche l’intero repertorio con dialetti (Santipolo, 2009) e lingue minoritarie.

7.4 La sociolinguistica nell’insegnamento delle lingue policentriche

Per “lingue policentriche” intendiamo tutte quelle che, a seguito di avvenimenti storici, politici, economici e/o militari, hanno varcato i confini dei territori in cui sono nate e si sono originariamente sviluppate e sono diventate lingue ufficiali, co-ufficiali o regionali in altri paesi del mondo. Caratte-

1. Cfr. http://www.esteri.it/MAE/IT/Politica_Estera/Cultura/PromozioneLinguaItaliana/Stati_Generali_lingua_italiana.htm.

ristica principale di queste lingue è la frammentazione linguistica e culturale e la nascita di nuove varietà nazionali (e successivamente locali), talvolta anche alquanto distanti dalla lingua originaria, ma rimaste perlopiù con essa mutuamente intelligibili, almeno nella loro variante più standard. Si tratta *in primis*, ma non esclusivamente, di varietà diatopiche che hanno però nel tempo conquistato uno *status* di prestigio palese o celato. Non va però scordato che, oltre alla variazione diatopica connaturata allo stato di lingue policentriche, per ciascuna macrovarietà geografica si sono sviluppate variazioni diastratiche, diamesiche e diafasiche spesso differenti rispetto alle corrispettive varietà della madrepatria, che rendono il quadro ancora più complesso e articolato. Tutte le lingue straniere storicamente e attualmente insegnate nella scuola italiana, cioè inglese, spagnolo, francese e tedesco, rientrano nella categoria di lingue policentriche, seppure in misura e con caratteristiche e conseguenze diverse². Qui di seguito cercheremo di riflettere su quanto accade nella scuola italiana rispetto al modello di lingua che viene generalmente proposto, pur nella consapevolezza da un lato della oggettiva impossibilità di insegnare “tutto” e dall’altro che qualunque considerazione non può che essere una generalizzazione approssimativa della realtà.

7.4.1 Inglese

Si tratta senza dubbio della lingua che più di ogni altra ha subito un processo di frammentazione linguistica e culturale (cfr. Graddol, Leith, Swann, 1996; Gramley, 2001; Gramley, Pätzold, 1992; McArthur, 2003; Santipolo, 2006, 2011b; Trudgill, Hannah, 2002), a tal punto da avere spinto alcuni studiosi (Crystal, 2004: 31-41) a ipotizzare la nascita di una vera e propria nuova famiglia linguistica, su analogia di quanto accaduto con il latino e le lingue romanze: si tratta del noto fenomeno dei cosiddetti *new Englishes*. A questa variabilità interna al mondo dei parlanti nativi va poi aggiunta quella relativa ai parlanti inglese come lingua seconda (perlopiù nelle ex colonie dell’impero britannico) e straniera, il cui numero complessivo, primo caso nella storia linguistica dell’umanità, si stima aver ormai triplicato quello dei parlanti nativi (Graddol, 2006), sollevando la questione di chi abbia oggi di fatto il controllo della lingua (Graddol, 1999; Hayhoe, Parker, 1994). A dispetto di questa situazione estremamente variegata, delle sue implicazioni sociolinguistiche e comunicative in genere e dei molti studi che a livello internazionale sono stati condotti in merito all’inse-

2. Non avendo lo spazio disponibile per illustrarle neppure in maniera approssimativa, data la ricchezza e la complessità di ciascuna realtà, per una riflessione relativa alla sociolinguistica di queste lingue rimandiamo alle sezioni a loro specificamente dedicate in bibliografia.

gnamento dell'inglese come lingua franca e planetaria (Görlach, 1999; Jenkins, 2000, 2003; Kirkpatrick, 2007; Santipolo, 2007, 2009, in corso di stampa b; Seidlhofer, 2011), la scuola italiana a tutti i livelli, se si escludono alcune sottolineature riguardo alle differenze, specialmente lessicali, tra inglese britannico e inglese americano, si dimostra ancora poco o per nulla sensibile alla questione della variabilità della lingua (Santipolo, 2012b, in corso di stampa b). A giustificazione di questa grave mancanza vengono di solito addotte le mediamente già scarse competenze in una varietà "neutra" se non addirittura "italianizzata" (soprattutto per quanto riguarda gli aspetti fonetici e fonologici) da parte degli allievi, che non consentirebbero aperture verso approfondimenti e ampliamenti di carattere sociolinguistico, né diatopico né di altro genere.

7.4.2 Spagnolo

A dispetto di un numero simile di parlanti nativi, sul piano sociolinguistico la principale differenza che spicca tra spagnolo e inglese è che il primo non riveste un ruolo paragonabile a quello del secondo come lingua internazionale (come tra l'altro testimonia il fatto che il numero di accessi a internet in inglese è oltre il triplo di quelli in spagnolo). Ciononostante, le due lingue sono in costante competizione quali seconda o terza lingua più parlata (come lingua materna) al mondo, con lo spagnolo che sembra avere ritmi di crescita superiori rispetto a quelli dell'inglese. A seguito delle note vicende storiche legate, soprattutto, alla sua espansione nel Centro e Sud America e, più di recente, negli Stati Uniti, lo spagnolo ha anch'esso subito un considerevole processo di frammentazione linguistica e culturale (cfr. Berschin, Fernández-Sevilla, Felixberger, 1987; Blas Arroyo, 2005; Mar-Molinero, 1997; Klee, Ramos-Garcías, 1991; Lipski, 1996) che tuttavia non ha minacciato una relativa omogeneità «que permite que hablantes nativos de diferentes lugares del mundo la perciban como una única lengua más allá de sus variedades geolectales» (Santipolo, Di Siervi, 2011). È comunque indubbio che la sua diffusione come lingua materna ufficiale in più di venti paesi (molti dei quali si trovano in contiguità geografica creando una vastissima regione ispanofona) in quattro continenti (con l'unica esclusione dell'Oceania) abbia prodotto una fisiologica variabilità fonetica, lessicale, morfosintattica e pragmatica, oltre che, ovviamente, culturale:

diversos estudios indican que desde los albores de la dominación española, el español de las colonias coincidía mayormente con la lengua hablada en España meridional y en particular con aquel hablado en Andalucía. Tal similitud lingüística, que enfrenta la relativa unidad lingüística latinoamericana con respecto a la norma castellana podría encontrar una explicación en el mayor número de colonos andaluces que desembarcaron en el Continente Americano durante la conquista en relación a un porcentaje absoluto menor de

colonos de otra proveniencia. [...] Dos ejemplos de esta diferencia son el uso difundido en América del *yeísmo*, es decir la neutralización de la oposición /j/ - /k/ en favor del primero, quien habla en este modo pronuncia *caballo* como si fuera escrito *cabayo*; y el *seseo*, es decir la neutralización de /θ/ y /s/ a favor del último, quien habla en este modo pronuncia en igual forma *casa* y *caza*; el uso de *ustedes* al lugar de *vosotros*; fenómenos que pueden ser encontrados en Andalucía. (Santipolo, Di Siervi, 2011)

Ciononostante, nella scuola italiana il modello prevalente, per non dire esclusivo, è quello dello spagnolo di Spagna (e, ancor più in particolare, di Madrid). Se tale scelta è comprensibile certamente anche per una maggiore vicinanza geografica e una maggiore disponibilità sul mercato di materiali didattici orientati verso la varietà iberica, è indubbio che, quantomeno solo per una questione numerica (gli spagnoli sono circa 40 milioni e neppure tutti parlano, come è ovvio, spagnolo standard, mentre il numero di parlanti una varietà di spagnolo latinoamericano è di quasi nove volte tanto!), gli allievi dovrebbero essere sensibilizzati e educati anche alle altre varietà³ (cfr. Giolo, 2010; Moreno Fernández, 2000; Santipolo, Di Siervi, 2011) e ai relativi registri.

7.4.3 Francese

Con oltre 250 milioni di parlanti (tra nativi e come lingua seconda), il francese si colloca al nono posto tra le lingue più diffuse al mondo. Pur avendo perso gran parte del suo ruolo come lingua internazionale a vantaggio dell'inglese, resta comunque una lingua importante per la comunicazione istituzionale planetaria (è, ad esempio, una delle lingue di lavoro dell'ONU e dell'Unione Europea). Come con l'inglese e lo spagnolo, la frammentazione derivante dell'espansione coloniale della Francia (senza contare la pur osteggiata variazione e il plurilinguismo nella stessa Francia, cfr. Madonia, 2005) nei secoli scorsi ha generato lo sviluppo di molte varietà diatopiche (cfr. Ager, 1990; Lodge, 1993; Offord, 1990; Sanders, 1993; Walter, 1994) che hanno prodotto una situazione per molti aspetti simile a quella dell'inglese. Sebbene vi siano oggi più francofoni in Africa che in Europa, la politica linguistica centralista della Francia risalente già alla fondazione nel 1634 a opera del cardinale Richelieu della *Académie française*, la cui missione dichiarata è «de fixer

3. Vale forse la pena citare l'atteggiamento che molti insegnanti di spagnolo in Italia hanno rispetto alle varietà latinoamericane: anziché "sfruttare" didatticamente come esempi di altre varietà della lingua allievi di madrelingua argentina quando usano *vos sos* o uruguaiani quando dicono o scrivono *tú sos*, non di rado li correggono con *tu eres*, segnando le loro forme come veri e propri errori (cfr. Fontanella de Weinberg, 2004). Tale atteggiamento conferma la ancora scarsa o nulla sensibilità sociolinguistica di molti docenti ed è proprio da questa che sarebbe forse opportuno partire per modificare lo *status quo*.

la langue française, de lui donner des règles, de la rendre pure et compréhensible par tous», ha determinato perlopiù un'esclusione delle varietà non standard (per non parlare dei *pidgin* e dei creoli a base francese) dai percorsi didattici. Questo stesso spirito, seppure rivisto e corretto, pare ritrovarsi anche nella *Organisation internationale de la Francophonie* (OIF), che:

a pour mission de donner corps à une solidarité active entre les 77 États et gouvernements qui la composent (57 membres et 20 observateurs). Une communauté de destin consciente des liens et du potentiel qui procèdent du partage d'une langue, le français, et des valeurs universelles [...]

e «promouvoir la langue française et la diversité culturelle et linguistique»⁴. Appare verosimile che questa politica linguistica di accentramento (totalmente assente nel mondo anglofono e solo parziale in quello ispanofono, attraverso la *Real Academia Española*, che ha però attuato considerevoli aperture verso lo spagnolo latinoamericano) abbia almeno in parte contribuito ad attenuare la frammentazione diatopica, ma non l'abbia ovviamente del tutto eliminata. Essa resta però ancora del tutto assente nella scuola italiana, malgrado alcune recenti e interessanti proposte che, pur partendo da una varietà standard basata sul francese di Francia, mirano a condurre progressivamente alla scoperta delle altre varietà geolettali. Un approccio simile viene proposto anche per l'avvicinamento alle altre tipologie di variazione (Jamet, 2010). Una certa rilevanza sembra avere ormai acquistato anche nella scuola italiana la dimensione del multiculturalismo all'interno della francofonia.

7.4.4 Tedesco

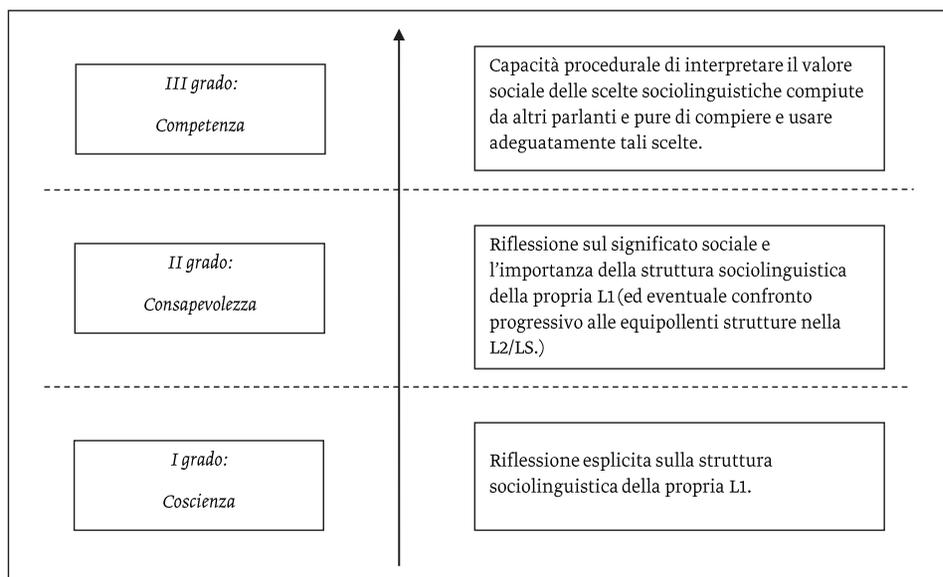
Di tutte le lingue fin qui prese in esame il tedesco è forse quella che meno si caratterizza per essere policentrica. La sua diffusione, infatti, a livello di lingua ufficiale o regionale è limitata all'Europa centrale per cui anche le diverse varietà nazionali e regionali sono perlopiù caratterizzate da contiguità o notevole vicinanza geografica. Ciononostante l'*Hochdeutsch*, analogamente a quanto accade in Italia con l'italiano rispetto ai vari dialetti, può essere interpretato come una sorta di *Überdachung* (Barbour, Stevenson, 1990: 14), un "tetto" sotto il quale coesistono varietà e dialetti anche molto lontani e non necessariamente intelligibili tra loro. Malgrado tali differenze, nella scuola italiana, dal punto di vista diatopico, il tedesco è la lingua che meno pare sensibile alla variazione e il modello proposto è generalmente solo ed esclusivamente quello standard

4. Cfr. http://www.francophonie.org/L-Organisation-internationale-de-2707.html#section_2.

della Germania, con rare e sporadiche “divagazioni”, in gran parte legate a lessico e pronuncia verso la varietà austriaca. In Italia, per ovvie ragioni, solo nelle scuole sudtirolesi si è negli ultimi anni posto il problema se insegnare o meno anche il dialetto locale accanto al tedesco standard (Ferron, 2010). Altre tipologie di variazione sono generalmente presenti solo in piccola misura e riguardano perlopiù la variazione diafasica (formale/informale) e quella diastratica, con particolare riferimento alle microlingue (o lingue settoriali).

7.5 Sociolinguistica in classe: alcune riflessioni teoriche conclusive e orientamenti per la didassi

A prescindere dalla tipologia di lingue insegnate (materna, seconda, straniera), lo sviluppo della competenza sociolinguistica dovrà avvenire per gradi progressivi (cfr. Santipolo, 2014).



Se per quanto riguarda la L1 il III grado è l'obiettivo auspicato, per le lingue seconde e straniere sarà importante attenersi a un equilibrio tra ciò che è realisticamente raggiungibile e ciò che è obiettivamente utopistico o comunque piuttosto raro (cioè una competenza uguale a quella del parlante nativo).

Pur con le differenze legate alle caratteristiche acquisizionali (L1, L2, LS) e sociolinguistiche delle lingue oggetto di insegnamento, non vi è dubbio che il modello di riferimento dovrebbe orientarsi sostanzialmente, ma non esclusivamente, verso la varietà riconosciuta come più neutra:

Questo non perché lo standard sia l'unica varietà corretta, la sola 'buona lingua', la maniera di esprimersi giusta e più logica, ma fondamentalmente perché solo un suo adeguato possesso consente a tutti di realizzare pienamente i propri diritti e doveri di cittadini e di manifestare al meglio le proprie potenzialità in tutti i campi, e perché solo essa è socialmente accettata senza riserve e consente a tutti di non trovarsi sanzionati negativamente per motivi linguistici. (Berruto, 2004: 165)

Tale affermazione può essere tradotta glottodidatticamente e includendo le altre varietà di lingua nella seguente "implicazione socioglottodidattica" (Santipolo, Di Siervi, 2010):

Variabilità (variazione) → scelta → potenzialità espressiva

Vale a dire: la variabilità linguistica (che si realizza attraverso la variazione) offre al parlante la possibilità di operare delle scelte consapevoli tra diverse forme, che si traducono in altrettante potenzialità espressive. In una prospettiva allargata, tali potenzialità costituiscono vie di accesso all'interazione e quindi all'inserimento nella società in cui ci si trova o che si aspira a comprendere, ossia la "socializzazione". Ma per poterle impiegare, e quindi per poter esercitare il proprio "diritto espressivo", è necessario possedere tutti gli strumenti comunicativi, o quanti più possibili, a disposizione di una certa comunità e avere consapevolezza e competenza su come impiegarli. Non va altresì dimenticato che anche le regole di comportamento sociolinguistico, al pari e forse anche più di tutte le altre che costituiscono la lingua, sono soggette a continua variazione e quindi non è da trascurare neppure la dimensione diacronica nel processo di sviluppo della sociolinguistica. L'implicazione trova una sua attuazione nella costituzione del curriculum e del syllabus da introdurre nella classe di lingua attraverso le cosiddette "classi a modelli (linguistici) variabili", o CMV, nelle quali il focus della variabilità si colloca sulle esigenze comunicative, immediate o future, reali o prevedibili, dei discenti in relazione ai contesti d'uso linguistico, sociale e situazionale o stilistico (cfr. Berruto, 1980: 216). Appare dunque evidente come la scuola, di ogni ordine e grado, debba fornire modelli sociolinguistici che siano non solo formativi, ma anche dinamici e spendibili nella quotidianità. Per far ciò è dunque necessario che i docenti e gli operatori educativi in senso lato siano pienamente consapevoli delle finalità del loro intervento e offrano quindi modelli linguistici e culturali che siano realmente "utili" e "usabili" (Santipolo, 2008).

Il concetto di "usabilità" è stato sviluppato in relazione alla praticità e alla facilità d'uso dei siti web ed è stato definito come «a quality attribute that assesses how easy user interfaces are to use» (Nielsen, 2003). Le cinque qualità costituenti dell'usabilità, applicate all'ambito dell'acquisizione linguistica, sono:

- apprendibilità: intesa in funzione della facilità di trasformazione dell'*input* in *intake*, facilità che non è unicamente legata alla semplicità strutturale, ma che rimanda piuttosto alla motivazione che spinge il discente ad affrontare anche meccanismi linguistici e culturali complessi purché percepiti come utili ai propri fini comunicativi e, in ultima analisi, di inserimento sociale e purché gestibili, anche se non compresi integralmente;
- efficienza: definita come il rapporto tra lo sforzo impiegato (che comprende anche il fattore “tempo”) e gli obiettivi raggiunti, sia in termini di competenze acquisite, sia di loro effettiva spendibilità socio-pragmatica;
- ricordabilità: quanto più un aspetto è utile e usabile, tanto più risulterà ricordabile e quindi reimpiegabile in circostanze analoghe, poiché “significativo”, secondo la definizione che ne dà Novak (2001: 31): «L'apprendimento significativo si verifica quando chi apprende decide di mettere in relazione delle nuove informazioni con le conoscenze che già possiede»;
- errori: commettere errori è una strategia impiegata tanto dai bambini che imparano la propria lingua materna, quanto da chiunque impari una lingua seconda o straniera (Corder, 1981: 11). L'errore, o meglio la “deviazione” rispetto a un modello (o una gamma di modelli) condivisi da parlanti nativi, assume un'importanza fondamentale nel processo di acquisizione, tanto per l'insegnante quanto, se portato a un livello di consapevolezza, per lo stesso apprendente;
- soddisfazione: anche il grado di soddisfazione che deriva dall'acquisizione di una lingua “utile e usabile” è spiegabile facendo, ancora una volta, riferimento alla “Teoria dell'apprendimento significativo” di Novak (2001). Come ampiamente descritto dal noto “Modello ego-/olodinamico” di Renzo Titone (1973; 1976), quanto più uno studente è soddisfatto di ciò che ha appreso, tanto più sarà motivato a continuare il percorso per migliorare le proprie competenze, potremmo pensare, quasi a prescindere dallo sforzo richiesto, in una prospettiva glottomatica. In tal senso, l'apprendimento deve necessariamente prevedere l'utilizzo di materiale autentico (cfr. Santipolo, 2014) come spunto didattico selezionato a partire dall'analisi dei bisogni.

Sulla base di quanto appena descritto possiamo definire “l'usabilità” applicata all'ambito glottodidattico e linguistico come il grado di corrispondenza tra le esigenze del discente e le risposte che trova nei modelli offerti dal corso che sta frequentando ed è su di essa che si poggia il concetto stesso di CMV.

Riprendendo quanto già illustrato altrove (Santipolo, 2008) in relazione alla definizione della “varietà didattica” di una lingua, ossia una varietà “cucita addosso” ai destinatari in quello che potremmo definire un *bespoke language teaching*, pensiamo che i criteri per costruire la CMV possano essere i seguenti:

- a. insegnare ciò che è più utile prima di ciò che lo è meno o non lo è affatto. L'utilità sarà determinata dall'analisi dei bisogni, dapprima immediati e poi futuri, dei discenti e varierà quindi a seconda della loro tipologia (età, professione, motivazione allo studio della lingua ecc.);
- b. insegnare ciò che è più diffuso prima di ciò che lo è meno, non solo in termini di strutture grammaticali e lessico, ma anche di impiego macrosociolinguistico, tenendo conto del contesto specifico in cui si inseriscono gli stranieri;
- c. ne deriva che non sarà sempre possibile insegnare ciò che è più facile prima di ciò che è più difficile.

Va da sé che premessa fondamentale e imprescindibile per il perseguimento di questi obiettivi è che gli insegnanti siano adeguatamente sensibilizzati, formati e preparati, sia in termini sociolinguistici propriamente detti sia metasociolinguisticamente, superando una volta per tutte quello che Lavinio (2007) definisce come «un nodo irrisolto» (cfr. anche Lugarini, Roncallo, 1992). Solo con tale presupposto ci pare possibile rendere sociolinguisticamente sensibile e permeabile un percorso di educazione linguistica e creare pertanto quella continuità tra l'educazione “formale” e l'uso reale che dovrebbe costituire lo scopo ultimo dello studio di una lingua viva. Si tratta, in ultima analisi, di lavorare per costruire, interpretare e saper usare la nozione di variazione in funzione di contesti, destinatari e situazioni secondo il noto modello S.P.E.A.K.I.N.G. proposto da Hymes (1974: 53-62), in pratica una didattica consapevolmente plurinormativa. Senza peraltro scordare che, come ben evidenziava il titolo di un volume di Norbert Dittmar (1989), che a sua volta riprende una massima ciceroniana, *variatio delectat* (e non solo *quosdam*, come specifica il sottotitolo) e chi si ‘diletta’ non si annoia e apprende meglio e di più.

Riferimenti bibliografici

Nota alla bibliografia: nella prima sezione (a.) di questa raccolta bibliografica sono elencati i titoli relativi alla linguistica, alla sociolinguistica e alla glottodidattica generali (cioè non specificamente rivolti ad alcuna lingua in particolare), dell'italiano come L1 e dell'italiano come L2 e LS. Le successive sezioni raccolgono invece titoli inerenti le diverse lingue prese in esame (sezioni: b. Inglese, c. Spagnolo, d. Francese ed e. Tedesco).

a. Linguistica, sociolinguistica e glottodidattica generali e dell'italiano come L1, L2 e LS:

- ANTONELLI G., 2014, *Comunque anche Leopardi diceva le parolacce. L'italiano come non ve lo hanno mai raccontato*, Milano, Mondadori.
- AVOLIO F., 2012, *Lingue e dialetti d'Italia*, Roma, Carocci.
- BALBONI P.E., 2006, *Italiano lingua materna*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P.E., 2012, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P.E., SANTIPOLO M. (a cura di), 2003, *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*, Roma, Bonacci.
- BELLINELLO P.F., 1998, *Minoranze etniche e linguistiche*, Cosenza, Editoriale Bios.
- BERRETTA M., 1977, *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Torino, Einaudi.
- BERRUTO G., 1979, "Sociolinguistica e grammatiche scolastiche", in *La grammatica: aspetti teorici e didattici*. Atti del IX Congresso internazionale di studi della SLI (1975), a cura di F. ALBANO LEONI, M.R. PAGLIASCO, Roma, Bulzoni, pp. 119-136.
- BERRUTO G., 1980, *La variabilità sociale della lingua*, Torino, Loescher.
- BERRUTO G., 1988, "Sociolinguistica", in *Lexikon der romanistischen Linguistik, IV, Italiano, Corso, Sardo*, a cura di G. HOLTUS, M. METZELTIN, CH. SCHMITT, Tübingen, Max Niemeyer, pp. 220-230.
- BERRUTO G., 1993, "Le varietà del repertorio", in *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, a cura di A.A. SOBRERO, Roma-Bari, Laterza, pp. 3-36.
- BERRUTO G., 2004, *Prima lezione di sociolinguistica*, Roma-Bari, Laterza.
- BERRUTO G., 2012, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci.
- BERRUTO G. (a cura di), 1977, *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, Torino, Stampatori.
- BERRUTO G., BERRETTA M., 1983, *Lezioni di sociolinguistica e linguistica applicata*, Napoli, Liguori.
- CAMBIAGHI B., 1997, "Dalle teorie grammaticali alla grammatica pedagogica: l'effetto filtro", in *La didattica della grammatica*, a cura di ID., numero monografico di «Quaderni del CLUC», n. 10, Brescia, La Scuola, pp. 5-15.

- CASTELLANI A., 2009, *Nuovi saggi di linguistica e filologia italiana e romanza (1976-2004)*, Roma, Salerno Editrice.
- CORDER S.P., 1981, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, OUP.
- CORTELAZZO M.A., 1989, “Esperienze di uso didattico delle lingue locali in Italia”, in *Scuola, Lingue e Culture Locali*. Atti del Convegno Regionale, Villa Manin di Passariano 4-5 settembre 1987, a cura di N. PERINI, Codroipo, Comune di Codroipo, pp. 53-61. Ripubblicato in: 2000, “Lingue locali, dialetti, scuola”, in ID., *Italiano d’oggi*, Padova, Esedra, pp. 123-135.
- D’ACHILLE P., 2003, *L’italiano contemporaneo*, Bologna, il Mulino.
- DE MAURO T., 2002 (7ª edizione), *Storia linguistica dell’Italia unita*, Roma-Bari, Laterza.
- DE MAURO T., VEDOVELLI M., 2003, *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell’italiano diffuso fra stranieri*, Roma, Bulzoni.
- DITTMAR N., 1989, *Variatio delectat. Le basi della sociolinguistica*, Galatina (LE), Congedo.
- GISCCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell’Educazione Linguistica), 1975, *Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica* (<http://www.giscel.it/> visionato il 03-11-2014).
- HUDSON R.H., 1998, *Sociolinguistica*, Bologna, il Mulino.
- HYMES D., 1974, *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- LAVINIO C., 1986, “Il dialetto sui banchi anno dopo anno”, in «Italiano e Oltre», n. 5, pp. 209-212.
- LAVINIO C., 2007, “Per un rilancio dell’educazione linguistica democratica”, in *Lingua, scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, a cura di E. PISTOLESI, Trieste, Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, pp. 29-45.
- LEGRAND-DELAMOTTE R., 1992, “Riflessioni sociolinguistiche e didattiche sull’uso della lingua da parte dei bambini”, in LUGARINI, RONCALLO, cit., pp. 75-82.
- LO DUCA M.G., 2014, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca, didattica*, Roma, Carocci.
- LUGARINI E., RONCALLO A. (a cura di), 1992, *Lingua variabile. Sociolinguistica e didattica della lingua*, Firenze, La Nuova Italia.
- MANILI P., 2007/2008, “L’insegnamento dell’italiano L2 tra le varietà linguistiche e sociolinguistiche”, in «Rassegna dell’istruzione», settembre/ottobre, n. 1 (www.rassegnaistruzione.it/rivista/rassegna_01_0708/glossario.pdf).
- MARCATO C., 2007, *Dialetto, dialetti e italiano*, Bologna, il Mulino.
- MASSARIELLO MERZAGORA G., 1986, “La scuola scopre il dialetto”, in «Italiano e Oltre», n. 5, pp. 213-216.
- MIGLIORINI B., 1924, “Del metodo diretto nell’insegnamento delle lingue moderne” [recensione a: A. FERRETTI, *Des méthodes et des procédés modernes d’enseignement appliqués spécialement aux langues vivantes*, Torino, Paravia, 1923], in «La Cultura», n. 4, 15 dicembre, p. 92.

- MIGLIORINI B., 1941, *La lingua nazionale. Avviamento allo studio della grammatica e del lessico italiano per la scuola media*, Firenze, Le Monnier.
- MIGLIORINI B. (a cura di), 1925, *Esercizi di traduzione dai dialetti delle Venezie. Veneziano*, I-III, Torino-Firenze, Paravia-Bemporad.
- NIELSEN J., 2003, "Usability 101: Introduction to Usability", in *Alertbox*, <http://www.useit.com/alertbox/20030825.html>.
- NOVAK J., 2001, *L'apprendimento significativo*, Trento, Erickson.
- PAISSA P., 1997, "Norma e livelli di lingua", in *La didattica della grammatica*, a cura di B. CAMBIAGHI, numero monografico di «Quaderni del CLUC», n. 10, Brescia, La Scuola, pp. 67- 87.
- SANTIPOLO M., 2000, "Socio-glottodidattica dell'italiano a stranieri", in *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, a cura di R. DOLCI, P. CELENTIN, Roma, Bonacci, pp. 81-99.
- SANTIPOLO M., 2001, "Insegnare l'italiano o la pluralità dell'italiano?", in «In.it», n. 3, pp. 9-11.
- SANTIPOLO M., 2002, *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Torino, UTET Università.
- SANTIPOLO M., 2003, "Glottodidattica socio-variazionale dell'italiano come LS. L'approccio socio-glottodidattico", in *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, a cura di R. DOLCI, P. CELENTIN, 2ª edizione, Roma, Bonacci, pp. 33-41.
- SANTIPOLO M., 2008, "L'usabilità' sociolinguistica come obiettivo nell'insegnamento dell'italiano L2", in *Tra lingue e culture. Un approccio interculturale all'educazione linguistica*, a cura di F. CAON, Milano, Mondadori, pp. 147-162.
- SANTIPOLO M., 2009, "Il dialetto e le varietà nel curriculum di italiano L2: ragioni per una scelta", in *Italiano L2: dal curriculum alla classe*, a cura di ID., Perugia, Guerra, pp. 29-41.
- SANTIPOLO M., 2010a, "Il testo letterario come modello linguistico nella didattica dell'italiano come lingua straniera", in *Manuale di civiltà italiana. Materiali ed approcci didattici*, a cura di A. BEGENAT-NEUSCHÄFER, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, Peter Lang, pp. 25-44.
- SANTIPOLO M., 2011a, "La dimensione sociolinguistica nell'insegnamento dell'italiano", in *Le radici e le ali: l'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*, a cura di N. MARASCHIO, F. CAON, Torino, UTET Università, pp. 161-176.
- SANTIPOLO M., 2012a, "Folk Linguistics e didattica delle lingue: epistemologia di un rapporto e percorsi di ricerca", in «Educazione Linguistica - Language Education», n. 2.
- SANTIPOLO M., 2014, "L'impiego dei materiali autentici per lo sviluppo della competenza sociolinguistica: riflessioni teoriche e spunti operativi", in «Cultura e comunicazione», n. 5, pp. 15-22.

- SANTIPOLO M., in corso di stampa (a), “The Contribution of *Folk linguistics* to Language Teaching Education: A Proposal”, in «Journal of Multilingual and Multicultural Development».
- SANTIPOLO M. (a cura di), 2010b, *La didattica della variazione linguistica e l'approccio socio-glottodidattico*, sezione monografica di «Scuola e lingue moderne», nn. 1-3, pp. 4-41.
- SANTIPOLO M., TUCCIARONE S., 2004, “Semi-dialettologia e semi-italofonia degli immigrati in Veneto: una prima descrizione socio-pragmatica tra emozioni e atteggiamenti”, in *Atti del Convegno Nazionale “Il Parlato Italiano”*, Napoli 13-15 febbraio 2003, a cura di F.A. LEONI *et al.*, Napoli, D'Auria Editore (su CD-ROM: H03).
- SANTIPOLO M., TUCCIARONE S., 2006, “Dalla semidialettologia di ritorno al bilinguismo consapevole: un'ipotesi di evoluzione sociolinguistica in Veneto”, in *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2*. Atti del XIII Convegno Nazionale GISCEL, a cura di I. TEMPESTA, M. MAGGIO, Milano, FrancoAngeli, pp. 162-168.
- SANTIPOLO M., DI SIERVI C., 2010, “Le competenze linguistico-comunicative per l'inserimento sociale”, in *La lingua oltre la scuola. Percorsi di italiano L2 per la socializzazione*, a cura di ID., Perugia, Guerra, pp. 7-24.
- SERIANNI L., 2010, *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Roma-Bari, Laterza.
- SERIANNI L., 2011a, “La lingua e la scuola”, in *L'Unificazione*, Treccani.it, L'Enciclopedia italiana (http://www.treccani.it/enciclopedia/la-lingua-e-la-scuola_%28L%27Unificazione%29/).
- SERIANNI L., 2011b, “Dal testo di grammatica alla grammatica in atto”, in *Grammatica a scuola*, a cura di L. CORRÀ, W. PASCHETTO, Milano, FrancoAngeli, pp. 73-96.
- SOBRERO A.A. (a cura di), 2014, *Introduzione all'italiano contemporaneo*, II, *La variazione e gli usi* (15ª edizione), Roma-Bari, Laterza.
- SOBRERO A.A., MIGLIETTA A., 2011a, “Per un approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano a stranieri (parte I)”, in «Italiano LinguaDue», n. 1, pp. 233-260.
- SOBRERO A.A., MIGLIETTA A., 2011b, “Per un approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano a stranieri (parte II)”, in «Italiano LinguaDue», n. 2, pp. 287-301.
- TASSONI M., 1992, “Le grammatiche scolastiche di fronte al tema della variabilità linguistica”, in LUGARINI, RONCALLO, cit., pp. 175-180.
- TITONE R., 1973, “The Psycholinguistic Definition of the ‘Glossodynamic Model’”, in «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», n. 1, pp. 5-18.
- TITONE R., 1976, *Psicodidattica*, Brescia, La Scuola.
- TITONE R., 1997, “Grammatica e grammatiche: dalla linguistica alla didattica attraverso la psicologia e la pedagogia”, in *La didattica della grammatica*, a cura di B. CAMBIAGHI, numero monografico di «Quaderni del CLUC», n. 10, Brescia, La Scuola, pp. 29-66.

- VEDOVELLI M., 2010, *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla sfida salutare*, Roma, Carocci.
- VIALE M., 2009, "Migliorini tra grammatica ed educazione linguistica", in *Bruno Migliorini, l'uomo e il linguista (Rovigo 1896 - Firenze 1975)*, a cura di M. SANTIPOLO, M. VIALE, Rovigo, Accademia dei Concordi, pp. 291-311.

b. Inglese:

- CRYSTAL D., 2004, *The Language Revolution*, Cambridge, Polity.
- GÖRLACH M., 1999, "Varieties of English and Language Teaching", in *Teaching and Learning English as a Global Language*, a cura di C. GNUTZMANN, Tübingen, Stauffenberg, pp. 3-21.
- GRADDOL D., 1999, "The Decline of the Native Speaker", in *English in a Changing World*, a cura di D. GRADDOL, U.H. MEINHOF, «The AILA Review», n. 13, pp. 57-68.
- GRADDOL D., 2006, *English Next*, London, British Council.
- GRADDOL D., LEITH D., SWANN J. (a cura di), 1996, *English, History, Diversity and Change*, London-New York, Routledge.
- GRAMLEY S., 2001, *The Vocabulary of World English*, London, Arnold.
- GRAMLEY S., PÄTZOLD K., 1992, *A Survey of Modern English*, London-New York, Routledge.
- HAYHOE M., PARKER S. (a cura di), 1994, *Who Owns English?*, Buckingham-Philadelphia, Open University Press.
- JENKINS J., 2000, *The Phonology of English as an International Language*, Oxford, OUP.
- JENKINS J., 2003, *World Englishes: A Resource Book for Students*, London, Routledge.
- KIRKPATRICK A., 2007, *World Englishes. Implications for International Communication and English Language Teaching*, Cambridge, CUP.
- MCCARTHER T., 2003, *Oxford Guide to World English*, Oxford, OUP.
- SANTIPOLO M., 2006, *Le varietà dell'inglese contemporaneo*, Roma, Carocci.
- SANTIPOLO M., 2007, "Englishes beyond English. An outline of Non-native and other Contact Varieties and their Teaching Implications", in *Construction of a Multi-information Site Related to English Learners' Pragmatic Competence*, a cura di C. IWAI, Hiroshima, Hiroshima City University, pp. 115-129.
- SANTIPOLO M., 2009, "World Englishes and the Teaching Model Matter", in *Analele Universității 'Stefan Cel Mare din Suceava'*, seria Științe ale Educației, tomul VI, Editura Universității din Suceava, pp. 692-702.
- SANTIPOLO M., 2011b, "Il policentrismo e la variabilità culturali nella didattica dell'inglese contemporaneo", in *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo*. Studi in onore di Gianfranco Porcelli, a cura di B. DI SABATO, P. MAZZOTTA, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 251-276.
- SANTIPOLO M., 2012b, "Introduzione. Educare alla lingua inglese oggi", in *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese*

nella scuola primaria e dell'infanzia, a cura di ID., Lecce-Brescia, Pensa Multi-Media, pp. 13-38.

SANTIPOLO M., in corso di stampa (b), "L'inglese nella scuola italiana: la questione negata della varietà-modello", in *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, a cura di C. MELERO, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.

SEIDLHOFER B., 2011, *Understanding English as a Lingua Franca*, Oxford, OUP.

TRUDGILL P., HANNAH J., 2002, *International English: A Guide to the Varieties of Standard English*, 4th edition, London, Arnold.

c. Spagnolo:

BERSCHIN H., FERNÁNDEZ-SEVILLA J., FELIXBERGER J., 1987, *Die spanische Sprache. Verbreitung- Geschichte - Struktur*, Ismaning, Max Hueber.

BLAS ARROYO J.L., 2005, *Sociolingüística del Español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*, Madrid, Cátedra.

FONTANELLA DE WEINBERG M.B. (a cura di), 2004, *El Español de la Argentina y sus variedades regionales*, Bahía Blanca, Bernardino Rivadavia.

GIOLO A., 2010, "Enseñar la unidad CON la diversidad. El enfoque variacional en la enseñanza del español", in *La didattica della variazione linguistica e l'approccio socio-glottodidattico*, a cura di M. SANTIPOLO, sezione monografica di «Scuola e lingue moderne», nn. 1-3, pp. 17-19.

KLEE C.A., RAMOS-GARCÍAS L.A. (a cura di), 1991, *Sociolinguistics of the Spanish-Speaking World: Iberia, Latin America, United States*, Tempe, Arizona, Bilingual Press.

LIPSKI J.M., 1996, *El Español de América*, Madrid, Cátedra.

MAR-MOLINERO C., 1997, *The Spanish Speaking World. A Practical Introduction to Sociolinguistic Issues*, New York, Routledge.

MORENO FERNÁNDEZ F., 2000, *Qué español enseñar*, Madrid, Arco Libros.

SANTIPOLO M., DI SIERVI C., 2011, "El enfoque socio-glottodidáctico en la enseñanza de las lenguas y culturas extranjeras. Los casos del inglés y del español", in *Nuevas perspectivas en la didáctica de las lenguas/culturas*, a cura di M. DEROSAS, P. TORRESAN, Buenos Aires, SB International, pp. 51-91.

d. Francese:

AGER D.E., 1990, *Sociolinguistics and Contemporary French*, Cambridge, CUP.

JAMET M.C., 2010, "Didactique du français, didactique des français. Éléments de sociolinguistique pour l'enseignement de la langue", in *La didattica della variazione linguistica e l'approccio socio-glottodidattico*, a cura di M. SANTIPOLO, sezione monografica di «Scuola e lingue moderne», nn. 1-3, pp. 20-27.

LODGE R.A., 1993, *French: from Dialect to Standard*, London-New York, Routledge.

MADONIA F.P.A., 2005, *Le lingue di Francia*, Roma, Carocci.

OFFORD M., 1990, *Varieties of Contemporary French*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

SANDERS C. (a cura di), 1993, *French Today. Language in its Social Context*, Cambridge, CUP.

WALTER H., 1994, *French inside out. The World-wide Development of the French Language in the Past, Present and the Future*, London-New York, Routledge.

e. Tedesco:

BARBOUR S., STEVENSON P., 1990, *Variation in German. A critical Approach to German Sociolinguistics*, Cambridge, CUP.

FERRON I., 2010, "Deutsch al vielfältige Sprache. Eine Annäherung and die Didaktik von den deutschen Mundarten. Dialekt und Unterricht", in *La didattica della variazione linguistica e l'approccio socio-glottodidattico*, a cura di M. SANTIPOLO, sezione monografica di «Scuola e lingue moderne», nn. 1-3, pp. 38-41.

8. La traduzione

Stefano Arduini, Elisa Medici¹

Università degli Studi di Urbino

Prefazione

La traduzione è diventata negli ultimi decenni un'area di ricerca centrale negli studi di comunicazione. Le ragioni di questo sono varie e non è facile individuarne una gerarchia.

È probabile inoltre che il denominatore comune sia il fatto che i rapporti interculturali sono diventati uno dei problemi urgenti del nostro tempo. Il tradurre infatti implica tutte le questioni centrali attraverso le quali una cultura si vede e si rappresenta, nonché vede, rappresenta e comunica con le altre. In sostanza la traduzione riguarda il rapporto con l'altro e ha a che fare con il modo in cui una cultura riesce a costruire la propria identità (cfr. Gambier, 2011), in un processo che vede in gioco la differenza, la somiglianza e il tentativo di mettere in contatto il sé e l'altro da sé.

Il mondo appare quindi come un complesso universo semiotico, un luogo in cui prospettive e linguaggi differenti si incontrano e si confrontano. Non può esistere un linguaggio definitivamente ed essenzialmente capace di parlare la totalità del mondo, dice J.M. Lotman (2006), ed è proprio in questo contesto che nasce la traduzione.

1. La prefazione e i paragrafi 8.1 e 8.2 sono stati scritti da Stefano Arduini; i paragrafi 8.3 e 8.4, la conclusione e i riferimenti bibliografici da Elisa Medici.

8.1 Traduzione e cultura

Se consideriamo la traduzione seguendo un approccio culturale, è necessario affermare che le culture sono estremamente instabili e la traduzione ha una grande influenza su di esse.

Le culture (Bhabha, 1994) sono il risultato di scambi, sovrapposizioni, rivalutazioni, continui trasferimenti di significato, e di conseguenza la traduzione non può che ricoprire un ruolo centrale in tutto questo: le culture sono il prodotto di queste continue traduzioni.

Per capire il ruolo della traduzione in questo contesto e di come possano cambiare le culture dobbiamo ricordare ciò che Antoine Berman (1984, 1999) ha detto a proposito di etnocentrismo in traduzione.

“Etnocentrico” è l’approccio in base al quale una cultura tende a interpretare la relazione con altre culture mettendo la propria al centro e guardando la cultura straniera come qualcosa da rifiutare o che debba in qualche modo adattarsi alla cultura di arrivo. Un approccio di questo tipo, etnocentrico appunto, porta inevitabilmente a una posizione in cui la traduzione è “ipertestuale”.

La prima apparizione di un approccio etnocentrico risale alle opere latine di Cicerone. La traduzione per Cicerone, sostiene Berman, consiste essenzialmente nell’individuare il significato originale, il senso, al di là della forma. Poiché si parla di captazione del significato originale, la traduzione tiene in sospetto la lettera e favorisce la cesura platonica tra spirito e corpo. La fedeltà al senso conduce inevitabilmente all’infedeltà della lettera straniera e allo stesso modo la fedeltà allo spirito porta all’infedeltà del corpo.

Questa eredità platonica sarà trasmessa al mondo occidentale e diventerà una concezione centrale nella traduzione.

Berman realizzò che la fedeltà all’originale e l’infedeltà alla lingua straniera sono, tuttavia, la fedeltà alla propria lingua, quella di arrivo. Il senso è colto in una lingua e questa è la lingua ricevente e, pertanto, è privato di tutto ciò che non può essere trasferito in essa. Secondo Berman, la preminenza del significato sulla forma è inevitabilmente annessionista. Il senso non può essere rilasciato in una lingua pura e quindi l’ideologia del primato del senso diventa l’ideologia della lingua in cui il testo è stato tradotto.

Tale ideologia dà alla lingua di arrivo lo *status* di mezzo semiotico privilegiato e intoccabile. Il senso dovrebbe entrare nella lingua senza fare alcun danno. Secondo questa posizione, le opere straniere dovrebbero essere tradotte in un modo in cui la traduzione non sia “percepita” e il prodotto dovrebbe dare l’impressione che è quello che lo scrittore avrebbe scritto nella lingua tradotta. Berman sottolineò come questo desiderio porti ad alcune “tendenze deformanti” sottostanti l’ideologia della traduzione nel mondo occidentale.

Tali tendenze deformanti sono: la razionalizzazione, la chiarificazione, l'espansione, la nobilitazione, la volgarizzazione, l'impoverimento qualitativo, l'impoverimento quantitativo, l'omogeneizzazione, la distruzione dei ritmi, del significato di fondo, dei sistematismi testuali, dei reticoli linguistici vernacolari, di locuzioni ed espressioni idiomatiche, di sovrapposizioni di lingue.

Tutte queste tendenze nascondono e standardizzano il testo tradotto rendendolo solo un prodotto fruibile per il lettore della lingua in cui il testo è stato tradotto.

L'identificazione di queste tendenze deformanti non nasce per suggerire una metodologia alternativa, piuttosto per dimostrare che sono tendenze comuni a qualsiasi traduzione occidentale e corrispondono a una precisa scelta culturale.

Con Berman, in relazione al ruolo che ha la traduzione in una cultura, è necessario ricordare il contributo della scuola di Tel Aviv, i cui principali rappresentanti sono Itamar Even-Zohar e Gideon Toury, i quali, all'interno della *Polysystem Theory*, hanno evidenziato le eterogenee condizioni culturali in cui si inserisce la traduzione. Il concetto di polisistema nasce con il tentativo di definire tutte le attività che sono considerate letterarie all'interno di una cultura qualsiasi. In questo senso, il polisistema è un complesso di sistemi eterogenei che insieme compongono la letteratura, e quest'ultima è concepita come un sistema in movimento costituito da processi di trasformazione e allo stesso tempo di continuità. Da questo punto di vista, la letteratura non è solo considerata da una prospettiva astratta, ma è anche strettamente correlata ai giudizi di valore che si sviluppano in un determinato periodo storico. Inoltre, una letteratura non è mai isolata e non è mai pura, perché è sempre in contatto con altre letterature creando continue interferenze. Queste interferenze non possono essere eliminate nei contatti tra culture e di solito sono unilaterali, poiché la letteratura, che è fonte, ricopre questo ruolo grazie al suo prestigio e per il fatto che il sistema importatore ha bisogno di individuare modelli che non trova in sé.

In questo senso, hanno un ruolo importante le seguenti serie di opposizioni: fra testi canonici e testi non canonici; fra centro e periferia del sistema; fra innovazione e tradizione.

Il concetto di testo canonico è fondamentale per capire come certe categorie culturali vengano tramandate in una data società. Nel caso dei testi, la pertinenza al canone dipende dalla legittimazione dei gruppi culturali dominanti. In relazione al concetto di canonizzazione, vi è la distinzione tra centro e periferia. Il centro del sistema letterario è inevitabilmente occupato da testi canonici, in altre parole quelli che sono stati introdotti dalla cultura ufficiale e che hanno ottenuto la legittimazione dell'istituzione. Anche

l'opposizione tra tradizione e innovazione è in relazione con il problema di accettare un'opera in un determinato momento. La tradizione, cioè il repertorio stabile che la costituisce, è un sistema secondario, i suoi testi saranno in qualche modo predicibili e qualsiasi tentativo di compromettere questa stabilità sarà percepito come un'aggressione. Al contrario, l'innovatore è un sistema primario in cui intervengono nuovi elementi e dove viene ridefinito un determinato repertorio.

Un sistema può essere stabile o instabile, a seconda della sua capacità di gestire i cambiamenti e controllarli.

La letteratura tradotta segue lo stesso sistema e può diventare primaria o secondaria a seconda delle specifiche condizioni operanti nel polisistema. In questo senso, la letteratura tradotta è un sistema all'interno del polisistema letterario. Il polisistema ricevente seleziona la letteratura straniera a seconda delle convenzioni letterarie accettate dallo stesso polisistema. Questo filtro sarà applicato in relazione alle condizioni del polisistema ricevente: un polisistema fisso cercherà di imporre i suoi modelli sulle traduzioni; al contrario, un polisistema debole sarà soggetto all'influenza dei modelli che importa. In particolare la traduzione, se si considera che essa è prima di tutto uno scambio culturale, ha un ruolo centrale in una lingua in tre situazioni sociali: quando una letteratura è giovane o è in fase di costituzione; quando una letteratura è periferica o debole; quando una cultura sta subendo una crisi. Nei primi due casi, è necessaria la letteratura tradotta per colmare le lacune del polisistema e si crea anche una dipendenza delle letterature deboli o periferiche rispetto a quelle centrali. Nel terzo caso, la letteratura tradotta può assumere una funzione primaria anche nelle letterature centrali.

8.2 La traduzione verso un punto di vista semiotico e cognitivo

Accanto a questo interesse di matrice culturale v'è un'accresciuta attenzione per la traduzione anche da parte di tutti coloro che si occupano di linguistica e semiotica. Ciò nasce dal fatto che le domande sulla traduzione sono le stesse che ci poniamo a proposito della produzione e dell'interpretazione dei testi. Tuttavia la traduzione è un'attività che si realizza in condizioni speciali e mette meglio a nudo quanto avviene normalmente nella comunicazione non tradotta. Per questo motivo se tradurre costringe da un lato a mettere in discussione molte delle categorie elaborate dalla linguistica e dalla semiotica moderne, dall'altro permette di verificare come i vari livelli lin-

guistici interagiscano e si condizionino nella pratica. La traduzione dunque presuppone un modello integrato in cui nessuno degli aspetti semiotico-testuali resta escluso.

I principali aspetti su cui la ricerca si è concentrata ruotano dunque tutti attorno a questi presupposti e hanno portato ad alcuni punti fermi. Innanzitutto la traduzione riguarda i testi, dunque prodotti culturali complessi. In secondo luogo la traduzione è un tipo di riscrittura, ovvero una produzione testuale a partire da un altro testo come sono la parafrasi, la parodia o il riassunto. Proprio in quanto riscrittura, la traduzione modifica l'originale e ne è dunque una sorta di "manipolazione", utilizzando un termine introdotto in quest'ambito da André Lefevere. Si tratta di una manipolazione che è in relazione alle aspettative e alle richieste della cultura d'arrivo e che in certi casi può modificarla. È una manipolazione anche nel senso che si traducono testi a partire da determinati presupposti per certi scopi. Presupposti e scopi costruiscono l'atteggiamento dei traduttori, ne influenzano gli stili traduttivi e sono influenzati dalle ideologie dominanti. Tutto questo ci dice che la traduzione non è semplicemente il passaggio da una lingua a un'altra di un significato che rimane inalterato. In questo passaggio il significato subisce delle trasformazioni che sono in qualche modo di tipo cognitivo.

Spesso, all'interno dei *Translation Studies* si parla del concetto di "equivalenza" di senso, ed è forse la questione più discussa relativa alla traduzione.

In tema di equivalenza è senz'altro opportuno nominare Eugene Nida. Il suo contributo è stato particolarmente importante perché nel suo modello ha individuato e riconosciuto la specificità non-linguistica del problema. Di particolare rilevanza è la sua distinzione tra equivalenza formale e dinamica. Mentre l'equivalenza formale presta attenzione alle corrispondenze tra forma e contenuto, quella dinamica si realizza quando nella lingua di destinazione vengono create le stesse condizioni comunicative esistenti tra messaggio e ricevente nella lingua di partenza. In questo modo Nida ha ridefinito il concetto di fedeltà mettendo in discussione i termini del problema. Ciò che è interessante in Nida è che il concetto di equivalenza si dispiega su diversi livelli e in particolare i tre livelli che Charles Morris (1964) ha sviluppato nella sua teoria dei segni: pragmatici, sintattici e semantici.

Nida era un genio, ma la sua prospettiva rivela ciò che abbiamo chiamato con Berman ideologia della traduzione nel contesto occidentale. Permane l'idea che il significato può essere salvato con il senso dopo essere stato privato del suo "corpo".

8.3 Contributi della linguistica cognitiva alla traduzione

A far comprendere che il significato non è qualcosa che può viaggiare inalterato da una lingua a un'altra è stato anche lo sviluppo degli studi cognitivisti sul significato. Le nuove ricerche sviluppatesi all'interno della linguistica cognitiva (cfr. Arduini e Fabbri in questo volume) hanno messo di nuovo il significato al centro dell'attenzione dei linguisti, riabilitando una tradizione che ha sempre considerato il linguaggio in funzione del significato e che non lo separa dagli altri aspetti della cognizione. Nella prospettiva della linguistica cognitiva, la capacità linguistica non viene ascritta essenzialmente a un potenziale innato ma deriva dalle interazioni e dal contesto d'uso in cui le abilità linguistiche si acquisiscono e si sviluppano. Dunque la facoltà del linguaggio non può essere isolata dalle altre abilità cognitive: dietro al fatto linguistico c'è un vasto assortimento di risorse cognitive che mettono in gioco innumerevoli connessioni e che coordinano molte informazioni.

I nuovi approcci cognitivisti possono offrire nuove possibilità per l'area di studi sulla traduzione, soprattutto nella direzione di andare oltre alcuni dei limiti della disciplina. Così l'esplosione della semantica negli studi cognitivisti e l'idea che le metafore strutturino la nostra percezione del mondo possono permettere di andare oltre questi limiti e favorire un possibile ripensamento degli studi sulla traduzione. Per esempio, concetti come "dominio", *profilo-frame*, *mental spaces* e "somiglianza" possono essere molto utili. La distinzione tra *profilo-frame* e "dominio", ad esempio, è particolarmente utile per comprendere la natura del fenomeno delle differenze semantiche tra le parole e i loro apparenti equivalenti in altre lingue.

Un ulteriore contributo degli studi cognitivisti sta nel fatto di aver rivisitato la vecchia ipotesi del relativismo linguistico alla luce delle nuove ricerche cognitive. In questa direzione molte delle diversità che esistono fra le lingue derivano da un diverso modo di concettualizzare la realtà. Così come metafore diverse implicano concettualizzazioni diverse, culture diverse strutturano diversamente i loro universi cognitivi. Che conseguenze ha quest'idea sulla traduzione? Le diverse concettualizzazioni sono compatibili o sono incommensurabili? Come le negoziamo? Dobbiamo forzare le differenze o dobbiamo mostrarle? Qual è il ruolo del traduttore in tutto questo?

Una risposta a questa serie di domande è possibile se, come hanno fatto molti studiosi, citiamo Schleiermacher, il quale ha scritto che ci sono solo due soluzioni possibili nella traduzione: o il traduttore lascia il più possibile in pace lo scrittore e gli muove incontro il lettore, o lascia il più possibile in pace il lettore e gli muove incontro lo scrittore (Schleiermacher, 1813 [1993]: 153).

In linea con Schleiermacher è Lawrence Venuti, che distingue tra *domestication* e *foreignization*. *Domesticating* significa che il traduttore elabora una

traduzione in cui cerca di evitare di dare ai lettori l'impressione che stiano leggendo un testo straniero, per cui adotta uno stile fluido e trasparente. *Foreignizing* significa deliberatamente violare le regole della lingua di arrivo (*target*), quindi il traduttore sottolinea l'appartenenza del testo di partenza (*source*) a una lingua e cultura diverse al fine di mantenere un po' di questa diversità.

Tutte le discipline testuali e linguistiche hanno da tempo accettato che i testi e i segni si realizzano quando c'è la cooperazione interpretativa dei riceventi. L'interpretazione non discrimina tra forma e contenuto. Di conseguenza, si tratta di una pura illusione sperare che sia possibile estrapolare il significato considerando la forma semplicemente un mezzo per trasmetterlo. Analogamente si tratta di una pura illusione pensare che il destinatario possa recuperare il significato semplicemente aprendo la "forma" nello stesso modo in cui apriamo una scatola. Quello che accade normalmente è che il ricevente interpreta l'intero messaggio e solo raramente cercherà di recuperare il contenuto a partire dalla forma.

La traduzione è un'esperienza particolare e speciale. Utilizzando la parola "esperienza" la traduzione non riguarda più un oggetto o una relazione tra oggetti.

Gran parte delle riflessioni sulla traduzione si sono concentrate su entità come singoli concetti o parole, il loro equivalente in diverse lingue, o sui rapporti del testo tradotto, per esempio con l'originale, con altri ambienti di destinazione, con i riceventi ecc. Queste entità sono come oggetti che si studiano "per sé", o in relazione ad altri oggetti.

Se invece pensiamo la traduzione come un'esperienza, essa riguarda un processo e non una serie di oggetti. È qualcosa che si fa durante questo processo e che trasforma l'ambiente circostante. L'atto traduttivo crea un testo nuovo ma in un certo senso modifica anche quello di partenza mettendo in luce particolari aspetti e determinati valori. Un testo del resto è già in partenza una pluralità differente, è il prodotto di altri testi e di altri "originali". Tra originale e traduzione dunque il legame cronologico non è il più importante; conta piuttosto un rapporto di reciproco debito, in questo senso parlare di equivalenza è un nonsenso. La traduzione presuppone dunque il movimento incessante dei testi, non ha a che fare con rapporti statici ma dinamici.

Le categorie tradizionali con le quali si è tentato di descrivere la traduzione, come equivalenza, fedeltà, comparazione ecc. riferendosi a prodotti, sono del tutto insufficienti per cogliere il movimento di significato messo in moto da quello che avviene nell'atto traduttivo.

Questo particolare tipo di esperienza che è la traduzione si caratterizza infine per due aspetti: "somialianza" e "differenza".

Umberto Eco (2003) vorrebbe definire la traduzione con la frase «dire la stessa cosa», ma questo, dice, non è proprio possibile. Così, aggiunge che forse sarebbe meglio definire la traduzione con l'enunciato «dire quasi la stessa cosa»:

Che cosa vuol dire tradurre? La prima e consolante risposta vorrebbe essere: dire la stessa cosa in un'altra lingua. Se non fosse che, in primo luogo, noi abbiamo molti problemi a stabilire che cosa significhi "dire la stessa cosa", e non lo sappiamo bene per tutte quelle operazioni che chiamiamo parafrasi, definizione, spiegazione, riformulazione, per non parlare delle pretese sostituzioni sinonimiche. In secondo luogo perché, davanti a un testo da tradurre, non sappiamo quale sia la cosa. Infine, in certi casi, è persino dubbio che cosa voglia dire... (Eco, 2003)

Dunque, continua Eco, quello che è necessario capire è come «pur sapendo che non si dice mai la stessa cosa, si possa dire quasi la stessa cosa» (Eco, 2003: 9-10).

Nell'area dei *Translation Studies*, è stato Andrew Chesterman (1996, 2007) a proporre di sostituire il concetto di equivalenza con quello di somiglianza, osservando che esistono almeno due tipi di somiglianza, che possiamo chiamare convergente e divergente. La prima è quella per cui la similarità è reciproca: due sorelle si assomigliano; la seconda è quella per cui una cosa è simile a un'altra ma non è vero il contrario (A è simile a B, ma B non è simile ad A): possiamo dire che una figlia assomiglia alla madre ma sarebbe strano dire che una madre assomiglia a sua figlia perché questo in senso cronologico sarebbe falso. I due diversi tipi di somiglianza sono anche i modi in cui traduttore e lettore considerano la traduzione. Mentre un traduttore la vede come un tipo di somiglianza divergente, il secondo la considera come una somiglianza convergente.

Inoltre in questo caso comprendiamo come le norme di somiglianza possano cambiare perché dipendono dal contesto culturale, dai valori e dalle ideologie che circolano in una determinata epoca che in qualche modo modificano il tipo di garante che presiede al giudizio di somiglianza.

Il concetto di somiglianza non è comunque ancora del tutto sufficiente per spiegare il rapporto tra un originale e un testo tradotto. Se infatti consideriamo determinati tipi di testo, come per esempio una parafrasi oppure una parodia, in questi testi la somiglianza con l'originale non è un rapporto, ma un presupposto di tale rapporto. Non possiamo parlare di traduzione tra due testi se non è presente una differenza di un certo tipo. Ma qual è quella specifica differenza che si manifesta nella traduzione?

Questo fenomeno è meno banale di come sembra. Se la somiglianza può essere stabilita solo a partire da un misuratore esterno, le differenze toccano non solo le relazioni fra i testi ma soprattutto quelle fra culture in cui i testi circolano. A questo proposito è di nuovo opportuno citare Eco. Egli, dopo aver affermato che tradurre potrebbe significare «dire quasi la stessa cosa», aggiunge che però una volta data questa definizione occorre cercare che cosa significhi quel «quasi».

In che senso infatti diciamo «quasi la stessa cosa»? Chi ci dice che quel «quasi» è sufficiente per considerare un testo una traduzione e non un testo totalmente diverso? Certo, un criterio oggettivo pare impossibile, abbiamo

detto che nel corso della storia testi che oggi considereremmo traduzioni sono stati considerati testi indipendenti e viceversa. Ancora Eco:

Quanto deve essere elastico quel quasi? Stabilire la flessibilità, l'estensione del quasi dipende da alcuni criteri che vanno negoziati preliminarmente. Dire quasi la stessa cosa è un procedimento che si pone all'insegna della negoziazione. (Eco, 2003: 10)

8.4 Mediare e negoziare, fino a che punto?

La traduzione è il risultato di una negoziazione tra ciò che è estraneo e ciò che è familiare.

Il concetto di mediazione introduce un aspetto importante. La mediazione è un tipo di comunicazione che serve a gestire i conflitti, presuppone delle differenze e la soluzione delle differenze attraverso la negoziazione per opera di un mediatore. Si tratta di un processo in cui c'è un cambiamento nell'atteggiamento delle parti che può essere spiegato solo con l'intervento del mediatore. Se pensiamo alla traduzione come mediazione e al traduttore come mediatore possiamo interpretare il processo traduttivo come un vero e proprio processo di argomentazione in cui i due dialoganti non sono persone fisiche ma due culture che si confrontano (cfr. Rigotti, Greco, 2005), in cui le due parti vengono sottoposte a un rapporto che può anche essere conflittuale (Baker, 2006). La traduzione diventa il luogo in cui questi conflitti cercano una soluzione, in cui le culture non si scontrano ma entrano in dialogo (cfr. anche Pym, 2012: 143 e seguenti).

Conclusioni

In questi paragrafi è stato affrontato il ruolo centrale della cultura all'interno del mondo traduttivo. La cultura può essere influenzata dalla traduzione, ed è stato ampiamente dimostrato; la letteratura attraverso la traduzione subisce cambiamenti, evoluzioni, e anche questo è stato appurato. Il tutto rimanderebbe alla lingua, a quella lingua che Lotman definisce "sistema modellizzante primario": il primo sistema che dà forma alla realtà, che la categorizza, riprendendo un termine di matrice cognitivista.

Educare a una lingua significa educare a una cultura, che è dunque il nostro "sistema modellizzante secondario". Importante risulta nell'educazione linguistica non separare i due sistemi ma considerarli uniti e complementari. I tanti studi sulla traduzione, in particolare quelli degli ultimi decenni,

insegnano che non può essere tralasciato l'aspetto connotativo degli elementi della conoscenza. Queste pagine vogliono contribuire a trasmettere l'idea che la lingua, qualunque essa sia, è parte di un universo più grande formato da elementi vitali per sé stessa, e inoltre:

I singoli sistemi segnici, pur presupponendo strutture con una organizzazione immanente, funzionano soltanto in unione, appoggiandosi l'uno con l'altro. Nessun sistema segnico possiede un meccanismo di organizzazione della realtà che gli consenta di funzionare isolatamente. (Lotman, 2006: 107)

Riferimenti bibliografici

- APTER E., 2006, *The Translation Zone. A New Comparative Literature*, Princeton-Oxford, Princeton University Press.
- BAKER M., 2006, *Translation and Conflict*, London-New York, Routledge.
- BASSNETT S., 1991, *Translation Studies*, London-New York, Routledge.
- BASSNETT S., HARISH T., 1999, *Postcolonial Translation. Theory and Practice*, London-New York, Routledge.
- BASSNETT S., LEFEVERE A. (a cura di), 1990, *Translation, History and Culture*, London, Pinter.
- BERMAN A., 1984, *L'épreuve de l'étranger*, Paris, Gallimard.
- BERMAN A., 1999, *La traduction et la lettre ou l'Alberge du lointain*, Paris, Seuil.
- BHABHA H.K., 1994, *The Location of Culture*. London-New York, Routledge.
- CHESTERMAN A., 1996, "On Similarity", in «Target», n. 1, pp. 159-163.
- CHESTERMAN A., 1997, *Memes of Translation: The Spread of Ideas in Translation Theory*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- CHESTERMAN A., 2007, "Where is similarity?", in *Similarity and Difference in Translation*, a cura di S. ARDUINI, E. HODGSON, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, pp. 63-75.
- ECO U., 2001, *Experiences in Translation*, Toronto-Buffalo-London, University of Toronto Press.
- ECO U., 2003, *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Milano, Bompiani.
- EVEN-ZOHAR I., 1990, *Polysystem Studies*, special issue of «Poetics Today», n. 11 (1).
- FAWCETT P., 1998, "Ideology and Translation", in *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, a cura di M. BAKER, London-New York, Routledge, pp. 106-111.
- FOLENA G., 1991, *Volgarizzare e tradurre*, Torino, Einaudi.
- GAMBIER Y., VAN DOORSLAER L., 2011, *Handbook of Translation Studies*, I-II, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- GENTZLER E., 1994, *Contemporary Translation Theories*, London-New York, Routledge.
- GENTZLER E., 2008, *Translation and Identity in the Americas. New Directions in Translation Theory*, London-New York, Routledge.

- HERMANS T., 1999, *Translation in Systems. Descriptive and System-oriented Approaches Explained*, Manchester, St. Jerome.
- HERMANS T. (a cura di), 1985, *The Manipulation of Literature*, London-Sidney, Croom Helm.
- HOLMES J.S., 1972, *The Name and Nature of Translation Studies*, Amsterdam, Translation Studies Section, Department of General Literary Studies.
- HOLMES J.S., 1988, *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*, Amsterdam, Rodopi.
- LEFEVERE A., 1975, *Translating Poetry: Seven Strategies and a Blueprint*, Assen-Amsterdam, Van Gorcum.
- LEFEVERE A., 1981, "Beyond the Process: Literary Translation in Literature and Literary Theory", in *Translation Spectrum: Essays in Theory and Practice*, a cura di M. GADDIS ROSE, Albany, State University of New York Press.
- LEFEVERE A., 1985, "Why Waste Our Time on Rewrites? The Trouble with Interpretation and the Role of Rewriting in an Alternative Paradigm", in HERMANS, cit., pp. 215-243.
- LEFEVERE A., 1992a, *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Frame*, London-New York, Routledge.
- LEFEVERE A., 1992b, *Translation, History and Culture. A Sourcebook*, London-New York, Routledge.
- LEVÝ J., 2011, *The Art of Translation*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- LOTMAN J.M., 1985, *La semiosfera*, Venezia, Marsilio.
- LOTMAN J.M., 2006, *Tesi per una semiotica delle culture*, Roma, Meltemi.
- LOTMAN J.M., USPENSKIJ B.A., 2001, *Tipologia della cultura*, Milano, Bompiani.
- MESCHONNIC H., 1973, *Pour la poétique II. Épistémologie de l'écriture. Poétique de la traduction*, Paris, Gallimard.
- MESCHONNIC H., 1999, *Poétique du traduire*, Paris, Verdier.
- MESCHONNIC H., 2004, *Un coup de Boble dans la philosophie*, Paris, Bayard.
- MORRIS C., 1964. *Signs, Language and Behavior*, New York, Prentice-Hall.
- MUNDAY J., 2001, *Introducing Translation Studies: Theories and applications*, London-New York, Routledge.
- NIDA E.A., 1964, *Toward a Science of Translating*, Leiden, Brill.
- NIDA E.A., 1982, *Translating Meaning*, San Dimas, California, English Language Institute.
- NIDA E.A., 2002, *Contexts in Translating*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- NIDA E.A., 2003, *Fascinated by Languages*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- NIDA E.A., TABER C.R., 1969, *The Theory and Practice of Translation*, Leiden, Brill.
- NIDA E.A., DE WAARD J., 1986, *From One Language to Another. Functional Equivalence in Bible Translating*, Nashville, Nelson.
- NIRANJANA T., 1992, *Siting Translation. History, Post-structuralism and the Colonial Context*, Berkeley, University of California Press.
- NORD C., 1997, *Translation as a Purposeful Activity*, Manchester, St. Jerome.
- NORD C., 2005, *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, 2ª edizione, Amsterdam-New York, Rodopi.

- NORD C., 2010, *Funktionsgerechtigkeit und Loyalität. I. Theorie, Methode und Didaktik des funktionalen Übersetzens. II. Die Übersetzung literarischer und religiöser Texte aus funktionaler Sicht*, Berlin, Frank & Timme.
- PYM A., 2000, *Negotiating the Frontier. Translators and Intercultures in Hispanic History*, Manchester, St. Jerome.
- PYM A., 2010, *Exploring Translation Theories*, London-New York, Routledge.
- PYM A., 2012, *On Translator Ethics. Principles for Cross-cultural Communication*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- RIGOTTI E., CIGADA S., 2004, *La comunicazione verbale*, Milano, Apogeo.
- RIGOTTI E., GRECO S., 2005, *Introducing Argumentation (Introduzione all'argomentazione)*. ARGUMENTUM eLearning Module, www.argumentum.ch (disponibile online in italiano, inglese e francese).
- SCHLEIERMACHER F., 1813, *Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens*, Berlin, Königlische Akademie der Wissenschaften. Edizione italiana: 1993, "Sui diversi modi del tradurre", in *La teoria della traduzione nella storia*, a cura di S. NERGAARD, Milano, Bompiani, pp. 143-179.
- SIMON S., 1996, *Gender in Translation. Cultural Identity and the Politics of Transmission*, London-New York, Routledge.
- SNELL-HORNBY M., 1988, *Translation Studies. An Integrated Approach*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- SNELL-HORNBY M., PÖCHHACKER F., KAINDL K., 1994, *Translation Studies: An Interdiscipline*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- STEINER G., 1975, *After Babel: Aspects of Language and Translation*, Oxford, OUP.
- TOROP P., 2000, "Towards the Semiotics of Translation", in «Semiotica», nn. 3-4, pp. 399-411.
- TOURY G., 1980, *In Search of a Theory of Translation*, Tel Aviv, The Porter Institute for Poetics and Semiotics, Tel Aviv University.
- TOURY G., 1995, *Descriptive Translation Studies and Beyond*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- TYMOCZKO M., 1999, *Translation in a Postcolonial Context. Early Irish Literature in English Translation*, Manchester, St. Jerome.
- TYMOCZKO M., 2007, *Enlarging Translation, Empowering Translators*, Manchester, St. Jerome.
- TYMOCZKO M., GENTZLER E. (a cura di), 2002, *Translation and Power*, Boston, University of Massachusetts Press.
- VENUTI L., 1995, *The Translator's Invisibility. A History of Translation*, London-New York, Routledge.
- VENUTI L., 1998, *The Scandals of Translation. Towards an Ethics of Difference*, London-New York, Routledge.
- VENUTI L. (a cura di), 2000, *The Translation Studies Reader*, London-New York, Routledge.
- WILSS W., 1977, *Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methoden*, Stuttgart, Klett.

Parte seconda

Lingue e persona:
contributi sul soggetto e i processi
dell'educazione linguistica

9. La linguistica acquisizionale

Giuliano Bernini

Università degli Studi di Bergamo

9.1 Il campo d'indagine della linguistica acquisizionale

Il campo d'indagine della linguistica acquisizionale è rappresentato dai processi di apprendimento di una lingua seconda (L2) da parte di apprendenti di diversa età, con diversi retroterra di lingue prime (L1), in contesti di apprendimento spontaneo tramite la sola interazione con parlanti nativi - esperienza di molti migranti socialmente svantaggiati -, oppure guidato dentro un'istituzione scolastica - esperienza comune di studenti dei paesi afferenti alla cerchia culturale cosiddetta occidentale.

La linguistica acquisizionale si è costituita in anni recenti come campo di indagine specifico della linguistica applicata, il settore che mira a elaborare soluzioni o a fare proposte di miglioramento per situazioni problematiche che coinvolgono utenti del linguaggio. Essa è caratterizzata dall'osservazione empirica del modo di parlare una L2 da parte degli apprendenti a diversi stadi, al fine di individuare regolarità generali di sviluppo del sistema della L2. Ogni lingua appresa dopo l'età di circa tre anni è una lingua seconda, non importa in che ordine, a che età e per che ragioni essa si innesti sulla precedente conoscenza della L1 o di altre L2. La L1 è invece acquisita nella socializzazione primaria e il parlante ne è considerato "nativo". I processi di acquisizione della L1 sono oggetto di studio della psicolinguistica per i loro inestricabili legami con lo sviluppo fisico, cognitivo e sociale del bambino.

La linguistica acquisizionale si pone in stretto rapporto con la linguistica teorica, in quanto contribuisce ad arricchire le conoscenze circa la facoltà di linguaggio degli esseri umani e a gettare luce su fenomeni non immediatamente osservabili presso parlanti nativi di una lingua, ma grazie agli

“errori” degli apprendenti. Dall'altra parte la linguistica acquisizionale è in altrettanto stretto rapporto con l'educazione linguistica per le finalità educative e di promozione sociale di questa (cfr. la nozione di linguistica educativa in Ferreri, 2012): l'osservazione empirica del comportamento linguistico degli apprendenti permette di affinare le pratiche educative e dall'altra parte di verificare ipotesi relative allo sviluppo linguistico in contesto guidato.

Metteremo a fuoco il rapporto tra linguistica acquisizionale e linguistica educativa nella sezione conclusiva di questo lavoro, dopo aver delineato per sommi capi le problematiche che presenta lo studio dell'acquisizione di una L2, per la cui trattazione generale si rimanda a Chini (2005) e per quanto riguarda l'italiano in particolare a Bernini (2010). Le problematiche si lasciano elencare nelle cinque domande seguenti, alle quali rispondono con qualche semplificazione le prossime sezioni di questo lavoro:

- a. Quali sono i fattori coinvolti nell'acquisizione di una lingua seconda?
- b. Come viene costruita la grammatica della lingua seconda?
- c. La lingua prima impedisce l'acquisizione di una seconda lingua?
- d. A che età si impara meglio una seconda lingua?
- e. Che ruolo ha la scuola nell'acquisizione di una seconda lingua?

9.2 I fattori coinvolti nell'acquisizione di una lingua seconda

L'acquisizione di una L2 è messa in moto e sviluppata grazie all'interazione di tre fattori fondamentali: la motivazione dell'apprendente, l'input fornito dai nativi, l'elaborazione dell'input da parte dell'apprendente.

La motivazione è il fattore che ha a che fare con i bisogni o i desideri affettivi, relazionali o cognitivi dell'individuo e che si è soliti distinguere in tre macro-tipi: strumentale, integrativa e identificativa. La conoscenza di una L2 può variare a seconda che l'apprendente la utilizzi per scopi utilitaristici (per esempio, di interazione in campo commerciale o di lavoro), per essere membro con pari diritti di un gruppo sociale (per esempio nel caso di migrazione a lungo termine), o ancora per condividere appieno valori e comportamenti di un certo gruppo sociale, non distinguendosi dai parlanti nativi della lingua in uso in quel gruppo. Ricchezza di vocabolario, costruzioni di frasi, sfumature pragmatiche variano a seconda dei tre tipi di motivazione. Ne possono essere esempio le conoscenze limitate di italiano dei migranti che arrivano in Italia con l'obiettivo di trasferirsi poi in altri paesi (motivazione strumentale), le capacità comunicative in tedesco di emigrati italiani che hanno formato famiglia nella Repubblica Federale di Germania

(motivazione integrativa), le pratiche di interazione fine in ebraico di immigrati nello Stato di Israele per motivi religiosi (motivazione integrativa).

L'input è costituito dal materiale linguistico presentato agli apprendenti dai nativi nelle interazioni comunicative che intrattengono con essi, spontanee come per esempio su luoghi di lavoro, oppure guidate come nel caso delle classi di lingua straniera. L'apprendente deve distinguere le parole nel *continuum* fonico che percepisce, comprenderne il significato e tentarne un'analisi grammaticale.

Grazie a queste tre operazioni l'apprendente formula a poco a poco ipotesi sulla struttura della lingua per lui seconda e, confrontando le proprie produzioni con quelle dei nativi, si avvicina tendenzialmente al loro modo di parlare, condividendone quindi una certa ricchezza lessicale e molte regole di grammatica. Le produzioni in L2 degli apprendenti mostrano a ogni livello una certa sistematicità, che rivela organizzazioni grammaticali parzialmente diverse da quelle dei nativi. Esse permettono di individuare "varietà di apprendimento" o "interlingue" (cfr. Selinker, 1972). A mano a mano che l'apprendente affina percezione, comprensione e analisi grammaticale dell'input, la sua varietà di apprendimento tende a diventare sempre più complessa e a coincidere con la varietà nativa.

L'elaborazione del materiale linguistico è illustrata nell'esempio (1), un frammento del racconto di un telefilm da parte di un apprendente eritreo di lingua prima tigrino. Il participio passato irregolare 'preso' del verbo 'prendere' è assimilato da una parte ai verbi più frequenti della prima coniugazione ('lavorato', 'studiato', 'andato', quindi 'presato'), dall'altra ai verbi della seconda e terza coniugazione, anche sulla base della terminazione *-e* del presente ('prenduto' come 'venuto', perché 'prende' come 'v(i)ene').

- (1) una/ una persona- eh (ha) *presato* come si dice +
altro militare è *venuto*, *prenduto* la- una persona che [...]

A seconda della motivazione, le varietà di apprendimento possono evolversi verso stadi più complessi oppure stabilizzarsi a un certo livello; in questo caso si parla di "fossilizzazione". Inoltre, se viene meno l'input per ragioni sociali o per il ritorno in patria nel caso di migranti, la L2 è sottoposta a processi di "logorio": le varietà di apprendimento si semplificano sia in termini di numero di parole ricordate che di costruzioni di frasi.

9.3 La costruzione della grammatica di una lingua seconda

Nell'acquisizione spontanea di una L2 la costruzione della grammatica sembra essere governata da tendenze generali relativamente indipendenti dalle conoscenze linguistiche pregresse della L1 o di altre L2.

Nelle fasi iniziali, quando ancora l'apprendente non dispone di elementi grammaticali della L2, l'elaborazione sembra rifarsi a principi generali di ordine pragmatico e semantico e le frasi sono costruite riservando il primo posto al controllore dell'azione descritta dalla frase e l'ultimo posto al fuoco, cioè all'elemento più rilevante dal punto di vista informativo. Questo livello di elaborazione, chiamato "varietà basica", è comune a tutte le L2 finora indagate: le varietà basiche di italiano, francese, tedesco, nederlandese, inglese, svedese si differenziano cioè solo per il lessico e non per l'impianto grammaticale (Perdue, 1993). Le caratteristiche della varietà basica sembrano costituire il livello più semplice di organizzazione linguistica da parte della facoltà di linguaggio (Klein, Perdue, 1997).

Le parole piene, le prime ad essere rilevate nell'input, servono in queste fasi anche a supplire alla mancanza di mezzi grammaticali, esprimendo funzioni relative alla temporalità o alla modalità degli enunciati. Nell'esempio (2), un frammento di conversazione con un'apprendente cinese di lingua prima wú, le parole 'pensare' e 'forza' per 'forse' veicolano la possibilità che avvenga quanto affermato, una funzione che presso i nativi è appannaggio del condizionale e del verbo modale 'dovere' ('dovrei lavorare... dovrei andare').

- (2) io *pensare* così + prima lavorare + quando finisce lavoro + sera, no? + già tadi
+ *forza* io va + a + ristorante mio parenti + mangiare un pò, no?

Il ricorso a mezzi lessicali per esprimere funzioni grammaticali viene meno quando gli apprendenti individuano nell'input i morfemi relativi a nomi, verbi ecc. e li integrano nella loro varietà di apprendimento, che viene così ad arricchirsi e a complessificarsi. L'integrazione di morfemi grammaticali sembra seguire vie prestabilite e simili per tutti gli apprendenti, indipendentemente dalle loro L1; esse costituiscono "sequenze di apprendimento". Nell'italiano L2 la sequenza di apprendimento del sistema verbale parte dal morfema *-to* del participio passato (cfr. esempio 1); a questo si aggiunge in un secondo momento l'imperfetto e solo per alcuni apprendenti e dopo più tempo il futuro. Per le altre funzioni si usa la "forma base" del verbo, che per l'apprendente ha solo il significato lessicale anche se essa corrisponde alla terza persona singolare del presente indicativo o all'infinito (cfr. esempio 2).

In sequenza si dispongono non solo i morfemi che entrano nella varietà di apprendimento, ma anche la loro applicazione nel lessico e nelle strutture

sintattiche. L'imperfetto, per esempio, appare anzitutto con il verbo essere e si diffonde poi su altri tipi lessicali, i quali nel frattempo continuano a essere utilizzati al presente anche in contesti di imperfetto, come 'compriamo' rispetto a 'c'era' nell'esempio (3), tratto dalle interviste a un'apprendente eritrea di lingua tigrina.

- (3) nelle: diciannove ottanta/ ottantuno ottanta *c'era* melca/mercato nero
compriamo il f/il: - farino/ - la farina + di notte

Per quanto riguarda le strutture sintattiche, l'accordo con il genere grammaticale del nome si ha dapprima con gli aggettivi attributivi ('la casa bella') e solo in seguito con quelli predicativi ('la casa è bella'), dove si addensano quelli che ai nativi appaiono come "errori". Solo con l'arricchirsi dell'inventario di morfemi e la diffusione di questi su diversi tipi lessicali e diverse strutture sintattiche il modo di parlare dell'apprendente finisce per diventare sempre più simile a quello dei nativi.

9.4 Il ruolo della prima lingua

In due ambiti la conoscenza della L1 sembra incidere negativamente sull'acquisizione di una L2. Altrimenti essa entra in relazione con lo sviluppo delle varietà di apprendimento, rappresentando una potenziale fonte di ipotesi sulla grammatica della L2 nell'elaborazione dell'input.

L'incidenza negativa si ha in fonologia fin dalle varietà di apprendimento iniziali e per tutto il corso dell'acquisizione: presso la maggior parte degli apprendenti a ogni stadio di sviluppo la pronuncia in L2 risente delle interferenze dalla L1, che danno come risultato l'accento straniero. L'incidenza negativa si ha inoltre solo presso apprendenti molto avanzati, quasi nativi, nell'utilizzo dei mezzi grammaticali della L2, pur pienamente padroneggiati, per costruire testi e dialoghi che i nativi sentono come devianti per come l'informazione è in essi strutturata. In fonologia l'interferenza della L1 è legata alle abitudini fonatorie acquisite con la L1. La devianza nella struttura dell'informazione del testo, invece, sembra derivare dal fatto che i nativi imparano i mezzi grammaticali insieme ai principi di organizzazione testuale che da questi dipendono, ma che non sono trasparenti nell'input. Di fatto, lo studio di questi principi è stato avviato solo da pochi anni e le conoscenze in merito sono ancora poche.

Nella morfosintassi, invece, il ruolo della prima lingua entra in gioco con l'elaborazione della varietà di apprendimento ed è di maggiore peso specifico

a seconda dell'avanzamento della varietà di apprendimento e della distanza tipologica tra L1 e L2. Infatti solo a stadi non iniziali l'apprendente ha a disposizione abbastanza mezzi grammaticali della L2 per tentarne un confronto con mezzi corrispondenti della sua L1 e ipotizzarne analoghe funzioni. Queste ipotesi saranno favorite quando L1 e L2 sono tipologicamente vicine e condividono sia le funzioni obbligatorie sia le forme dei morfemi che le veicolano, come nel caso dell'italiano L2 'il uomo' e 'andiamos', costruiti sulla base delle congruenti forme dello spagnolo L1 *el hombre* e *vamos* (Schmid, 1994). La maggiore distanza tipologica rende il processo di acquisizione più lento lungo le sequenze di apprendimento, soprattutto nel caso in cui la L1 non disponga di funzioni obbligatorie nella L2: gli apprendenti devono infatti dapprima individuarle e insieme imparare i morfemi che le veicolano. Per questa ragione gli apprendenti cinesi di italiano L2 faticano a imparare il sistema verbale, non essendo tempo, modo e persona espressi nella loro L1.

9.5 L'età di apprendimento

Il ruolo che l'età gioca nei processi di acquisizione di una L2 è molto problematico. Anzitutto occorre tenere presente che l'età non sembra essere un fattore preminente nel condizionare il processo di acquisizione, ma che interagisca con la motivazione e le variabili cognitive dell'apprendente, con la quantità e la qualità dell'input fornito dai nativi, con la distanza tipologica di L1 e L2. Come discusso approfonditamente da Singleton (2012) sulla base di una vasta bibliografia, le prove che esista un periodo critico per l'acquisizione di L1 non sono definitive e ricerche diverse stabiliscono punti critici diversi nell'arco che va da 1 a 12 anni. Inoltre il declino nella capacità di apprendere una L2 come un nativo sembra essere lineare e variabile da persona a persona.

Il carattere graduale e non categorico della differenza tra adulti e bambini nell'acquisizione è stato evidenziato anche in una recente indagine di Dimroth (2012), che ha preso in esame le componenti coinvolte nella finitezza della frase tedesca, ovvero la morfologia del verbo e la seconda posizione di questo. Solo lo sviluppo della morfologia distingue l'acquisizione del tedesco come L1 e L2, essendo più rapida per i bambini tra 0 e 3 anni che per gli adulti. In sintassi bambini e adulti mostrano lo stesso sviluppo, che inizia con una fase in cui gli enunciati non hanno caratteristiche morfosintattiche di finitezza, come mostra l'uso dell'infinito nello stadio 1 nell'esempio (4). Inoltre, per quanto riguarda la seconda posizione del verbo, sia bambini sia adulti la realizzano prima con ausiliari e solo in un secondo momento

con verbi pieni. In (4) il corsivo evidenzia il verbo coniugato in seconda posizione: l'ausiliare modale 'volere' nello stadio 2, il verbo pieno 'andare' nello stadio 3.

- | | | | |
|-----|-----------|-----------------------------------|------------------------------------------|
| (4) | Stadio 1. | (Julia) nicht reingehen | (Julia) non dentro-andare |
| | Stadio 2. | Julia <i>will</i> nicht reingehen | Julia <i>vuole</i> non dentro-andare-INF |
| | Stadio 3. | Julia <i>geht</i> nicht rein | Julia <i>va</i> non dentro |

9.6 Input spontaneo e input guidato

Per rispondere all'ultima delle cinque domande di 9.1, relativa al ruolo della scuola nel quadro della linguistica acquisizionale qui delineato, dobbiamo tornare a prendere in considerazione l'input, sul cui ruolo ci siamo già soffermati in 9.2. La funzione della scuola è infatti soprattutto quella di organizzare l'input in modo da facilitare per l'apprendente le operazioni di percezione, comprensione e analisi grammaticale di ciò che gli viene presentato in L2. In particolare, l'input fornito dall'insegnante nell'interazione in classe può essere caratterizzato da una pratica di manipolazione detta *focus on form* ('focalizzazione della forma', Long, 1991). Questa pratica mira a indirizzare l'attenzione degli allievi verso la forma di particolari caratteristiche linguistiche, in modo tale da condizionare la loro decodificazione e favorire lo stabilirsi di connessioni tra forma e significato.

L'esempio (5) illustra un frammento di input caratterizzato da *focus on form*, messo in evidenza dalla glossa dell'insegnante (*TEA nell'esempio), che richiama l'attenzione agli aspetti grammaticali (riga 60), e dall'enfasi prosodica del pronome *on* 'lui' (riga 63).

- | | | |
|-----|----|-------------------------------------------------------------------|
| (5) | 60 | *TEA: uwaga, gramatyka.
<attenzione, grammatica.> |
| | 61 | *TEA: Stefania? |
| | 62 | *TEA: <i>kim on</i> jest?
<cos'è lui?> |
| | 63 | *TEA: <i>on</i> [!!] jest <i>niemcem</i> .
<LUI è un tedesco.> |

Il frammento è tratto dal secondo giorno di un corso sperimentale di polacco organizzato nell'ambito del progetto VILLA (*Varieties of Initial Learners in Language Acquisition*, cfr. Dimroth *et al.*, 2013). Scopo del progetto è studiare le differenti reazioni degli apprendenti di fronte allo stesso input iniziale di 14

ore, somministrato però senza strategie di *focus on form* a certi gruppi e con strategie di *focus on form* ad altri gruppi. Il progetto ha coinvolto cinque paesi europei, tra cui l'Italia, dove il corso è stato somministrato senza *focus on form* all'università di Pavia e con *focus on form* all'università di Bergamo. Le prime analisi delle reazioni degli allievi sembrano mettere in rilievo il ruolo della strategia di *focus on form* nel favorire un primo sviluppo grammaticale, che si rileva nella presenza di errori in un test di imitazione di frasi. Nella prospettiva della linguistica acquisizionale, l'errore è infatti un indizio prezioso dell'azione di strategie di elaborazione dell'input, come è stato illustrato in 9.2 sulla base dell'esempio (1). L'errore è infatti visto non come un deficit di conoscenza della L2, ma come una prova di ciò che l'apprendente, in una certa varietà di apprendimento, conosce della L2.

9.7 Linguistica acquisizionale e educazione linguistica

Dopo aver illustrato le problematiche trattate nella linguistica acquisizionale, possiamo ora riprendere il filo del rapporto tra di essa e l'educazione linguistica nella nuova prospettiva della linguistica educativa. Come sarà apparso chiaro dalla lettura delle sezioni precedenti, la linguistica acquisizionale è in grado di offrire alla linguistica educativa gli elementi necessari per poter organizzare interventi efficaci laddove sia coinvolta la competenza in più di una lingua. L'interazione tra linguistica acquisizionale e linguistica educativa diventa così essenziale nella scuola, che vede oggi la compresenza di allievi monolingui italofoeni accanto ad allievi per i quali l'italiano è una L2, ancorché dominante rispetto alla L1 della famiglia con retroterra di immigrazione, e accanto ad allievi per i quali l'italiano è una L2 a diversi stadi di evoluzione, con diverse varietà di apprendimento.

L'interazione è da tempo ricca e feconda, come mostrano molti studi usciti in questi anni. Dal punto di vista acquisizionale, il volumetto di Rastelli (2009) cerca di applicare le conoscenze dei processi di apprendimento spontaneo di una L2 alla pratica glottodidattica; dal punto di vista della linguistica educativa, Grassi (2007) indaga empiricamente le strategie adottate dagli insegnanti di fronte a classi con allievi multilingui. Tra le tante iniziative di interazione, giova infine ricordare i convegni-seminari di aggiornamento del Centro di Italiano per Stranieri dell'Università di Bergamo, che hanno permesso la pubblicazione di una serie di volumi dedicati ad aspetti particolari, quali Valentini, Bozzone Costa, Piantoni (2005) per il problema dell'uso dell'italiano L2 come lingua per lo studio e Grassi, Bozzone Costa, Ghezzi (2008) per l'impatto che la conoscenza di sequenze di apprendimento può avere nella

pratica didattica. Una panoramica generale di questi studi è ora disponibile nella sezione 6 di Giacalone Ramat, Chini, Andorno (2013: 175-176).

L'interazione feconda di linguistica acquisizionale e linguistica educativa è fondata sulla triangolazione che presiede a ogni forma di apprendimento linguistico: l'acquisizione è innescata dall'interazione con altri parlanti; l'interazione è il fondamento della trasmissione del sapere nell'insegnamento.

Riferimenti bibliografici

- BERNINI G., 2010, "Acquisizione dell'italiano come L2", in *Enciclopedia dell'italiano*, diretta da R. SIMONE, I, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, pp. 139-140.
- CHINI M., 2005, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- DIMROTH C., 2012, "The Structure of Child and Adult Learner Varieties: Gradual or Categorical Differences?", in *Atti dell'11° Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, a cura di G. BERNINI *et al.*, Perugia, Guerra, pp. 187-205.
- DIMROTH C., RAST R., STARREN M., WĄTOREK M., 2013, "Methods for Studying the Learning of a New Language Under Controlled Input Conditions. The VILLA Project", in «EUROSLA Yearbook», n. 13, pp. 109-138.
- FERRERI S., 2012, "Linguistica educativa: tema antico e campo nuovo", in *Linguistica educativa*, a cura di ID., Roma, Bulzoni, pp. IX-XVII.
- GIACALONE RAMAT A., CHINI M., ANDORNO C., 2013, "Italiano come L2", in *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, a cura di G. IANNACCARO, Roma, Bulzoni, pp. 149-205.
- GRASSI R., 2007, *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Perugia, Guerra.
- GRASSI R., BOZZONE COSTA R., GHEZZI C., 2008, *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia, Guerra.
- KLEIN W., PERDUE C., 1997, "The Basic Variety (or: Couldn't Natural Languages Be Much Simpler?)", in «Second Language Research», n. 13, pp. 301-347.
- LONG M., 1991, "Focus on form: A design feature in language teaching methodology", in *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, a cura di K. DE BOT, R.B. GINSBERG, C. KRAMSCH, Amsterdam, John Benjamins, pp. 39-52.
- PERDUE C. (a cura di), 1993, *Adult Language Acquisition. Cross-Linguistic Perspectives*, I-II, Cambridge, CUP.
- RASTELLI S., 2009, *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- SCHMID S., 1994, *L'italiano degli spagnoli*, Milano, FrancoAngeli.
- SELINKER L., 1972, "Interlanguage", in «International Review of Applied Linguistics», n. 10, pp. 209-231.

- SINGLETON D., 2012, "Ultimate Attainment and the Critical Period Hypothesis", in *Comparative Perspectives on Language Acquisition. A Tribute to Clive Perdue*, a cura di M. WĄTOREK, S. BENAZZO, M. HICKMANN, Bristol, Multilingual Matters, pp. 188-203.
- VALENTINI A., BOZZONE COSTA R., PIANTONI M. (a cura di), 2005, *Insegnare ad imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e l'università*, Perugia, Guerra.

10. La linguistica cognitiva

Stefano Arduini, Roberta Fabbri¹

Università degli Studi di Urbino

10.1 Introduzione

La linguistica cognitiva è una cornice teorica generale che include il lavoro di molti linguisti provenienti da diversi ambiti disciplinari. Gli anni di svolta sono gli anni Ottanta del secolo scorso, in particolare il 1987 quando escono due opere fondamentali: il primo volume di *Foundations of Cognitive Grammar* di Ronald W. Langacker e il libro *Women, fire and dangerous things* di George Lakoff. Nel 1989 si svolge a Duisburg il primo convegno di quella che diventerà l'International Cognitive Linguistics Association (ICLA) e nel 1990 nasce la rivista trimestrale «Cognitive Linguistics».

Gli inizi della disciplina si possono collocare attorno al 1975, quando George Lakoff chiude il tentativo di sviluppare una semantica generativa e usa l'espressione per la prima volta. Più o meno negli stessi anni, Charles Fillmore comincia a lavorare alla *Frame Semantics*, mentre Ronald Langacker getta le basi della *Space Grammar* (cfr. Gaeta, Luraghi, 2003: 18-19), che più tardi prenderà il nome di *Cognitive Grammar*. Il lavoro di Langacker si incrocia con quello di Leonard Talmy (2000a, 2000b) che, a partire dalla sua tesi di dottorato del 1972, aveva cercato di introdurre i principi della psicologia della Gestalt nell'analisi linguistica. È utilizzando i concetti di *Figure* e *Ground* ('Figura' e 'Sfondo'), che Talmy aveva tratto dalla psicologia della Gestalt, che Langacker svilupperà l'idea centrale della "profilazione concettuale".

1. Stefano Arduini ha scritto i paragrafi 10.4, 10.5, 10.6; Roberta Fabbri i paragrafi 10.1, 10.2, 10.3, 10.7, 10.8 e la bibliografia.

La linguistica cognitiva dunque non nasce da un unico filone, ma è piuttosto il risultato di ricerche diverse che però hanno alcune caratteristiche comuni. Certamente comune è il senso da dare al termine “cognitivo”: la linguistica cognitiva è tale perché considera il linguaggio come il deposito della conoscenza del mondo, come scrivono Geererts e Cuyckens (2007: 5), un insieme di categorie significative che ci aiuta a sviluppare la nostra esperienza e a immagazzinare l’informazione. Una prospettiva del genere considera il significato un aspetto centrale dell’indagine linguistica. Il significato non è, come per lo strutturalismo americano classico e per la grammatica generativa, separato dalla sintassi, ma ne diviene la sostanza (Fauconnier, 2000: 58).

Secondo Johnson (2002: 37-38), la svolta cognitiva è caratterizzata da alcuni assunti fondamentali che mettono in discussione la linguistica così come l’abbiamo conosciuta per buona parte della seconda metà del Novecento. Il primo assunto è che la mente non è staccata dal corpo, la mente interagisce con l’ambiente e con il corpo, e questa interazione struttura le nostre operazioni mentali. In secondo luogo, la mente umana non costituisce un qualcosa di separato rispetto agli altri esseri viventi, vi è continuità fra la capacità umana e quella degli animali. Inoltre, ragionare non significa semplicemente elaborare simboli che non hanno significato, esistono strutture immaginative come le figure retoriche che riguardano gli aspetti semantici. In questo senso, le forme non sono vuote, ma sono dotate di significato.

Possiamo sintetizzare in cinque punti gli elementi che caratterizzano la linguistica cognitiva:

- a. il linguaggio non è separato dalle altre abilità cognitive, al contrario i processi che regolano il linguaggio non sono diversi da quelli che regolano gli altri aspetti della cognizione;
- b. il linguaggio si forma con l’uso, vale a dire che è il prodotto della nostra interazione fisica con il mondo. Ciò significa che le nostre abitudini linguistiche vengono continuamente modificate in base al linguaggio che sentiamo e usiamo. Non c’è differenza, quindi, fra competenza ed esecuzione, l’esecuzione corrisponde all’uso;
- c. ci sono alcuni processi cognitivi che operano in tutte le aree del linguaggio e sono gli stessi processi che ritroviamo nelle altre forme di conoscenza, come per esempio: il confronto, la categorizzazione, la somiglianza, il *blending*. In altre parole, i processi che attiviamo per dare un senso a ciò che è intorno a noi sono gli stessi che usiamo nel linguaggio;
- d. le parole costituiscono solo un mezzo di espressione limitato e imperfetto perché per comprendere il nostro interlocutore è necessario attivare anche la nostra conoscenza enciclopedica, gli atti linguistici diretti e indiretti, le implicature conversazionali, il non detto;

- e. ogni elemento linguistico è provvisto di significato, sebbene i significati grammaticali siano più astratti dei significati lessicali. La centralità del significato è uno degli assunti di base della linguistica cognitiva. Quando delle parole o locuzioni nuove entrano in una lingua, entrano con un contenuto, vale a dire con un significato concreto, lessicale. Nel tempo, però, attraverso un processo di grammaticalizzazione, alcuni di questi elementi diventano “funzionali”, vale a dire che acquisiscono un significato più schematico, grammaticale e spesso non è più possibile riconoscere il significato lessicale originario.

I cinque punti illustrano bene le idee centrali della prospettiva cognitiva e costituiscono una buona introduzione per comprendere che spesso si tratta di un ritorno agli interessi che la linguistica aveva sempre coltivato. Tuttavia, non bisogna confondere la linguistica cognitiva vera e propria con i più generali approcci cognitivi (cfr. Taylor, 2002: 4-5). In effetti, non è sufficiente limitarsi a segnalare che il linguaggio ha a che fare con la mente. La linguistica cognitiva si presenta come un indirizzo nuovo per alcune questioni specifiche che collegano il linguaggio alla mente. Vediamole in dettaglio.

10.2 *Frame* e operazioni di costruzione

Uno degli assunti principali in linguistica cognitiva da cui è necessario partire è che è impossibile offrire una visione puramente oggettiva di un qualsiasi fenomeno: possiamo solo filtrare la realtà attraverso i nostri occhi e da una prospettiva umana. In questo senso, non esiste una visione completamente neutra e di conseguenza una rappresentazione oggettiva della realtà. Proprio perché la prospettiva non è neutra, non lo è neanche il linguaggio che utilizziamo; esso, al contrario, riflette alcuni modi di vedere il mondo (cfr. Croft, Cruse, 2004: 19).

Inoltre, i concetti che vengono verbalizzati sono legati fra loro da operazioni più complesse della semplice composizione in tratti semantici dell'analisi strutturalista. Certi concetti stanno insieme perché associati nell'esperienza. Per citare un esempio classico (Shank, Abelson, 1977), un [RISTORANTE] non è definibile solo in base ai tratti semantici che contiene, ma è collegato ad altri concetti come [CLIENTE], [CAMERIERE], [CONTO] ecc. Questi concetti sono collegati a [RISTORANTE] proprio dall'esperienza umana.

A volte queste costruzioni mettono in luce aspetti diversi in una determinata situazione, oppure categorizzano le cose in maniera diversa, evidenziando un particolare, oppure guardano la situazione da un'altra prospettiva.

Per esempio: 'Ho freddo' e *I'm cold* costruiscono una situazione in due modi molto diversi. Queste diverse forme convenzionali di costruzione fanno pensare immediatamente al relativismo linguistico, e all'idea che la nostra lingua determini il modo in cui percepiamo il mondo. In linguistica cognitiva, tuttavia, la prospettiva è completamente ribaltata: è il modo in cui percepiamo il mondo che determina le strutture del nostro linguaggio.

È interessante a questo proposito citare il lavoro pionieristico di George Lakoff, *Women, Fire and Dangerous Things*, in cui l'autore, come vedremo anche in seguito, presenta una proprietà curiosa che si trova in una lingua australiana, il Dyirbal. Questa lingua possiede il genere grammaticale così come è presente in gran parte delle lingue europee. Solitamente il genere non è predicibile dal significato, per esempio 'sole' è maschile in italiano mentre *Sonne* tedesco è femminile. Il Dyirbal ha quattro generi e il genere del nome è in rapporto con il suo significato, ma le regole sono veramente sorprendenti. Per esempio una delle quattro classi del genere contiene tutti i nomi che hanno a che fare con donne, fuoco e tutto ciò che è pericoloso come serpenti, ragni ecc. L'ipotesi di Lakoff è che sia la percezione del mondo della comunità Dyirbal a determinare l'assegnazione di tutti questi nomi a un genere comune.

Anche la concettualizzazione del tempo è un esempio evidente della relazione fra noi, il mondo e la nostra percezione. In molte culture e lingue, il passato è visto come un qualcosa che si trova dietro di noi mentre il futuro come qualcosa che sta davanti. Nel mondo greco, la posizione del passato e del futuro è all'opposto rispetto ai nostri canoni, cioè gli eventi futuri sono visti dietro e quelli passati davanti. Questa diversa verbalizzazione è determinata da due modi diversi di percepire il flusso del tempo: in un caso siamo noi a muoverci nel tempo, quindi il passato è qualcosa che conosciamo già e sta alle nostre spalle mentre il futuro è ancora davanti a noi; nell'altro caso, è il tempo che si muove da dietro di noi, il passato è qualcosa che conosciamo già, visibile, e quindi davanti a noi, mentre il futuro è alle nostre spalle perché ancora in divenire.

Le diverse strutture delle lingue sono in parte determinate da queste differenze percettive e di concettualizzazione. A questo proposito, la linguistica cognitiva introduce il concetto di 'costruzione' (*construal*), cioè attraverso diverse "operazioni di costruzione" possiamo rappresentare una stessa situazione da diversi punti di vista, mettendo in rilievo alcuni aspetti e non altri. Nell'elaborare il concetto di "operazioni di costruzione", la linguistica cognitiva si serve di nozioni elaborate in psicologia cognitiva come quella di "struttura figura-sfondo", in cui l'aspetto più saliente di una scena è la "figura" mentre il resto costituisce lo "sfondo". La differenza fra la diversa accoglibilità di due frasi come 'la bici è davanti alla scuola' e 'la scuola è dietro alla

bici' dipende proprio dalla percezione dell'oggetto mobile e più piccolo come figura mentre l'elemento più grande funge da sfondo.

Si sottolinea, in questo modo, l'importanza della scelta del parlante nella costruzione dell'evento. Effettivamente abbiamo sempre molte possibilità nel rappresentare una determinata situazione, per esempio possiamo dire 'ho rotto il bicchiere' oppure 'si è rotto il bicchiere' per descrivere la stessa situazione ma da una prospettiva diversa. Anche la creazione e utilizzo di espressioni figurate convenzionali come 'vedere il bicchiere metà vuoto o metà pieno' è da ricondurre alla concettualizzazione antitetica dello stesso frammento di realtà. Possiamo individuare anche un secondo livello che ha a che fare con i modi convenzionali che una lingua possiede per costruire le situazioni, modi che spesso sono scelte obbligate. Ciò significa che malgrado ci sforziamo a rimanere più oggettivi possibile, la lingua che utilizziamo ci obbliga a enfatizzare alcuni aspetti invece di altri o ci obbliga a descrivere il fenomeno da una prospettiva particolare.

Nelle diverse lingue, gli eventi e i fenomeni vengono costruiti convenzionalmente in modi diversi, per citare un esempio lessicale, *information* in inglese viene costruito convenzionalmente come un nome di massa e quindi non può essere pluralizzato, mentre in italiano 'informazione' è un semplice nome numerabile e quindi flessibile morfologicamente. Ciò significa che imparare un'altra lingua comporta una visione altra delle cose, sia fisicamente che linguisticamente. Potremmo dire quindi che, in un'ottica cognitivista, quando si impara una lingua straniera si impara anche come si presenta un fenomeno da una prospettiva che può essere diversa.

Fra le diverse modalità attraverso cui gli eventi vengono costruiti una particolare importanza è costituita dalla categorizzazione e dalle metafore, di cui ci occupiamo nei prossimi paragrafi.

10.3 La categorizzazione

Come facciamo ad assegnare una cosa o un essere a una categoria?

Come abbiamo già visto, Lakoff (1987) offre un esempio straordinario con la classificazione in Dyrbal, una lingua aborigena dell'Australia studiata da Dixon e Schmidt. In Dyrbal esistono quattro classificatori che raggruppano elementi piuttosto disomogenei: *bayi*, *balan*, *balam*, *bala*. *Bayi* raggruppa uomini, alcuni animali, oggetti per cacciare ecc.; *balan* donne, acqua, fuoco, violenza; *balam* le cose commestibili; *bala* tutto quello che non è possibile includere nelle altre tre categorie. Se ad esempio esaminiamo cosa raggruppa *bayi*, vediamo che vi troviamo: gli uomini (maschi), i canguri, gli opossum,

i pipistrelli, la maggior parte dei serpenti, la maggior parte dei pesci, alcuni uccelli, la maggior parte degli insetti, la luna, le tempeste, l'arcobaleno, i boomerang, alcune lance. Questo elenco è alquanto disomogeneo. Come possiamo rubricarlo sotto un'unica categoria?

Come scrive Lakoff, categorizzare è un'operazione fondamentale perché è la strada con cui noi diamo senso all'esperienza (Lakoff, 1987: XI) e con cui agiamo nel mondo. In qualche modo categorizzare significa raggruppare cose, stati e azioni che riteniamo simili nel tentativo di dominare la molteplicità della realtà. In altre parole, categorizzando organizziamo l'esperienza, e in questo modo la conosciamo. Se questo può essere abbastanza ovvio, meno ovvio è come avviene il processo di categorizzazione.

L'approccio classico a questo tipo di problemi è quello che si fa risalire ad Aristotele e si fonda sul fatto che la categorizzazione avviene sulla base di proprietà comuni. Per decidere se un animale appartiene alla categoria dei rettili, basta verificare che questo possieda tutti gli attributi essenziali di quella categoria, in caso contrario ne rimane fuori. Questo significa che si definisce una categoria in base ai tratti che la compongono (cfr. Taylor, 1999 [1995]: 68-69). I tratti sono necessari e sufficienti, essi sono inoltre binari, qualcosa dunque possiederà o non possiederà quel tratto e quindi entrerà o non entrerà nella categoria. Non esistono inoltre gradi di appartenenza, i confini sono netti e, infine, come conseguenza, tutti i membri della categoria hanno caratteristiche ben determinate. Una concezione di questo genere separa rigidamente quelli che sono considerati i tratti essenziali da quelli contingenti o accidentali. Ad esempio, ci permette di definire 'gatto', ma esclude tratti che possono apparire in frasi del tipo 'il gatto è furbo'. In altri termini, i componenti enciclopedici vengono esclusi.

I problemi che derivano dal modello classico sono diversi. Croft e Cruse (2004: 76) ne ricordano tre principali. Innanzitutto in certi casi non è possibile una definizione adeguata in termini di tratti necessari e sufficienti, ma anche nei casi in cui alcuni concetti sembrano poter essere descritti da una definizione, questa tuttavia è valida solo per un certo dominio, come accade per concetti come 'scapolo'. In secondo luogo, non tutti gli elementi di una categoria hanno lo stesso *status*, nel senso che alcuni elementi sono più rappresentativi di altri. Infine, all'interno del modello classico, è impossibile rendere conto della vaghezza dei confini fra le categorie.

In alternativa all'approccio classico, Eleanor Rosch (cfr. Rosch, 1973a; 1973b; 1975a; 1975b), a partire dalla metà degli anni Settanta, ha rimesso in discussione la concezione classica delle categorie conducendo il lavoro più completo sulla categorizzazione e introducendo il concetto di "prototipo" (cfr. Giannini, Lazzeroni (a cura di), 1994; Montanari, 1997; Mazzoleni, 1999; Taylor, 1999 [1995]). Gli esperimenti descritti nei primi lavori di Rosch presentano il

prototipo come il miglior rappresentante o l'esemplare centrale di una categoria. In questo senso, una categoria non è riempita da elementi che hanno lo stesso "valore", ma da elementi che sono più o meno esemplari.

Come facciamo a sapere che un elemento di una categoria è un prototipo? In base alla frequenza con cui è riconosciuto tale. Dunque un prototipo sarebbe l'elemento esemplare normalmente associato a una categoria: se non c'è accordo nel giudicare un elemento come il più caratteristico o il più idoneo, esso non è un prototipo.

L'introduzione del concetto di prototipo ha permesso di ripensare profondamente l'idea di categoria sulla base di alcuni punti:

- a. i confini di una categoria non sono ben delineati, ma sono sfumati;
- b. la struttura di una categoria è prototipica;
- c. un elemento è tanto più esemplare quanto più è pertinente (statisticamente) alla categoria;
- d. esistono gradi di pertinenza;
- e. i membri di una categoria non hanno tutti gli stessi elementi ma solo somiglianze.

Una simile concezione ha anche fatto riformulare molte domande attorno alle categorie. Ad esempio, non ha più senso porsi la domanda che si poneva Lakoff nel 1972, "Quali sono i criteri per determinare se qualcosa è o non è dentro una categoria?" (Lakoff, 1972), che deve essere sostituita dalla domanda "Quali sono i criteri per determinare il grado di pertinenza di un elemento rispetto alla categoria?". La cosa è meno banale di quanto sembri perché sposta il giudizio su cosa appartenga o meno a una categoria da un piano per così dire oggettivo a un piano in cui entrano in gioco i giudizi degli individui o delle culture.

Perché utilizziamo dei prototipi? Rosch (1975c) lo addebita alla struttura della nostra percezione. Così come per i colori, anche certe forme geometriche o certi orientamenti spaziali sono più caratteristici e in questo senso diventano tipici. Ma probabilmente esiste anche una spiegazione più significativa dell'importanza dei prototipi. Geeraerts (1985: 141), ad esempio, ci dice che le categorie prototipiche hanno la caratteristica di essere al tempo stesso flessibili e stabili. Queste due caratteristiche permettono al nostro sistema cognitivo di funzionare nel migliore dei modi, di non cambiare di continuo ma di potersi adattare alle situazioni.

Ma un prototipo è una entità reale o è uno schema del centro concettuale di una categoria? Rosch (1977) sembra intendere che non è né l'una né l'altro e che è semplicemente il risultato sperimentale derivato dai giudizi di un certo numero di soggetti.

Un modo per superare alcuni problemi legati al prototipo è venuto da un'intuizione di Ludwig Wittgenstein. In un brano delle *Ricerche filosofiche* (1973), Wittgenstein cerca di spiegare cosa fa di un gioco un gioco, in che senso cioè noi riconosciamo come giochi attività molto diverse fra di loro. In questo caso, la definizione attraverso tratti semantici non funziona perché alcuni giochi condividono determinati tratti, mentre altri ne condividono diversi. Così non c'è niente in comune tra giochi come gli scacchi e giochi con la palla. Wittgenstein conclude che è difficile identificare caratteristiche comuni ed è possibile piuttosto individuare delle somiglianze: «Non mi viene in mente un'espressione migliore di 'affinità familiari' per definire questo tipo di similarità» (Wittgenstein, 1973). C'è dunque qualche cosa che fa assomigliare i diversi giochi e che non può essere ricondotto ad alcun principio aristotelico.

In linguistica un'idea analoga era stata elaborata negli anni Settanta da William Labov (1977) che aveva cercato di capire come riuscissimo a distinguere oggetti molto comuni come una tazza e una scodella, assegnandoli a categorie diverse. Labov si era reso conto che il confine fra una tazza e una scodella non era così netto e uno stesso recipiente può essere categorizzato in modo diverso a seconda dell'uso che ne viene fatto. Dunque nella categorizzazione quotidiana noi non dividiamo gli oggetti come X o non-X. Piuttosto abbiamo nomi diversi per indicare categorie vicine. Questo significa che gli attributi che assegniamo a un oggetto non sono dei primitivi semantici. Certamente una tazza tipica è di porcellana, ha un manico e ha un piattino, ma questi attributi non sono essenziali per assegnarla a una categoria: ad esempio, i contenitori che escono dai distributori automatici di bevande calde possono essere tazze anche se non hanno caratteristiche tipiche. Fra la tazza di porcellana e il contenitore di plastica ci sono rassomiglianze che ci permettono di vedere i due oggetti come vicini. Il problema però è cosa significa che li vediamo simili, in cosa consiste cioè questa somiglianza.

Il concetto di somiglianza di famiglia ha fatto ripensare il concetto di prototipo. Se due elementi appartengono alla stessa categoria perché simili, questo non significa che rimandino a un nucleo sottostante identico, ma che abbiano, in qualche modo, qualche cosa che rimanda l'uno all'altro. Tornando all'esempio *bayi*, Lakoff nota che i diversi membri della categoria sono organizzati con una struttura di somiglianza di famiglia e in questo senso non sono disomogenei, né il raggruppamento è arbitrario. La luna, ad esempio, è in relazione con l'uomo perché nei miti è lo sposo, al contrario del sole, che è la sposa e sta nella categoria *balan* con le donne. Ancora: gli strumenti per la pesca stanno nella stessa categoria dei pesci perché rimandano allo stesso ambito di esperienza. In altri termini, esiste una sorta di concatenazione che partendo dai membri centrali che possono essere gli uomini e gli animali si connette

con altri membri, che si connettono con altri e così via. Una sorta di *network* che è collegato per rimandi, ma senza avere un'unica proprietà comune.

A partire da queste considerazioni, il concetto di “prototipo” può essere notevolmente ampliato attraverso il concetto di “somiglianza”. Introdurre l'idea di “somiglianza di famiglia” cambia notevolmente sia il concetto di “prototipo” che quello di “categoria”. Givon (1986: 78) sottolinea che affinché ci sia somiglianza occorre che ogni membro della categoria abbia almeno un elemento comune con un altro ma non con tutti.

Taylor (1999 [1995]: 110), inoltre, considera il prototipo una rappresentazione mentale schematica. Qui entra in gioco un concetto importante e difficile come quello di similarità. In base a cosa un'entità è simile a un'altra? (cfr. Cacciari, 1995; Arduini, Hodgson, 2007)? Se rifiutiamo l'approccio classico basato sui tratti semantici le cose si fanno indubbiamente complesse (cfr. Taylor, 1999 [1995]: 111).

È chiaro che la semantica classica non aiuta a rispondere ai quesiti posti dalla similarità in quanto si limita a considerare simili le entità che condividono un certo numero di tratti. Taylor propone l'approccio di Tversky (1977), che considera la similarità non solo sulla base degli elementi condivisi, ma anche sulla base di quelli che non si condividono, stabilendo così una gradazione di similarità sulla base del contesto. Più utile potrebbe risultare il suggerimento di Goodman (1972), che propone di considerare la similarità come una relazione triadica; A è simile a B dal punto di vista di C. In questo caso, la similarità non sarebbe un qualcosa che sussiste di per sé, ma dipenderebbe dai presupposti dell'osservatore. Il punto centrale, comunque, è di non intendere la similarità come un qualcosa che sussiste fra insiemi di tratti, come se una struttura cognitiva fosse semplicemente la somma di quei tratti. Come abbiamo già detto, una delle affermazioni più importanti in linguistica cognitiva è proprio che non è possibile spiegare una struttura cognitiva elencandone i suoi componenti. Potremmo dire che questo è un principio di base dell'approccio cognitivo e ciò che veramente si oppone a tutta la tradizione linguistica precedente.

L'aspetto interessante del concetto di “prototipo” e “somiglianza di famiglia” è che il suo ambito di applicazione è estremamente vasto. Taylor (1999 [1995]) ha mostrato che il problema delle categorie prototipiche investe il lessico, la sintassi, la morfologia e la fonologia. Un esempio proposto dallo stesso Taylor nell'ambito della sintassi è la nozione di “testa sintattica” nel caso dei sintagmi nominali. Nelle teorie tradizionali, dato un sintagma nominale come ‘il ragazzo’, ‘ragazzo’ è la testa e l'articolo determinativo funziona da specificatore. Questa, ad esempio, è l'analisi di autori di ambito generativista come Giorgi e Longobardi (1991). Tuttavia, secondo Taylor (1999 [1995]: 351), sono possibili interpretazioni alternative in cui la testa è il determinativo ‘il’, con ‘ragazzo’ che funge da sintagma nominale complemento. Se è possi-

bile assegnare il ruolo di testa a elementi diversi, il problema diventa capire effettivamente cosa sia una testa o un complemento. Un modo è quello di individuare una serie di categorie prototipiche delle teste che possano essere usate nei casi controversi.

Il concetto di “prototipo” può essere molto utile anche nel caso del lessico, specie per quanto riguarda la polisemia. In questa direzione, i vari significati di un termine potrebbero essere ricondotti a un significato prototipico. Ma anche la tradizionale prospettiva semasiologica, attraverso la quale si stabilisce per ogni espressione linguistica quali cose o stati di cose vi corrispondono, e quella onomasiologica, attraverso la quale per ogni cosa o stato di cose si stabilisce quali espressioni si usano per denotarla, possono trovare un utile punto di riferimento nel concetto di “prototipo”. In particolare, il lavoro di Geeraerts e dei suoi colleghi (1994) sui nomi degli abiti ha permesso di combinare le due prospettive con quella che utilizza l’idea di prototipo e livello basico.

Il fatto che il modello di categorizzazione secondo la teoria dei prototipi sia pervasivo occupando ambiti molto diversi è di particolare rilevanza. Possiamo infatti ritenere che le categorie così costruite rappresentino degli strumenti cognitivi che svolgono un ruolo centrale in molti aspetti del linguaggio. Croft e Cruse (2004: 74) ne individuano almeno quattro. Innanzitutto nell’apprendimento, in quanto impariamo facendo riferimento all’esperienza passata e collocandola in categorie di riferimento. In secondo luogo nella pianificazione, in quanto la formulazione di obiettivi ha bisogno di una conoscenza che deve essere raccolta in categorie (*ibid.*). Poi nella comunicazione, dato che il linguaggio funziona in termini di generalizzazioni e cioè di categorie (*ibid.*). Infine nell’economia della conoscenza, poiché la nuova conoscenza ottenuta a partire da un elemento può facilmente venire estesa ad altri membri della categoria così come il contrario (*ibid.*).

10.4 Il significato enciclopedico

La categorizzazione riguarda la capacità di organizzare ed elaborare il reale secondo strutture cognitive. Tale conoscenza da sola non è sufficiente a leggere il mondo; ad esempio è utile per riconoscere velocemente un uccello, ma non è sufficiente per comprendere il valore simbolico di un’aquila o di un gufo. Questi aspetti riguardano il valore che un determinato concetto acquista in una cultura e possono indirizzarlo verso significati molto diversi a seconda dei diversi contesti e tradizioni culturali. Possiamo pensare allora che la conoscenza categoriale venga immessa in una rete di rimandi che connette i concetti fra di loro inserendoli in una storia socioculturale. Questa

“messa in rete” ci permette di collocare il nostro universo concettuale in un contesto di valori e solo a quel punto esso acquista rilevanza. Si tratta di un sistema aperto che convoglia informazioni dall’individuo, dalla società e dalla specie. In senso sincronico, tale sistema è il frutto di un nucleo individuale che interagisce con gli altri sistemi, i quali contribuiscono continuamente a ridefinire e riorientare il nucleo. In senso diacronico, anche il nucleo individuale si è costituito progressivamente attraverso una serie di interazioni in cui ogni passo è stato conservato nella memoria ed è andato a costituire un elemento fondamentale del passo successivo. Quanto avviene nell’individuo può essere esteso anche alla società e alla specie. Ci ritroviamo dunque con un insieme di interazioni continue all’interno dei singoli livelli (individuo, società e specie) e fra i vari livelli.

Considerazioni di questo genere toccano la questione della rappresentazione della nostra conoscenza al di là del nostro sapere categoriale. Un’idea è che ciò che chiamiamo conoscenza sia in realtà un insieme piuttosto complesso di elementi che coinvolge non solo le rappresentazioni categoriali, gli elementi semantico-estensionali e quelli semantico-intensionali, ma anche come tutto questo è stato interpretato nel corso del tempo. Tale liquido semiotico, in cui le conoscenze si muovono e si strutturano attraverso una serie di rimandi, è stato interpretato in vari modi ed è stato chiamato con diversi nomi. Potremmo riferirci a esso utilizzando il concetto di “Enciclopedia”.

L’Enciclopedia è una sorta di deposito dei saperi della specie umana, è una stratificazione di interpretazioni anche contraddittorie alla luce delle quali le esperienze e le conoscenze hanno trovato una loro collocazione.

Da quanto detto ne deriva che non è possibile pensare a una semantica che non abbia un componente enciclopedico. Naturalmente questo significa che anche la lettura, l’interpretazione e la traduzione di un testo non possono prescindere da una serie di rimandi enciclopedici (cfr. Arduini, Fabbri, 2008).

10.5 La metafora

La linguistica cognitiva è il punto terminale di un lungo processo di riflessione sul valore conoscitivo della metafora. Gli studi inaugurati all’inizio degli anni Ottanta da George Lakoff e Mark Johnson hanno contribuito a presentare un’alternativa alla concezione formalistica della mente e del significato proprio, interpretando la metafora come un fatto del pensiero e non del linguaggio. La metafora, in questo senso, viene considerata come un modo per strutturare i concetti che permette di comprendere astrazioni come “amore” o “amicizia”.

Come sostengono Croft e Cruse (2004: 194), la linguistica cognitiva rifiuta l'idea che una metafora stia al posto di una qualche espressione letterale con lo stesso significato. Correttamente, essi affermano che le metafore non sono parafrasabili o traducibili. Non si tratta dunque di un'anomalia semantica, ma del modo di connettere il sistema concettuale astratto con la nostra esperienza e così di costruire una possibile conoscenza.

Un esempio, citato da Lakoff e Johnson, per capire cosa si intende affermando che la metafora è una questione di concetti, è offerto con la metafora concettuale 'la discussione è una guerra' (cfr. Lakoff, Johnson, 1998: 22). Possiamo certamente condividere l'osservazione che tale metafora è presente in molte espressioni comuni. Ciò che occorre sottolineare in questo, come in altri esempi simili, è che rappresentare l'argomentazione in forma di guerra non è una questione di sole parole, ma comporta una serie di conseguenze per cui vinciamo o perdiamo nelle discussioni, le viviamo cioè in termini di combattimento. Tale metafora, dunque, struttura il nostro comportamento e influenza il modo di discutere.

Una metafora come 'la discussione è una guerra' è una "metafora strutturale", per cui un concetto viene strutturato nei termini di un altro. Dello stesso tipo sono metafore come 'il tempo è denaro' o le tre metafore che strutturano il nostro modo di parlare dei linguaggi: 'le idee (o i significati) sono oggetti'; 'le espressioni linguistiche sono contenitori'; 'la comunicazione è l'atto di spedire qualcosa'.

Accanto alle metafore strutturali, incontriamo quelle che vengono chiamate "metafore di orientamento", che strutturano interi sistemi di concetti e che hanno a che fare con l'orientamento spaziale. Con le metafore spaziali acquista importanza il ruolo del corpo perché esse sono basate sull'esperienza corporea e culturale.

Da questo fatto derivano alcune conseguenze importanti. La prima è che i nostri concetti fondamentali sono strutturati nei termini delle metafore spaziali. Le metafore, inoltre, hanno una sistematicità interna e una esterna fra le varie metafore, per cui se 'buono' è metaforizzato con 'su', anche 'contento', 'salute' saranno 'su'. Se l'esperienza fisica offre le basi per la metaforizzazione, ogni cultura poi la svilupperà secondo caratteristiche sue proprie. Infine, la struttura metaforica dei concetti centrali di una cultura modellerà i valori di quella cultura in maniera da renderli coerenti.

Le metafore di orientamento non sono sufficienti per determinare il quadro dei concetti. Accanto a queste abbiamo le "metafore ontologiche"; queste riguardano l'esperienza degli oggetti fisici e delle sostanze che vanno al di là dell'orientamento spaziale. In questo caso, dunque, le esperienze con oggetti fisici danno la possibilità di strutturare molti concetti che riguardano eventi, emozioni o attività. Le metafore di questo tipo sono moltissime. Si posso-

no menzionare le metafore di entità e di sostanza, quelle che implicano una concettualizzazione di esperienze come contenitori (ad esempio va in questo senso l'idea che il campo visivo sia un contenitore) e le metafore di personificazione. Lakoff e Johnson considerano, rispetto al primo tipo, l'insieme di metafore riconducibili alla metafora ontologica: 'La mente è un'entità'. Collegate a questa troviamo espressioni che strutturano la mente come una macchina: 'Oggi non mi funziona la testa', 'Oggi sono un po' arrugginito'; espressioni che si riferiscono alla mente come un oggetto fragile, ad esempio: 'Sto andando a pezzi', 'Ha ceduto sotto interrogatorio'. Metafore come queste sono molto comuni e vengono considerate ovvie, perché sono parte integrante del nostro modello di cultura.

Questa concezione ha delle conseguenze importanti per quanto riguarda il funzionamento del nostro sistema concettuale. L'idea è che nella concettualizzazione noi passiamo da ciò che è più chiaramente delineato a ciò che lo è meno. Così a partire da concetti che emergono direttamente, come "suggiù", "dentro-fuori", "oggetto", "sostanza", o a partire da concetti che si costruiscono metaforicamente basandosi sulla nostra esperienza, come il fatto che il campo visivo e l'esperienza siano un contenitore, siamo in grado di costruire concetti più astratti che permettono di agire nel mondo.

In realtà, il processo di concettualizzazione non avviene solo in questi termini. Lakoff si richiama, per chiarire questo punto, alla teoria dei prototipi che abbiamo visto in precedenza. Abbiamo detto che un prototipo è un insieme di proprietà che individuano una somiglianza di famiglia. Ad esempio, un concetto come quello di "causalità" (Lakoff, Johnson, 1998 [1980]: 98) si costruisce a partire dal prototipo di "manipolazione diretta", che si basa sulla nostra esperienza, e questo nucleo viene poi rielaborato metaforicamente (*ibid.*).

È importante aggiungere a quanto detto finora che le esperienze a partire dalle quali costruiamo concetti sono sempre esperienze strutturate e questo permette loro di essere coerenti. Ad esempio, se siamo impegnati in una conversazione, sappiamo che verranno rispettate alcune caratteristiche, come il fatto che esistano delle parti, degli stadi, dei turni e dei partecipanti. Come facciamo a capire che da una conversazione stiamo passando a una discussione? Siamo in grado di percepirlo perché alcuni degli elementi che caratterizzano la struttura "conversazione" tendono a trasformarsi in altri che caratterizzano la struttura dell'esperienza "guerra", come la presenza di un conflitto, di strategie di vittoria o di difesa ecc.

Proprio in quanto imponiamo la *Gestalt* [CONVERSAZIONE] a ciò che sta succedendo, siamo in grado di percepire le azioni di parlare e ascoltare come tipi particolari di esperienza, e precisamente come una conversazione. Quando percepiamo le dimensioni della nostra esperienza come corrispondenti alla *Gestalt* [GUERRA], diveniamo consapevoli che stiamo partecipando

a un altro tipo di esperienza, cioè a una discussione. E in questo modo noi classifichiamo esperienze particolari per poterle comprendere.

Il modello base di Lakoff e Johnson ha avuto diversi sviluppi. Uno dei più interessanti è quello proposto da Grady, Oakley e Coulson (1999), i quali, sulla base della nozione di *blending* di Fauconnier e Turner (1996), hanno sostenuto che una metafora, probabilmente, più che mettere in corrispondenza due domini diversi tende a mescolarli. Proprio questa mescolanza è l'aspetto vitale (cfr. Grady, Oakley, Coulson, 1999: 114), nel senso che il risultato è comunque un qualcosa di nuovo che non può essere ricondotto a una letteralità ipotetica.

L'idea trae spunto, come si diceva, dalla proposta di Fauconnier e Turner di considerare la metafora come un processo generale della cognizione umana chiamato *blending*, che combina materiale cognitivo proveniente da quattro spazi (ma su questo cfr. Benveniste, 1971; cfr. inoltre Arduini, 2007). Due spazi costituiscono l'input, ad esempio il concetto di [CORAGGIO] e quello di [LEONE]; il materiale proveniente da questi due spazi è proiettato in un terzo spazio, per così dire lo fonde. Il quarto spazio è costituito da ciò che i due input condividono. Come scrive Turner (2007: 379), la struttura nuova può essere generata in tre modi: da una combinazione delle proiezioni dei due input ottenendo relazioni che non esistono negli input separatamente; da un completamento basato su altri *frame* e scenari; infine da una elaborazione.

L'idea è interessante perché ci spiega che le metafore sono creative in quanto producono qualcosa di nuovo e non si limitano a proiettare un dominio su di un altro.

10.6 La metonimia

La linguistica cognitiva ha dedicato una certa attenzione anche alla metonimia (cfr. Croft, 1993; Barcelona, 2005; Panther, Thornburg, 2007), differenziandola dalla metafora nel senso che, mentre questa è una relazione fra due domini cognitivi, la prima rimane all'interno di uno stesso dominio. Croft (1993: 348), in questa direzione, ha sottolineato che la metafora è una relazione fra due domini che non appartengono alla stessa matrice, mentre la metonimia è una relazione all'interno di una stessa matrice di dominio. L'idea rimanda alla proposta di Langacker (1987), per cui il significato di un'espressione può essere determinato solo a partire da uno sfondo sul quale può essere profilato. Più di recente, Radden e Kövecses (1999: 21) hanno sostenuto che la metonimia è un processo cognitivo in cui una entità concettuale funziona come chiave concettuale per una entità diversa all'interno dello stesso modello cognitivo.

Per “modello cognitivo” si devono intendere tre ambiti ontologici: i concetti, le forme, le cose/gli eventi. Dalle relazioni fra questi tre ambiti otteniamo cinque tipi possibili di relazioni metonimiche: la relazione fra forma e concetto; la relazione fra forma e cosa/evento; quella fra concetto e cosa/evento, la relazione fra segno (forma-concetto) e cosa/evento, e infine, quella fra un segno e un altro segno. L'ultimo tipo, che è definito “metonimia concettuale”, è quello che la linguistica cognitiva considera più propriamente una relazione metonimica.

Il concetto di “metonimia” copre un numero di fenomeni piuttosto ampi, e di recente Antonio Barcelona (2000, 2002, 2005) ha cercato di offrirne una nozione ampia, definita *schematic notion*, che sia in grado di ricoprire fatti diversi:

La metonimia è una mappatura (*mapping*) asimmetrica di un dominio concettuale di partenza su un altro dominio target. Tanto il dominio di partenza come quello target appartengono allo stesso dominio funzionale e sono legati da una funzione pragmatica grazie alla quale il dominio target è attivato. (Barcelona, 2005: 110)

Seguiamo il commento che egli stesso ha proposto a questa definizione. Innanzitutto troviamo ancora il concetto di *mapping*, cioè il fatto che il dominio di partenza viene connesso con quello target proiettando su questo una prospettiva. Se dico: ‘Picasso non è facile da apprezzare’ (Barcelona, 2005: 110) il significato metonimico ‘lavoro artistico di Picasso’ viene attivato a partire dall’idea di Picasso in quanto artista, con tutto ciò che questo comporta, ad esempio la genialità, mentre altri aspetti sono lasciati sullo sfondo. Tuttavia, il processo di *mapping* è asimmetrico, anziché simmetrico come avviene nella metafora, per cui a ogni elemento di partenza non corrisponde un analogo elemento nel dominio concettuale target. Nella metonimia, i domini concettuali di partenza e quelli target appartengono allo stesso dominio funzionale, molto semplicemente: ‘Carlo è un leone’ è una metafora perché leoni e uomini, pur appartenendo allo stesso dominio tassonomico, non appartengono allo stesso dominio funzionale, ovviamente è il contrario per espressioni come: ‘il Quirinale ha dichiarato’. I due domini concettuali sono collegati da una “funzione pragmatica”, nel senso che il processo metonimico è attivato grazie al loro collegamento pragmatico.

A questa definizione occorre infine aggiungere due proprietà (Barcelona, 2005: 112): 1) la metonimia non è solo nominale ma può essere predicazionale, proposizionale e illocutiva; 2) il collegamento fra un dominio metonimico di partenza e quello target può avere maggiore o minore forza secondo quanto i due sono concettualmente vicini. Se si trovano concettualmente distanti, il legame è debole, mentre è forte nel caso contrario. Adattando all’Italia l’esempio di Antonio Barcelona, potremmo dire che in ‘Bruxelles è insensibile

ai bisogni dei pescatori italiani', il collegamento fra Bruxelles e Unione Europea è forte e dunque la metonimia lo è altrettanto, cosa che non accade con 'La Grand Place è insensibile ai bisogni dei pescatori italiani', in quanto il collegamento fra la Grand Place, piazza principale di Bruxelles, e l'Unione Europea è assai indiretto.

10.7 *L'embodiment*

L'embodiment, uno degli assunti fondamentali della linguistica cognitiva, consiste nell'idea che i concetti/significati abbiano un radicamento esperienziale e corporeo. Con questo si vuole affermare l'importanza di riconoscere le concettualizzazioni, e quindi i processi cognitivi, non come una semplice astrazione della mente, bensì come una interazione mente-ambiente attraverso il nostro corpo. In altre parole, la natura dei concetti e il modo in cui sono strutturati e organizzati è determinata anche dall'esperienza corporea e quindi la costruzione della realtà è mediata in larga misura dalla natura dei nostri corpi (cfr. a questo proposito anche Cardona, 1985). Un esempio del modo in cui l'esperienza è determinata dalla nostra struttura corporea è l'ambito dei colori. Mentre il sistema visivo umano ha tre tipi di fotorecettori di canali del colore, altri organismi spesso ne hanno in numero diverso, per esempio i conigli ne hanno solo due. Questa struttura diversa dell'apparato visivo determina la nostra esperienza dei colori nei termini di segmentazione dello *spectrum* dei colori (cfr. Evans, 2007: 67).

10.8 Grammatica cognitiva e didattica delle lingue

La grammatica cognitiva fa parte della più ampia linea di ricerca che abbiamo appena descritto e affonda le sue radici nei due volumi che Ronald Langacker pubblica nel 1987 e 1991 (*Foundations of Cognitive Grammar*, I-II) e in altri lavori importanti che si sviluppano in quegli anni e nei successivi.

Ci preme concludere queste pagine introducendo le sue linee principali proprio perché la sua applicabilità nella didattica delle lingue può essere particolarmente interessante e innovativa.

Si tratta di grammatiche a base semantica: tutti gli elementi grammaticali hanno una motivazione semantica e sono quindi portatori di significato. Lessico e grammatica inoltre non appartengono ad ambiti diversi ma formano un *continuum* modulato da un grado di schematicità decrescente. Le ca-

tegorie grammaticali, le cosiddette parti del discorso, che tradizionalmente vengono individuate e descritte in termini formali e distribuzionali, sono descritte in termini concettuali come delle forme piene. Le costruzioni grammaticali vengono estratte dall'uso concreto e servono per veicolare un contenuto semantico. È possibile così cambiare il focus della struttura semantica, imporre una prospettiva nuova senza cambiare l'identità della situazione concepita. Nelle grammatiche tradizionali, le diverse parti del discorso vengono individuate e classificate in base a criteri formali: la possibilità di subire una flessione, nel caso dei verbi, di essere pluralizzati, nel caso dei nomi, ecc. Nelle grammatiche cognitive, al contrario, l'approccio è completamente diverso: la differenza fra [NOME] [CANE] e [BASSOTTO] riguarda unicamente un diverso livello di specificità o generalizzazione.

I vantaggi nell'affrontare lo studio di una lingua da questa prospettiva sono notevoli. È possibile, per esempio trattare questioni di morfologia verbale, per esempio l'aspetto e l'azione del verbo, in termini semantici, considerando la libertà del parlante di strutturare l'azione secondo modalità diverse, proprio perché non esiste un unico modo meccanico che riflette una realtà oggettiva. Al contrario, la stessa situazione può essere descritta da espressioni semanticamente diverse che incarnano modi diversi di strutturare l'esperienza (cfr. Langacker, 1987: 107).

Un altro ambito complesso che può essere descritto in termini più naturali è quello delle preposizioni e dei verbi di movimento. Come è ovvio, in nessuno dei due casi è possibile dare una spiegazione esauriente del loro funzionamento se non si prendono in considerazione i concetti già descritti di *embodiment*, prospettiva, deissi, operazioni di costruzione, cioè la possibilità di costruire una situazione in modi diversi. In questo modo, si annulla la distinzione fra linguistico e extralinguistico, fra semantica e pragmatica.

L'analisi del linguaggio in grammatica cognitiva si snoda su due piani: uno verticale, che collega unità più schematiche a unità di grado inferiore (per esempio 'cane'/'bassotto') e uno orizzontale, che mette in relazione le unità fra loro.

Un altro contributo di rilievo riguarda gli studi di semantica lessicale. La struttura semantica a rete di tipo enciclopedico descrive il fenomeno della polisemia. Varianti marginali e periferiche sono motivate in quanto riconducibili alle varianti centrali. E anche la distinzione fra articolo determinativo e articolo indeterminativo non può essere separata dalla conoscenza enciclopedica.

Le parole e le unità della lingua non sono semplici contenitori che racchiudono un significato, bensì dei nodi d'accesso da cui vedere la complessa rete delle unità interconnesse.

Riferimenti bibliografici

- ARDUINI S. (a cura di), 2007, *Metaphors*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura.
- ARDUINI S., HODGSON R. (a cura di), 2007, *Similarity and Difference in Translation*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura.
- ARDUINI S., FABBRI R., 2008, *Che cos'è la linguistica cognitiva*, Roma, Carocci.
- BARCELONA A., 2000, *Metaphor and Metonymy at the Crossroads. Cognitive approaches*, Berlin-New York, Mouton de Gruyter.
- BARCELONA A., 2002, "Clarifying and Applying the Notions of Metaphor and Metonymy Within Cognitive Linguistics: An Update", in *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*, a cura di R. DIRVEN, R. PÖRINGS, Berlin-New York, Mouton de Gruyter, pp. 207-277.
- BARCELONA A., 2005, "The Fundamental Role of Metonymy in Cognition, Meaning, Communication and Form", in *Modelling thought and constructing meaning. Cognitive models in interaction*, a cura di A. BAICCHI, C. BROCCIAS, A. SANSÒ, Milano, FrancoAngeli, pp. 109-124.
- BENVENISTE E., 1971, *Problemi di linguistica generale*, Milano, il Saggiatore.
- CACCIARI C. (a cura di), 1995, *Similarity. In Language, Thought and Perception*, San Marino, Brepols.
- CARDONA G.R., 1985, *I sei lati del mondo. Linguaggio ed esperienza*, Roma-Bari, Laterza.
- CROFT W., 1993, "The Role of Domains in the Interpretation of Metaphors and Metonymies", in «Cognitive Linguistics», n. 4, pp. 335-370. Versione rivista in *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*, a cura di R. DIRVEN, R. PÖRINGS, Berlin-New York, Mouton de Gruyter, 2002. Traduzione italiana in GAETA, LURAGHI, cit., pp. 77-100.
- CROFT W., CRUSE D.A., 2004, *Cognitive Linguistics*, Cambridge, CUP. Traduzione italiana: 2010, *Linguistica Cognitiva*, a cura di S. LURAGHI, Roma, Carocci.
- EVANS V., 2007, *A Glossary of Cognitive Linguistics*, Edinburgh, EUP.
- FAUCONNIER G., 1997, *Mappings in Thought and Language*, Cambridge, CUP.
- FAUCONNIER G., 2000, "Introduction to Methods and Generalizations", in *Scope and Foundations of Cognitive Linguistics*, a cura di T. JANSSEN, G. REDEKER, The Hague, Mouton de Gruyter.
- FAUCONNIER G., TURNER M., 1996, "Blending as a Central Process in Grammar", in *Conceptual Structure, Discourse and Language*, a cura di A.E. GOLDBERG, Stanford, California, CSLI Publications, pp. 113-131.
- FAUCONNIER G., TURNER M., 2002, *The Way We Think*, New York, Basic Books.
- FAUCONNIER G., SWEETSER E. (a cura di), 1996, *Spaces, Worlds and Grammar*, Chicago, University of Chicago Press.
- FILLMORE C.J., 1975, "An Alternative to Checklist Theories of Meaning", in *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, a cura di C. COGEN et al., Berkeley, Berkeley Linguistics Society, pp. 123-131.
- FILLMORE C.J., 1982, "Frame Semantics", in *Linguistics in the Morning Calm*, a cura di THE LINGUISTIC SOCIETY OF KOREA, Seoul, Hanshin, pp. 11-37.

- FILLMORE C.J., 1985, "Frames and the Semantics of Understanding", in «Quaderni di Semantica», n. 6, pp. 222-254.
- GAETA L., LURAGHI S. (a cura di), 2003, *Introduzione alla linguistica cognitiva*, Roma, Carocci.
- GEERAERTS D., 1985, "Cognitive Restrictions on the Structure of Semantic Change", in *Historical Semantics*, a cura di J. FISIĄK, Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 127-153.
- GEERAERTS D., GRONDELAERS S., BAKEMA P., 1994, *The Structure of Lexical Variation: Meaning, Naming and Context*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- GEERAERTS D., CUYCKENS H., 2002, "Rappresentazioni linguistiche e concettuali: una rassegna di studi", in *Idee e Parole*, a cura di V. ORIOLES, Roma, il Calamo, pp. 315-340.
- GEERAERTS D., CUYCKENS H. (a cura di), 2007, *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, Oxford, OUP.
- GIANNINI S., LAZZERONI R. (a cura di), 1994, *On Prototypes*, numero speciale della «Rivista di Linguistica», n. 2, pp. 163-165.
- GIORGI A., LONGOBARDI G., 1991, *The Syntax of Noun Phrases*, Cambridge, CUP.
- GIVON T., 1986, "Prototypes: Between Plato and Wittgenstein", in *Noun Classes and Categorization*, a cura di G. CRAIG, Amsterdam, John Benjamins, pp. 77-102.
- GOODMAN N., 1972, "Seven Structures on Similarity", in ID., *Problems and Projects*, Indianapolis, Bobbs-Merrill.
- GRADY J., OAKLEY T., COULSON S., 1999, "Blending and Metaphor", in *Metaphor in cognitive linguistics*, a cura di G. STEEN, R. GIBBS, Amsterdam, John Benjamins, pp. 101-124.
- JOHNSON M., 2002, "Il ruolo della linguistica in tre rivoluzioni cognitive", in LAKOFF, JOHNSON, cit., pp. 23-42.
- LABOV W., 1973, "The Boundaries of Words and their Meanings", in *New Ways of Analyzing Variation in English*, a cura di J. FISHMAN, Washington D.C., Georgetown University Press. Traduzione italiana: 1977, "I confini delle parole e il loro significato", in ID., *Il continuo e il discreto nel linguaggio*, Bologna, il Mulino, pp. 159-190.
- LAKOFF G., 1972, "Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts", in *Papers from the Eighth Regional Meeting*, a cura di P. PERANTEAU, J. LEVI, G. PHARES, Chicago, Chicago Linguistics Society, n. 8, pp. 183-228.
- LAKOFF G., 1987, *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*, Chicago, University of Chicago Press.
- LAKOFF G., JOHNSON M., 1980, *Metaphors we Live by*, Chicago, University of Chicago Press. Traduzione italiana: 1998, *Metafora e vita quotidiana*, Milano, Bompiani.
- LAKOFF G., TURNER M., 1989, *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*, Chicago, University of Chicago Press.
- LAKOFF G., JOHNSON M., 2002, *Elementi di linguistica cognitiva*, edizione riveduta e corretta a cura di M. CASONATO, M. CERVI, Urbino, QuattroVenti.
- LANGACKER R.W., 1987, *Foundations of Cognitive Grammar, I, Theoretical Prerequisites*, Stanford, Stanford University Press.

- LANGACKER R.W., 1991a, *Foundations of Cognitive Grammar, II, Descriptive Application*, Stanford, Stanford University Press.
- LANGACKER R.W., 1991b, *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- LANGACKER R.W., 1999, *Grammar and Conceptualization*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- LANGACKER R.W., 2007, "Cognitive Grammar", in GEERAERTS, CUYCKENS, cit., pp. 419-462.
- MAZZOLENI M., 1999, "Il prototipo cognitivo e il prototipo linguistico: equivalenti o inconciliabili?", in «Lingua e Stile», n. 1, pp. 51-66.
- MONTANARI M., 1997, *Teoria dei prototipi. Storia e problematica*, Lucca, S. Marco.
- PANTHER K.U., THORNBURG L.L., 2007, "Metonymy", in GEERAERTS, CUYCKENS, cit., pp. 236-263.
- PRANDI M., 2006, *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, Torino, UTET Università.
- RADDEN G., KÖVECSES Z., 1999, "Toward a Theory of Metonymy", in *Metonymy in Language and Thought*, a cura di K.U. PANTHER, G. RADDEN, Amsterdam, John Benjamins, pp. 17-59.
- REDEKER G., 2007, "Mental Spaces", in GEERAERTS, CUYCKENS, cit., pp. 351-376.
- ROSCH E., 1973a, "Natural Categories", in «Cognitive Psychology», n. 4, pp. 328-350.
- ROSCH E., 1973b, "On the Internal Structure of Perceptual and Semantic Categories", in *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, a cura di T.E. MOORE, New York, Academic Press, pp. 111-144.
- ROSCH E., 1975a, "Cognitive Reference Points", in «Cognitive Psychology», n. 7, pp. 532-547.
- ROSCH E., 1975b, "Cognitive Representations of Semantic Categories", in «Journal of Experimental Psychology», n. 104, pp. 192-233.
- ROSCH E., 1975c, "Universal and Cultural Specifics in Human Categorization", in *Cross-Cultural Perspectives on Learning*, a cura di R.W. BRISLIN, S. BOCHNER, W.J. LONNER, New York, Wiley, pp. 177-206.
- ROSCH E., 1977, "Principles of Categorization", in *Cognition and Categorization*, a cura di E. ROSCH, B.B. LLOYD, Hillsdale, Erlbaum, pp. 27-48.
- SCHANK R.C., ABELSON R.P., 1977, *Scripts, Plans, Goals and Understanding*, Hillsdale, Erlbaum.
- TALMY L., 2000a, *Toward a Cognitive Semantics, I, Concept Structuring Systems*, Cambridge, The MIT Press.
- TALMY L., 2000b, *Toward a Cognitive Semantics, II, Typology and Process in Concept Structuring*, Cambridge, The MIT Press.
- TAYLOR J.R., 1995, *Linguistic Categorization*, Oxford, Clarendon Press. Traduzione italiana: 1999, *La categorizzazione linguistica*, Macerata, Quodlibet.
- TAYLOR J.R., 2002, *Cognitive Grammar*, Oxford, OUP.
- TURNER M., 2007, "Conceptual integration", in GEERAERTS, CUYCKENS, cit., pp. 377-393.
- TVERSKY A., 1977, "Features of similarity", in «Psychological Review», n. 84, pp. 327-352.
- WITTGENSTEIN L., 1973, *Ricerche filosofiche*, Torino, Einaudi.

11. La neuropsicolinguitica

Michele Daloiso

Università Ca' Foscari Venezia

Lo studio delle relazioni tra cervello, mente e linguaggio costituisce un ambito di ricerca in costante espansione, che ha prodotto risultati notevoli riguardo la conoscenza delle basi neuropsicologiche dell'acquisizione ed elaborazione linguistica, in condizioni sia fisiologiche sia patologiche. Questo duplice focus della ricerca neuropsicolinguitica ha suscitato l'interesse da parte di svariate scienze teorico-operative, che hanno avviato riflessioni sulle possibili applicazioni di questi risultati. In particolare, si riscontra uno spiccato interesse da parte di studiosi dell'educazione linguistica (soprattutto coloro che si riconoscono nel quadro della glottodidattica), consapevoli che la conoscenza dei meccanismi neuropsicolinguitici soggiacenti all'apprendimento è imprescindibile per la costruzione di modelli di insegnamento linguistico. Allo stesso modo, un interesse altrettanto forte si ravvisa negli studiosi di area clinica (inclusa la linguistica clinica), in particolare tra coloro che sono impegnati nella costruzione di modelli di intervento per la rieducazione linguistica, che non può non poggiare su una solida base di conoscenze neuropsicolinguitiche. In questo capitolo affronteremo, dunque, questi due versanti della ricerca applicata, evidenziando la ricchezza di contributi che la neuropsicolinguitica può offrire a chi si occupa di educazione linguistica in contesto di formazione o di riabilitazione.

11.1 Neuropsicolinguitica e glottodidattica

Fin dall'antichità si riconosceva l'esistenza di una qualche relazione tra un organo concreto come il cervello e le funzioni cognitive, come il pensiero e il linguaggio. Già nel più antico trattato di medicina in nostro possesso, il pa-

piro di Edwin Smith si descrive il caso di un paziente che aveva perso la “capacità di parlare”.

Lo studio di queste tre variabili (cervello, pensiero e linguaggio), prese singolarmente, è prerogativa di discipline distinte: da un lato le neuroscienze, che studiano l'organizzazione e il funzionamento del sistema nervoso centrale; dall'altro la psicologia, interessata ai processi mentali; infine la linguistica, che si occupa del linguaggio umano e delle sue forme storiche.

Tuttavia, all'interno di queste discipline fin dall'Ottocento furono condotte ricerche che ponevano in relazione queste tre variabili. In ambito neurologico, ad esempio, si svilupparono importanti filoni di ricerca sui rapporti tra linguaggio e cervello, che condussero alle teorie dapprima localiste (Gall e Broca) e poi associazioniste (Wernike, Geschwind). Qualcosa di analogo accadde nell'ambito della psicologia; si pensi a Wundt, che non fu solo il padre della psicologia sperimentale, ma anche un precursore della psicolinguistica, grazie ai suoi studi sulla relazione tra l'esperienza umana e le parole usate per descriverla.

I termini “psicolinguistica” e “neurolinguistica” entrarono in uso tra gli anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso, in corrispondenza di un forte sviluppo della linguistica moderna, per indicare due specifici campi di ricerca interdisciplinari che indagano rispettivamente le basi psicologiche e neurobiologiche del linguaggio. Nello specifico, la psicolinguistica si interessa principalmente delle rappresentazioni mentali e dei processi coinvolti nell'uso del linguaggio - comprensione, produzione, memorizzazione e recupero lessicale, processi di letto-scrittura (Warren, 2013) -, mentre la neurolinguistica si assume il compito di studiare come il cervello elabora il linguaggio sia in ricezione sia in produzione, con un'attenzione particolare alla patologia del linguaggio (Ahlsén, 2006).

Il forte sviluppo di queste discipline si deve innanzitutto ai cambiamenti di paradigma introdotti dalla linguistica generativa, la quale, spostando il focus dalla descrizione della lingua allo studio della facoltà del linguaggio, ritenuta biologicamente innata, di fatto ha incluso nel campo d'indagine anche i parlanti e le modalità con cui essi acquisiscono e utilizzano il linguaggio (per un interessante profilo storico della psicolinguistica: Kess, 1990; per un profilo diacronico della neurolinguistica: Ahlsén, 2006).

Nel 1973 venne usato per la prima volta il termine “neuropsicolinguistica”, in uno studio di Tissot's e colleghi sull'afasia agrammatica, il quale si diffuse soprattutto nei paesi di lingua romanza (per una storia del termine rimandiamo a Pourquie, 2013) per indicare una scuola di pensiero che sostiene la necessità di stabilire un dominio interdisciplinare unitario che si occupi di studiare le relazioni tra cervello, mente e linguaggio. Come sostiene J.L. Nespoulous, professore emerito di neuropsicolinguistica all'Università di

Tolosa II, lo studio delle relazioni tra cervello e linguaggio implica il riconoscimento di un livello intermedio che riguarda l'architettura funzionale del linguaggio e il suo funzionamento cognitivo. Adottando questa prospettiva, nel presente contributo utilizzeremo il termine "neuropsicologia" per indicare questo dominio interdisciplinare che si occupa delle basi neuropsicologiche del linguaggio.

Il progresso della ricerca neuropsicologica in Italia ha da subito affascinato gli studiosi di educazione linguistica, in particolare coloro che si riconoscono nel quadro disciplinare della glottodidattica, termine con il quale si è venuto a indicare lo studio dell'educazione linguistica secondo una prospettiva teorico-operativa e interdisciplinare (Balboni, 2012). Come abbiamo avuto modo di discutere nel nostro contributo in apertura a questo volume, la glottodidattica, che in Italia si diffuse a partire dagli anni Sessanta e vide nelle figure di Freddi e Titone i padri fondatori, spostò il focus dallo studio dei contenuti dell'educazione linguistica (lingua e cultura) all'analisi dei processi di educazione linguistica, che non possono ignorare il soggetto che apprende. Da questo assunto furono condotti numerosi studi finalizzati a trarre le implicazioni glottodidattiche della ricerca neuropsicologica, dai primi scritti di Danesi (1988) fino ai contributi più recenti (tra gli altri: Salmon, Mariani, 2008; Daloiso, 2009a; Cardona, 2010).

Proseguendo nella direzione avviata da questi studi, nei prossimi paragrafi cercheremo di evidenziare la ricchezza di implicazioni operative che la ricerca neuropsicologica può offrire a chi si occupa di educazione linguistica, sia nelle situazioni di insegnamento tradizionale sia nei contesti di recupero e potenziamento linguistico di soggetti con patologie del linguaggio.

11.2 Il contributo della neuropsicologia all'educazione linguistica

In questo paragrafo proponiamo alcune riflessioni sul valore della ricerca neuropsicologica per chi si occupa di insegnamento delle lingue, siano esse materne, seconde o straniere. La finalità del paragrafo non consiste nel fornire una disamina dettagliata dei dati sperimentali, per i quali si rimanda alla bibliografia, né una sintesi di tutti i risultati raggiunti nel campo della neuropsicologia; nella prospettiva del presente volume, invece, cercheremo di individuare alcuni elementi-chiave provenienti da quest'area d'indagine per discuterne le implicazioni in ambito educativo.

11.2.1 Variabili neuropsicologiche per un ambiente di apprendimento sostenibile

Il termine “sostenibilità”, proveniente dall’ecologia, sta a indicare la capacità di un ecosistema di mantenere un equilibrio tra consumo e rigenerazione di risorse tale da garantirne il mantenimento nel tempo. Il termine non è comunemente utilizzato in ambito neuropsicolinguistico, dove però è sempre più diffusa la concezione del cervello umano come un ecosistema (in opposizione alla visione deterministica del cervello come macchina) basato sul costante equilibrio tra processi interni ed esterni (Armstrong, 2010).

L’alterazione di questo equilibrio può condurre innanzitutto alla difficoltà – se non all’impossibilità – di svolgere alcuni compiti, quando le richieste ambientali sono superiori alla capacità dell’organismo di affrontarle o alle risorse disponibili in quel momento. Un’alterazione drastica dell’ecosistema neuropsicologico può condurre a vere e proprie patologie, di natura endogena (come, ad esempio, i disturbi evolutivi del linguaggio o dell’apprendimento) o esogena (come l’afasia o l’alesia).

Applicando questa metafora all’educazione linguistica, è utile chiedersi quali caratteristiche dovrebbe possedere un ambiente di apprendimento per essere sostenibile a livello neuropsicologico, ossia per essere rispettoso di alcuni meccanismi neuropsichici che soggiacciono all’apprendimento.

In questo paragrafo porremo l’attenzione su tre variabili che riteniamo particolarmente significative: emozioni, attenzione e memoria. Su questi temi ci sono ricerche ormai consolidate, ben sintetizzate in opere di manualistica e divulgazione scientifica (tra gli altri, sono degni di nota: Marini, 2008; Lavadas, Berti, 2009; per una discussione delle implicazioni linguistico-glottodidattiche: Daloso, 2009a). In questa sede, invece, ci interessa, a titolo esemplificativo, discutere l’opportunità di considerare queste variabili quando ci si occupa di educazione linguistica.

a. Emozioni e apprendimento

Tra chi si occupa operativamente di educazione (linguistica e non solo) appare spesso diffuso il luogo comune secondo il quale imparare sarebbe un processo essenzialmente volontario e la qualità del risultato dipenderebbe dalla quantità di energie profuse dal soggetto per apprendere. Questa concezione ignora una variabile che, invece, sta ricevendo un’attenzione sempre maggiore nell’ambito delle neuroscienze, ossia il ruolo delle emozioni nell’elaborazione e nell’immagazzinamento delle informazioni.

Gli studi condotti sull’argomento hanno mostrato che «la decisione di trasferire le esperienze dal compartimento a breve termine a quello a lungo termine viene presa molto spesso su base emozionale» (Boncinelli, 2000), per

cui eventi emotivamente forti hanno più possibilità di venire fissati nella memoria.

Questa prospettiva appare compatibile anche con alcuni dati più specificamente neuropsicologici; per i pazienti con varie forme di anomia, tratto tipico del linguaggio afasico, le parole concrete e familiari sembrano più facilmente recuperabili di quelle astratte (Allwood, Ahlsen, 1986, 1991; Paivio, 1991), la qual cosa indicherebbe che parole più “vissute” creano probabilmente rappresentazioni mentali più stabili.

È opportuno ricordare che le emozioni precedono il controllo cosciente, per cui le modificazioni psicofisiologiche avvengono spesso indipendentemente dalla volontà del soggetto. Gli studi sul funzionamento del sistema limbico, ritenuto la sede delle emozioni, hanno aiutato a comprendere le ragioni per le quali in situazioni di stress e ansia sia più difficile imparare o ricordare quanto si è memorizzato in precedenza. Il meccanismo neurochimico che si innesca inizia con la produzione dell'ormone dello stress, che serve a predisporre il corpo a reagire alla situazione di difficoltà. La produzione di tale ormone è regolata dall'amigdala, la quale in condizione di pericolo e stress ne richiede un'ulteriore produzione, che giunge al cervello interessando l'ippocampo e la corteccia prefrontale. In una condizione di stress prolungato, si crea una relazione di antagonismo tra due componenti fondamentali del sistema limbico: l'amigdala, che per far fronte alla situazione richiede ulteriore immissione dell'ormone nel sangue, e l'ippocampo, che invece cerca di regolarne e limitarne la quantità. Se la situazione si protrae, tuttavia, quest'ultimo non è più in grado di svolgere le sue funzioni di controllo e di memorizzazione. Il risultato è dunque che si possono bloccare sia la fissazione sia il recupero delle informazioni nella memoria.

In uno studio fondamentale, J.H. Schumann (1997) tentò di coniugare i dati provenienti dalla ricerca neuropsicologica con le teorie e le evidenze empiriche della linguistica applicata, elaborando la *Stimulus Appraisal Theory*. Secondo questa prospettiva, la decisione di apprendere si basa su una valutazione emozionale che il soggetto compie a livello prevalentemente inconscio, sulla base di criteri quali la novità dell'input, la sua piacevolezza, rilevanza e sicurezza psicosociale.

Da queste conoscenze comprendiamo che la variabile emozionale può incidere notevolmente sulla qualità del processo di apprendimento. Le implicazioni per l'educazione linguistica sono molteplici. In primo luogo, si stabilisce una relazione interessante tra le emozioni, che si basano su processi inconsci, e la motivazione all'apprendimento, che è invece basata su processi coscienti. Gli studi qui discussi, infatti, consentono di comprendere come il motore primordiale dell'apprendimento risieda nelle emozioni; una solida motivazione può dunque nascere solo dopo il reiterarsi di esperienze emo-

tivamente positive. Questa nuova relazione tra emozioni e motivazione ha implicazioni operative: un ambiente di apprendimento sostenibile a livello neuro-emozionale non si costruisce discutendo con gli apprendenti su quanto sia importante imparare le lingue, bensì proponendo esperienze didattiche emozionalmente significative, che a loro volta getteranno le basi per una motivazione solida.

In secondo luogo, gli studi sulla valutazione emozionale dell'input possono costituire un valido riferimento per l'auto-riflessione del docente di lingua sia nella fase di programmazione dei contenuti e delle attività, per assicurarsi che quanto proposto sia in linea, almeno teoricamente, con i criteri di valutazione emozionale dell'input, sia al termine dell'unità di apprendimento, per interpretare eventuali difficoltà riscontrate all'atto pratico durante lo svolgimento delle attività didattiche.

b. Risorse e limitazioni attentive

L'educazione linguistica ha luogo principalmente in un contesto istituzionale. Le caratteristiche organizzative dell'educazione formale incidono sulla natura dei processi (basti pensare alla frammentazione oraria, che spesso non corrisponde a quanto sarebbe necessario per il completamento di un percorso glottodidattico). I processi legati all'attenzione rappresentano quindi un'altra variabile-chiave che può influire sull'apprendimento di una lingua in contesto istituzionale.

Le conoscenze attualmente a disposizione circa i processi attentivi provenienti dalla ricerca neuropsicologica (per un'ottima rassegna critica: Posner, 2012) aiutano a comprendere alcuni limiti insiti nella mente umana, di cui si dovrà tenere conto poi sul piano educativo. In particolare vi sono tre evidenze scientifiche riguardanti l'attenzione su cui ci soffermeremo in questa sede.

In primo luogo, è esperienza comune la difficoltà a mantenere livelli attentivi elevati per un arco di tempo prolungato, la qual cosa chiama in causa i limiti strutturali di quella che viene denominata "attenzione sostenuta". In secondo luogo, la mente umana non è sempre in grado di contrastare la distrazione ("attenzione selettiva") concentrandosi su una fonte o su un canale contenente informazioni deboli rispetto a elementi di distrazione forti. Infine, l'attenzione è soggetta a interferenze, che possono essere strutturali, quando ad esempio si stanno svolgendo due compiti che richiedono l'attivazione degli stessi circuiti neurali, o quantitative, quando i due compiti implicano un dispendio di risorse attentive eccessivo per essere svolti contemporaneamente, pur non attivando gli stessi circuiti neurali.

La ricerca sull'educazione linguistica si è concentrata poco sui processi attentivi durante lo svolgimento di attività linguistiche in contesto forma-

le, sebbene nella nostra visione si tratti di un'altra variabile che influisce in modo determinante sulla costruzione di un ambiente di apprendimento sostenibile sul piano neuropsicologico.

Tenendo presenti le caratteristiche dell'attenzione sopra descritte, possiamo trarre alcune implicazioni per l'educazione linguistica. Per quanto riguarda i cali di attenzione sostenuta, alcune ricerche su soggetti con deficit attentivi sembrano suggerire che il coinvolgimento emotivo e cognitivo del soggetto svolga un ruolo importante nel prolungare i tempi di attenzione sostenuta (per un approfondimento: Sousa, 2007), la qual cosa costituisce un aspetto da considerare in fase di programmazione e gestione della lezione di lingua.

In riferimento alla seconda limitazione, la ricerca neuropsicologica ha rilevato che le prestazioni cognitive di una persona migliorano quando il soggetto riesce ad anticipare alcune caratteristiche dell'input che giudica importanti per lo svolgimento di un compito. In termini educativi, questo significa che un alunno può portare a termine con maggiore successo un'attività o un esercizio quando ne conosce il focus didattico, ossia quando riesce a individuare l'obiettivo di quella attività. Nella pratica, tuttavia, accade spesso che gli apprendenti incontrino notevoli difficoltà in questo senso; può accadere, ad esempio, che durante la fase di comprensione globale alcuni alunni si concentrino su aspetti dell'input secondari rispetto a quello che sarebbe l'obiettivo didattico. Per potenziare l'attenzione sostenuta diventano quindi utili momenti di riflessione metacognitiva, in cui si esplicitano gli obiettivi, i contenuti e le tappe del percorso di educazione linguistica, in modo che l'apprendente impari a dirigere l'attenzione verso il focus didattico.

Per quanto riguarda la terza limitazione, è compito del docente di lingua pianificare attentamente le attività per evitare interferenze strutturali o quantitative. A titolo esemplificativo consideriamo un'attività che implica la visione di una sequenza video per il potenziamento della comprensione orale. È pratica diffusa abbinare alla visione un esercizio di comprensione, che spesso si fa svolgere in contemporanea alla visione. Questa pratica non appare corretta sul piano neuropsicologico in quanto può causare un'interferenza strutturale, dovuta al fatto che si richiedono contemporaneamente comprensione orale (sequenza video) e scritta (esercizi di completamento). Sarebbe dunque più produttivo che gli studenti dapprima leggessero l'esercizio scritto e ne comprendessero la consegna e poi si concentrassero sulla sequenza video, eventualmente prendendo appunti liberamente; le attività scritte andrebbero svolte in un secondo momento, sulla base di quanto ascoltato nelle fasi precedenti dell'attività.

Queste brevi considerazioni ci sembrano dimostrare la rilevanza della variabile "attenzione" nella creazione di un ambiente di apprendimento sostenibile sul piano neuropsicologico.

c. I processi mnestici

Un terzo fattore che riteniamo possa incidere sulla sostenibilità dell'apprendimento riguarda i processi di memorizzazione cosciente, che risultano fondamentali quando si imparano le lingue in contesto istituzionale. Mentre, infatti, l'acquisizione della lingua nativa si realizza in modo spontaneo, sollecitando meccanismi mnestici impliciti, l'apprendimento formale determina spesso uno sforzo cosciente da parte del soggetto nel memorizzare e riutilizzare materiale linguistico. Per questa ragione l'educazione linguistica dovrebbe tenere in considerazione le attuali conoscenze sui processi mnestici.

L'obiettivo di questo paragrafo non è la disamina di tutti i complessi fenomeni legati alla memorizzazione, quanto piuttosto quello di evidenziare il ruolo di questa variabile nel processo di educazione linguistica; per questa ragione, la nostra discussione in questa sede si concentrerà, a titolo esemplificativo, su alcune conoscenze di base relative alla memoria di lavoro, proponendo poi alcune implicazioni operative per chi si occupa di educazione linguistica.

Gli studi fondamentali sui processi mnestici (in particolare Atkinson e Shrifin, Baddeley e Hitch) hanno contribuito a costruire una visione meno ingenua della memoria, spesso intesa superficialmente come capacità di ricordare qualcosa. In realtà, ciò che comunemente denominiamo "memoria" corrisponde a un vasto insieme di circuiti neuropsichici distinti, che si attivano per lo svolgimento di compiti diversi (memorizzare un numero di telefono, infatti, è cosa ben diversa dall'imparare ad andare in bicicletta).

Va inoltre considerato che la memorizzazione è un processo complesso, che richiede svariati livelli di elaborazione della traccia mnestica; i più recenti modelli descrittivi dei sistemi di memoria (Pickering, 2006; Baddeley, 2007) assegnano alla memoria di lavoro un ruolo-chiave nel passaggio dalla ritenzione temporanea dell'input alla sua rielaborazione profonda. La memoria di lavoro consente un primo livello di elaborazione immediata dell'input, che a seconda delle proprie caratteristiche sarà gestito nel ciclo fonologico (se l'input è auditivo) oppure nel taccuino visuo-spaziale (input visivo).

La ricerca ha evidenziato che la costruzione di una traccia mnestica stabile non avviene semplicemente ascoltando o vedendo un determinato input; la memoria è infatti soggetta a fenomeni di oblio e interferenze con altri input ricevuti prima o dopo quello che si dovrebbe memorizzare. Nel caso in cui l'input riguardi una lingua non materna, inoltre, la memoria di lavoro può faticare nella ritenzione della traccia a causa delle difficoltà di analisi di suoni non presenti nel repertorio fonologico della lingua nativa.

Un ultimo dato significativo riguarda la quantità di input che la memoria di lavoro è in grado di elaborare; se si riorganizzano le informazioni in grup-

pi, anziché in elementi isolati, può aumentare il numero delle informazioni gestibili contemporaneamente (per una rassegna critica rimandiamo a Cardona, 2010).

Queste conoscenze consentono di proporre alcune riflessioni per l'educazione linguistica. In primo luogo, se la familiarità del soggetto con le caratteristiche fonologiche dell'input incide sull'analisi iniziale dell'input, è opportuna una rivalutazione del ruolo dell'apprendimento della fonologia nell'educazione linguistica, tema su cui avremo modo di ritornare più avanti in questo saggio.

In secondo luogo, i fenomeni di interferenza e decadenza della traccia, già strutturalmente presenti nella memoria umana, sono probabilmente maggiori nei contesti di apprendimento linguistico formale, dove l'esposizione alla lingua è limitata. Diventa quindi fondamentale non solo garantire ridondanza dell'input e occasioni per il contatto prolungato con la lingua, ma anche fornire un input multimodale, che possa attivare sia il ciclo fonologico sia il magazzino visuo-spaziale, in modo da rafforzare le tracce mnestiche che dovranno poi essere rielaborate per giungere alla memoria a lungo termine.

Infine, le conoscenze circa la quantità di input che la memoria di lavoro è in grado di elaborare ci inducono a ritenere che l'efficienza della memoria non sia statica, ma dipenda anche da come il soggetto organizza il processo di memorizzazione. L'insegnamento delle lingue, dunque, dovrebbe anche educare l'apprendente a riconoscere limiti e potenzialità della propria mente, per saper costruire e attivare adeguate strategie per la memorizzazione e il riutilizzo del materiale linguistico.

11.2.2 Alcune basi neuropsicologiche per l'educazione linguistica

La discussione nel paragrafo precedente si è basata principalmente su dati provenienti dalla neuropsicologia, che come abbiamo visto fornisce indicazioni interessanti per l'apprendimento/insegnamento in generale. Grazie agli studi nell'ambito della neuropsicologia è possibile elaborare indicazioni più specifiche per l'educazione linguistica.

Le indagini in questo settore hanno riguardato per molto tempo soprattutto le modalità con cui il soggetto elabora le componenti di base del linguaggio (fonologia, morfosintassi e lessico), mentre più recentemente il focus della ricerca si è aperto a livelli di analisi linguistica superiori, quali la comprensione del testo e la pragmatica. In questo paragrafo, proporremo alcune implicazioni educative desunte dalla ricerca neuropsicologica, in riferimento sia al contenuto dell'educazione linguistica sia alle sue modalità di presentazione nella classe di lingua.

a. Fonologia

I metodi d'insegnamento linguistico attualmente più diffusi - *in primis* quelli di matrice comunicativista -, enfatizzando l'importanza delle abilità linguistiche e socio-pragmatiche, di fatto pongono l'attenzione su un livello di analisi linguistica superiore (evento comunicativo, testo ecc.), che diventa il punto di partenza per il percorso di apprendimento. Una conseguenza di questo impianto è la svalutazione di alcune componenti di base del linguaggio, in particolare la fonologia, il cui apprendimento è ritenuto secondario rispetto al saper comunicare.

Queste considerazioni non sembrano però trovare riscontro negli studi di neuropsicologia. In primo luogo, la letteratura sui cosiddetti periodi sensibili per l'acquisizione linguistica (oltre allo studio fondamentale di Lenzenberg pubblicato nel 1967, vi sono altre ricerche più recenti: Knudsen, 2004; Uylings, 2006) ha confermato l'esistenza di finestre temporali privilegiate per l'acquisizione linguistica, ma ha anche rilevato che non tutte le componenti del linguaggio sono ugualmente soggette ai periodi sensibili. Mentre una parola nuova, ad esempio, può essere appresa anche in età avanzata, molto più difficile risulterebbe acquisire gli aspetti fonetici e prosodici della lingua una volta superata l'infanzia.

In secondo luogo, un'altra evidenza sull'importanza della fonologia nel processamento linguistico proviene dagli studi sulla decodifica della lingua scritta. Partendo dall'assunto secondo cui il cervello umano non è programmato geneticamente per la lettura, bensì per comprendere messaggi orali, svariate ricerche hanno dimostrato che il processo di decodifica scritta poggia largamente su una base di abilità fonologiche (per una rassegna: Brunswick, McDougall, Davies, 2010), che consentono di convertire i grafemi in fonemi. Come avremo modo di vedere nel prossimo paragrafo, quando queste abilità fonologiche sono compromesse (ad esempio nel caso della dislessia o della sordità), l'accesso al codice scritto risulta problematico.

Infine, ulteriori evidenze scientifiche provengono dal filone di studi sugli errori del linguaggio parlato, in particolare sul fenomeno della "punta della lingua" (Aitchinson, 2003); i soggetti che non riescono momentaneamente a recuperare una parola dalla memoria non sperimentano solo un vago sentore di "essere vicini" a recuperarla, ma spesso riescono anche a identificarne correttamente alcune parti, soprattutto il suono o la sillaba iniziale e in alcuni casi anche la struttura accentuale. Queste evidenze dimostrerebbero che la memorizzazione delle parole non avviene solo in base al loro significato; le informazioni fonetiche della parola sarebbero, infatti, altrettanto rilevanti, tanto da essere le prime a venir sollecitate nei fenomeni di "punta della lingua".

Queste osservazioni non solo suggeriscono di rivalutare in generale il ruolo della fonologia nell'educazione linguistica, ma offrono anche spunti di riflessione più concreti. Ad esempio, se le parole semantiche possono essere apprese per tutta la vita, mentre la sensibilità fonologica diminuisce con il passare degli anni, questo significa che i programmi di educazione alle lingue straniere nel ciclo prescolare e scolastico dovrebbero cambiare radicalmente il focus dell'azione didattica, che oggi si concentra soprattutto sull'apprendimento di parole e quasi per nulla sulla sensibilizzazione fonologica (per un approfondimento rimandiamo a un nostro studio del 2009 sull'accostamento alle lingue straniere in tenera età).

Inoltre, se vi è una relazione così forte tra abilità fonologiche e apprendimento della lettura, il ciclo prescolare dovrebbe assumere un ruolo più importante nello sviluppo dei prerequisiti alla lettura, avviando programmi di potenziamento fonologico nella lingua materna, in modo da gettare le basi per una corretta e serena alfabetizzazione durante la scuola primaria. A maggior ragione, poi, nell'insegnamento della lingua inglese nel ciclo primario, considerando anche le specificità del codice scritto di questa lingua, dovrebbe essere rivalutata la sensibilizzazione ai suoni dell'inglese come prerequisito per la lettura di parole (e poi testi) in questa lingua.

Infine, anche se negli apprendenti adolescenti e adulti le possibilità di un pieno sviluppo delle abilità fonologiche sono più ridotte, può essere utile cercare di curare la dimensione fonologica in una prospettiva funzionale all'apprendimento di altre componenti del linguaggio; ad esempio, quando si svolgono attività di analisi lessicale si potrebbe anche includere un focus sulla struttura fonetica delle parole oggetto di attenzione, invitando gli apprendenti a creare associazioni basate non solo sul significato ma anche sulla forma sonora della parola.

b. Morfosintassi

Le ricerche in ambito neuropsicolinguistico hanno consentito di comprendere alcuni aspetti riguardanti le modalità con cui la mente processa le regole morfosintattiche. In questa sede discutiamo tre osservazioni che riteniamo interessanti per l'educazione linguistica.

La prima è di natura evolutiva e proviene nuovamente dagli studi sui periodi sensibili per l'acquisizione linguistica. Sappiamo infatti che, al pari della fonetica, anche la morfosintassi è un'area del linguaggio in parte soggetta ai periodi sensibili (Wartenburger *et al.*, 2003) e che il cervello del bambino elabora gli aspetti morfosintattici dell'input in modo diverso dall'adulto.

Questo aspetto è stato approfondito dalle indagini sulle relazioni tra processi mnestici e linguaggio, le quali distinguono tradizionalmente tra me-

moria implicita (procedurale) ed esplicita (dichiarativa). Le evidenze scientifiche inducono a ritenere che la prima governi l'acquisizione degli aspetti fonetici e morfosintattici del linguaggio, mentre la seconda si occupi dell'interiorizzazione del lessico semantico (Fabbro, 2004; Stromswold, 2000). Dal punto di vista evolutivo, è stato rilevato che il bambino privilegia forme di apprendimento implicito, mentre la mente adulta predilige l'apprendimento esplicito; inoltre, mentre il processamento semantico tramite memoria esplicita rimane attivo durante tutta la vita, la memorizzazione morfosintattica sembra dominante solo nei primi anni di vita.

Queste conoscenze forniscono una spiegazione plausibile ad alcune osservazioni empiriche, come il fatto che le parole funzionali nella lingua materna, essendo apprese mediante memorizzazione implicita, vengano gestite dal cervello come parte integrante della sintassi; nell'apprendimento (tardivo) della lingua straniera ciò normalmente non avviene e dunque il lessico funzionale viene elaborato mediante memoria esplicita. Si spiegherebbe così la maggiore difficoltà di gestione delle regole morfosintattiche da parte di molti apprendenti di lingua straniera.

Una seconda osservazione proviene dagli studi sugli errori del linguaggio parlato (per una rassegna critica: Warren, 2013), secondo i quali le marche morfologiche non sarebbero memorizzate nel lessico mentale insieme al lessico semantico; nella mente umana non ci sarebbero dunque rappresentazioni separate per 'gatto' e 'gatti'. Ciò implica che in fase di produzione il soggetto costruisca il lessema di cui ha bisogno recuperando il lemma dal lessico mentale, a cui viene applicata la regola morfologica adeguata.

Questa ipotesi, seppur controintuitiva se si pensa alla rapidità con cui avviene la comunicazione in lingua materna, è sostenuta da svariate evidenze riguardanti le tipologie di errori morfologici commessi nella comunicazione quotidiana, che dimostrano un uso produttivo delle regole morfologiche (la letteratura anglosassone riporta, ad esempio, errori come *He go bachs, It was point outed*). La ricerca sui meccanismi di monitoraggio della produzione linguistica, che ha prodotto le cosiddette teorie dell'*editor* (o del *monitor*), sottolineano che proprio le marche morfologiche sono gli aspetti sui quali si concentra gran parte del monitoraggio e dell'auto-correzione degli errori (per una rassegna: Postma, Wijen, 2005).

Una terza osservazione proviene dagli studi riguardanti il processamento sintattico di frasi complesse. Gran parte delle ricerche svolte si inserisce nel quadro della "Teoria Derivazionale della Complessità", di matrice generativa, che classifica la complessità delle strutture sintattiche sulla base dei loro cambiamenti nel passaggio dalla struttura profonda a quella superficiale. Nonostante il forte dibattito scientifico sulla validità di questa teoria, alcuni dati a disposizione, seppur non molto recenti (Fodor, Bever, Garrett, 1974), sembrano confermare

le maggiori difficoltà dei parlanti a processare alcuni tipi di frase, tra cui le frasi passive e le relative oggettive. Inoltre, sembra risultare meno complessa l'analisi di frasi in cui la struttura sintattica è più esplicita, ad esempio quando non si elimina il complementatore (*I thought [that] Mary told you [that] she wouldn't come*) o non si producono frasi implicite (*The children playing were very noisy*).

Da questi dati si possono trarre numerose implicazioni operative per l'educazione linguistica. Innanzitutto, sul piano evolutivo, se la plasticità cerebrale del cervello infantile è tale da consentire i fenomeni sopra descritti in ordine alla morfosintassi, ne consegue che l'accostamento tempestivo alle lingue dovrebbe puntare sull'esposizione massiccia alla lingua straniera, in modo da sfruttare al massimo una finestra temporale così privilegiata. La conoscenza dei meccanismi di memorizzazione infantile, inoltre, consente di sgombrare il campo da possibili fraintendimenti circa la natura dell'intervento glottodidattico, che deve puntare non tanto alla riflessione esplicita sulla lingua, quanto piuttosto all'apprendimento implicito della morfosintassi attraverso esperienze ludiche di immersione linguistica.

I dati provenienti dagli errori nel linguaggio parlato, invece, rivalutano il ruolo della riflessione sulle regole di composizione e derivazione morfologica e delle strategie di composizione e scomposizione lessicale, che possono tornare utili durante i compiti di comprensione testuale per l'analisi di parole sconosciute. Se, infatti, nella lingua materna tendiamo a ricostruire e riapplicare continuamente le regole di formazione e derivazione morfologica, nell'apprendimento della lingua straniera sarebbe forse opportuno ridurre le esercitazioni meramente mnemoniche - ad esempio, memorizzare liste di parole, paradigmi ecc. - per privilegiare la riflessione attiva sui meccanismi morfosintattici della lingua.

Infine, le ricerche riguardanti il processamento sintattico delle frasi (coniugate con i dati provenienti dalla linguistica acquisizionale) possono offrire strumenti interessanti per analizzare e controllare la complessità linguistica dell'input offerto nella classe di lingua, specialmente in riferimento ai testi scritti. Gli indici di leggibilità correntemente in uso, infatti, non sempre sono in grado di compiere analisi raffinate sulle strutture linguistiche presenti in un testo; la ricerca (neuropsico)linguistica può invece offrire al docente di lingue validi strumenti concettuali per un'analisi ragionata della complessità linguistica dei testi che si intendono utilizzare in classe, specialmente quando si fa uso di materiale autentico.

c. Lessico

Molti studi di matrice neuropsicologica hanno cercato di comprendere come è organizzato e processato il lessico nella mente umana. In questa se-

zione sintetizziamo tre punti importanti che emergono da queste ricerche, discutendone poi alcune possibili implicazioni operative.

Un primo dato interessante proviene dagli studi sul processo di lessicalizzazione (ossia il passaggio dal pensiero alla parola), i quali sembrano evidenziare, anche grazie al supporto degli studi di neuroimmagine (Indefrey, 2007), che esistono due stadi principali: un primo in cui il lemma viene recuperato dal lessico mentale sulla base del concetto che si intende esprimere, e un secondo in cui si specifica la forma della parola che serve, ossia il lessema. Il processo quindi seguirebbe questa sequenza: concetto → lemma → lessema.

Gli studi sugli errori nel linguaggio parlato, condotti secondo il quadro teorico del *Competition Model* elaborato da Bates e MacWhinney (per una descrizione aggiornata del modello: MacWhinney, 2001), hanno portato a ritenere che in fase di produzione linguistica già a livello concettuale il parlante attivi più lemmi che potrebbero esprimere un dato concetto; la scelta del lemma dipende poi sia dal contesto e dalle intenzioni del parlante sia dall'influenza degli effetti di frequenza e "recenza". Per rendere conto degli errori di inversione e sostituzione di parole è stato proposto, inoltre, che i lemmi siano organizzati secondo relazioni associative, costruite sulla base di criteri sia semantici (rapporti di sinonimia e antinomia) sia formali (collocazioni, struttura fonologica).

Un secondo dato interessante, che riguarda il rapporto tra lemmi e sistema concettuale, proviene dallo studio dell'anomia, ossia la difficoltà a recuperare e usare le parole semantiche, che contraddistingue il linguaggio afasico. Molte di queste ricerche seguono il quadro teorico della "Teoria dei Prototipi" (Rosch, 1975), secondo cui le categorie semantiche sono organizzate attorno agli esemplari più prototipici, che costituiscono le categorie più stabili e centrali e quindi più facili da ricordare e utilizzare (ad esempio, per la categoria 'uccelli', la parola 'corvo' è più centrale di 'gallina'). La teoria è stata poi ampliata sostenendo che le parole siano organizzate secondo gerarchie (iponimi, iperonimi ecc.) e che le parole-base siano più prototipiche delle altre (ad esempio 'cane' è più prototipico di 'pastore tedesco').

Mentre l'ipotesi secondo cui l'anomia colpirebbe più le parole periferiche che quelle centrali non ha ricevuto sufficiente supporto scientifico, si è notato che i maggiori problemi si riscontrano con le parole astratte (Allwood, Ahlsén, 1986; 1991); sembra dunque che i nomi concreti siano attivati più facilmente e abbiano probabilmente una rappresentazione mentale più ricca (Paivio, 1991) o un insieme di tratti semantici più ampio (Plaut, Shallice, 1993).

Un terzo dato a nostro avviso particolarmente pregnante per l'educazione linguistica proviene dagli studi neurolinguistici che stanno verificando sperimentalmente la "Teoria del Linguaggio Incarnato", secondo la quale gli esseri umani per analizzare il linguaggio utilizzano gli stessi circuiti neurali con cui esperiscono la realtà (per una rassegna critica: Buccino, Mezzadri, 2013).

Per quanto riguarda i verbi, le evidenze sperimentali suggeriscono che durante l'ascolto o la lettura di verbi che esprimono azioni vengono reclutate le aree motoria e premotoria del cervello, che di norma si attivano quando le azioni espresse dai verbi vengono effettivamente svolte dal soggetto; questi meccanismi sono probabilmente governati dai neuroni specchio, che si ritiene siano coinvolti non solo nelle funzioni motorie, ma anche in compiti cognitivamente più complessi, come l'apprendimento basato su osservazione, imitazione e immedesimazione (Rizzolatti, Craighero, 2004). Sebbene gli studi siano più esigui, risultati analoghi si stanno ottenendo riguardo ai nomi che si riferiscono a oggetti manipolabili e agli aggettivi che esprimono qualità sensoriali ('morbido', 'ruvido' ecc.).

Cerchiamo ora di individuare alcune implicazioni di queste conoscenze per l'educazione linguistica. Innanzitutto, gli studi sul processo di lessicalizzazione e sull'anomia sembrano suggerire che le modalità con cui si organizzano le rappresentazioni mentali del lessico seguano alcuni principi. Di conseguenza, le strategie con cui il lessico viene presentato nella classe di lingua dovrebbero essere coerenti con tali principi. Ad esempio, la presentazione dei lemmi mediante liste di parole (pratica condannata dalla glottodidattica, ma tuttora in uso) non ha ricevuto alcun supporto dalla ricerca neuropsicologica sull'organizzazione mentale del lessico, che invece sembra suggerire l'utilità di organizzare il lessico secondo criteri non alfabetici (semantico, contestuale ecc.). Le rappresentazioni mentali, però, si avvalgono di molteplici connessioni tra lemma, concetto e lessema, per cui le parole da apprendere andrebbero organizzate secondo svariati criteri per incrementare la ricchezza della rappresentazione mentale.

Nell'apprendimento della lingua straniera rimane problematico il rapporto tra sistema concettuale, che è pre-linguistico, lemmi della lingua materna e lemmi della lingua straniera. Le ricerche di neurolinguistica del bilinguismo, infatti, hanno rilevato che nei casi di bilinguismo tardivo l'accesso al sistema concettuale è mediato dal sistema lessicale della lingua materna (per una rassegna critica Paradis, 2004). L'inevitabilità di questo processo dovrebbe essere motivo di riflessione per la pratica glottodidattica, che spesso condanna la traduzione di parole, mentre forse potrebbe avvalersene in modo oculato, ad esempio favorendo un lavoro di riflessione interlinguistica sui rapporti tra concetti e parole nelle varie lingue.

Finora ci siamo concentrati sulla riflessione esplicita sul lessico nella classe di lingua, ma va tenuto presente che secondo gli studi sul linguaggio incarnato esisterebbe una relazione stringente tra linguaggio ed esperienza, al punto tale che, perlomeno nella lingua materna, l'elaborazione neurale dell'esperienza sensori-motoria arriverebbe a coincidere con i verbi, i nomi e gli aggettivi che la descrivono. Mentre nella lingua materna questa rela-

zione è già incarnata, nell'apprendimento di una lingua seconda o straniera il compito primario del docente consiste invece nel promuovere e favorire esperienze concrete che creino e fortifichino la relazione tra azione, significante e significato. In questo senso ci sembra trovare un ulteriore supporto scientifico il quadro metodologico della "glottodidattica esperienziale", che abbiamo elaborato per la sensibilizzazione plurilingue in tenera età partendo dall'assunto che il bambino acquisisce per procedure ed esperienze, e che di conseguenza la lingua è esperienza (Daloiso, 2009b).

d. Pragmatica

Lo studio della pragmatica dal punto di vista neuropsicolinguistico è piuttosto limitato e dunque non si dispone ancora di dati sufficientemente solidi per poter trarre implicazioni per l'educazione linguistica.

Tuttavia, i più recenti modelli di organizzazione del cervello bilingue, in particolare la "Teoria dei Moduli Neurofunzionali" di Paradis (2004), sostengono che il linguaggio è gestito da circuiti neuropsichici che, seppur in continua interazione, controllano distintamente la competenza linguistica (aree di Broca e Wernike), la competenza metalinguistica e metacognitiva (memoria esplicita, lobo frontale), la dimensione emozionale (sistema limbico) e la competenza pragmatica (gestita diffusamente nell'emisfero destro).

Secondo questa ipotesi, quando si apprendono più lingue all'interno di ciascun circuito si creano specifici sotto-circuiti per il processamento di ciascuna lingua. L'entità, l'efficienza e la velocità di attivazione di un sotto-circuito dipendono da molti fattori, tra cui l'età di acquisizione della seconda lingua, la frequenza d'uso, il grado di esposizione all'input ecc.

Ciò che risulta interessante dall'analisi di questo modello è che la pragmatica viene indicata come strategia compensatoria da due punti di vista: in primo luogo, nel caso in cui la competenza linguistica è limitata (ad esempio, nelle fasi iniziali di apprendimento della lingua), il circuito della pragmatica si attiverrebbe per compensare le carenze linguistiche e garantire efficacia nella comunicazione; in secondo luogo, quando si richiede il passaggio da una lingua a un'altra, la qual cosa implica l'inibizione di un sotto-circuito in favore dell'attivazione di un altro, la pragmatica svolgerebbe una "funzione-cuscinetto" consentendo al soggetto di avviare efficacemente la comunicazione anche in presenza di interferenze e difficoltà temporanee generate dalla commutazione di codice.

Queste osservazioni ci sembrano valorizzare il ruolo della pragmatica nell'educazione linguistica. In primo luogo, quando le possibilità di raggiungere livelli elevati di competenza linguistica sono limitate può essere più proficuo spostare il focus dell'azione educativa sulle abilità socio-pragmatiche, che non

sembrano soggette a periodi sensibili per l'acquisizione linguistica e possono svolgere una funzione compensatoria delle carenze linguistiche. In secondo luogo, nel contesto di lingua seconda o straniera si verificano spesso situazioni che richiedono la commutazione di codice, ad esempio quando si svolge un colloquio in lingua straniera mentre fino a pochi minuti prima si stava parlando in lingua materna. In queste occasioni, nei primi minuti del colloquio il docente dovrebbe astenersi da qualsiasi valutazione della *performance* linguistica, che nella fase di commutazione di codice può essere anche molto distante dall'effettiva competenza del soggetto; inoltre, dovrebbe consentire anche l'attivazione di tutti i linguaggi, verbali e non verbali, a disposizione dell'apprendente, in modo che in questi primi minuti il circuito della competenza pragmatica possa svolgere la sua funzione-cuscinetto nel passaggio da un codice all'altro.

11.3 Il contributo della neuropsicologia alla rieducazione linguistica

Fin dal loro esordio, gli studi di area neuropsicologica hanno avuto un interesse particolare verso i deficit linguistici, seguendo l'assunto secondo cui lo studio del linguaggio in condizione di patologia consente una maggiore comprensione del linguaggio *tout court*. In particolare, sono stati oggetto di attenzione innanzitutto alcuni disturbi derivanti da trauma cerebrale, in particolare le afasie, e successivamente anche deficit di carattere evolutivo, come i disturbi del linguaggio e della lettura.

L'interesse dell'educazione linguistica per questo tipo di studi è stato piuttosto limitato, perlomeno in Italia, fino all'ultimo decennio. Attualmente si sta invece registrando un crescente interesse verso le questioni legate all'insegnamento delle lingue ad apprendenti con disturbi che incidono sul linguaggio. Nel panorama internazionale, sono degne di nota due curatele uscite nel 2008 (Berberi, Hamilton, Sutherland; Kormos, Kontra), che racchiudono i risultati di una ventina di ricerche sul campo. Per quanto riguarda la ricerca nazionale, su questi temi negli ultimi anni sono usciti alcuni importanti numeri monografici di riviste scientifiche di linguistica e glottodidattica: «Studi di Glottodidattica» (2010), «Educazione Linguistica - Language Education» (2012), «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata» (2014).

Gli studi neuropsicologici sulle patologie del linguaggio possono offrire un contributo innanzitutto a chi si occupa di recupero linguistico in una prospettiva riabilitativa (che qui chiameremo "rieducazione linguistica"). Nella nostra visione, tuttavia, queste ricerche sono di grande interesse anche per chi si occupa più in generale di educazione linguistica, non solo

per ragioni operative, dal momento che in molti casi il soggetto con deficit linguistico è anche inserito nel sistema di istruzione e segue pertanto un programma di educazione linguistica istituzionale, ma anche per una più importante motivazione teorica. Infatti, come lo studio del linguaggio in condizione di deficit consente una maggiore comprensione del linguaggio *tout court*, allo stesso modo riteniamo che lo studio del processo di educazione linguistica in presenza di una patologia possa condurre a una maggiore conoscenza dell'educazione linguistica nel suo insieme.

In questa sezione vorremmo dunque discutere il contributo che questi studi possono offrire alla (ri)educazione linguistica. Considerato che le patologie linguistiche sono numerose e diversificate, focalizzeremo l'attenzione, a titolo esemplificativo, sui disturbi della lettura, tema sul quale abbiamo concentrato le nostre ricerche negli ultimi anni (si vedano in particolare Dalouis, 2012; 2014).

11.3.1 L'interpretazione del disturbo

Con l'espressione "disturbi della lettura" ci si riferisce a una variegata categoria di deficit evolutivi che riguardano alcuni aspetti della lettura, termine con il quale s'intende sia il riconoscimento delle parole nella loro forma scritta sia la comprensione del loro significato in isolamento e in contesto.

Gli studi di neuropsicologia hanno contribuito a una maggiore comprensione di questi disturbi, offrendo modelli teorici per la loro classificazione e interpretazione. In questa sezione discutiamo alcuni modelli, con l'obiettivo non tanto di descriverli in modo esaustivo, quanto piuttosto di evidenziare il ruolo che sta assumendo la ricerca neuropsicologica nella comprensione di queste patologie.

a. Classificazione

La ricerca psicomédica ha riconosciuto che i disturbi della lettura non sono una categoria omogenea dal punto di vista delle loro manifestazioni e della loro severità. Di conseguenza, risulta problematica la loro classificazione. Alcuni criteri tipicamente utilizzati in neuropsichiatria per identificare questi disturbi, primo fra tutti la discrepanza tra l'abilità deficitaria e il quoziente intellettivo, non sembrano essere un punto di partenza sufficiente per categorizzare le diverse forme che può assumere il disturbo. Non sono state riscontrate, infatti, associazioni dirette tra quoziente intellettivo e severità o tipologia di deficit.

La ricerca neuropsicologica ha contribuito significativamente alla classificazione di questi disturbi proponendo modelli teorici basati sul processo di lettura, i quali assumono come punto di partenza le abilità necessarie per leggere e consentono di categorizzare i disturbi più semplicemente sulla

base delle abilità compromesse nella lettura. Rientra in questa prospettiva il “Modello Modulare del Doppio Accesso” (Coltheart, 1981), che sostiene l’esistenza di un modulo specifico che gestirebbe la decodifica scritta. La teoria postula, inoltre, che questo modulo sia costituito da due componenti: la via visiva e quella fonologica. La prima si attiva quando si incontrano parole note e consente di riconoscere rapidamente le lettere di una parola recuperandone nella memoria la rappresentazione fonetica, ortografica e semantica. La seconda si attiva quando incontriamo parole sconosciute, per le quali dobbiamo analizzare le lettere, recuperare nella memoria le unità fonologiche a esse associate e ricostruire così “pezzo per pezzo” la corretta pronuncia della parola. Questo modello è attualmente tra i più accreditati per la classificazione dei disturbi della decodifica scritta (dislessia), anche se non riesce a classificare i soggetti che presentano disturbi della comprensione testuale pur in assenza di difficoltà di decodifica.

Sempre dalla ricerca neuropsicologica proviene un altro modello, definito *Simple View of Reading* (Gough, Tunmer, 1986), il quale parte dall’assunto che la comprensione di un testo scritto sia il risultato dell’interazione tra due componenti essenziali: decodifica e comprensione del linguaggio. Sulla base dell’interazione tra queste due variabili si possono definire quattro profili: 1) soggetti con buona decodifica e buona comprensione (che dunque non presentano deficit); 2) soggetti con scarsa decodifica e scarsa comprensione (disturbo del linguaggio orale); 3) soggetti con scarsa decodifica e buona comprensione (dislessia); 4) soggetti con buona decodifica e scarsa comprensione (disturbo della comprensione testuale).

Seguendo questa prospettiva, i disturbi evolutivi della lettura si classificano in due macro-categorie. Da una parte vi è la dislessia, che colpisce l’abilità di decodifica delle parole, mentre preserva le competenze legate alla comprensione del linguaggio; i soggetti con questo disturbo leggono con una rapidità o correttezza inferiore, ma se anziché leggere le parole le ascoltano (ad esempio, mediante sintetizzatore vocale) non presentano difficoltà di comprensione.

Dall’altra parte, troviamo il disturbo specifico della comprensione testuale, che colpisce persone che pur avendo un quoziente intellettivo nella norma e buone abilità di decodifica ottengono risultati nettamente inferiori nei test standardizzati di comprensione del testo scritto (De Beni, Cisotto, 2000). Il problema di fondo sembra essere una povertà di strategie metalinguistiche e metacognitive durante i compiti di comprensione testuale (Klingner, Vaughn, Boardmann, 2007).

In sintesi, dunque, il modello di Gough e Tunmer, spostando l’attenzione dai criteri per diagnosticare i disturbi alle abilità necessarie per leggere, si è rivelato un buono strumento per una classificazione funzionale dei disturbi della lettura.

b. Eziologia

La maggior parte delle ricerche sui disturbi della lettura si è concentrata finora sulla dislessia, la cui incidenza sembra essere piuttosto consistente. Nel mondo anglosassone si parla di percentuali pari o superiori al 10% della popolazione, mentre in altri paesi si presentano stime più caute, che comunque indicano una percentuale del 3-5%.

La neuropsicologia ha proposto ipotesi teoriche sull'origine del disturbo a partire dall'osservazione diretta dei comportamenti e delle risposte dei soggetti durante lo svolgimento di compiti specifici. La teoria ancora oggi più accreditata è la "Ipotesi del Deficit Fonologico" (Snowling, 1987), secondo la quale per un corretto sviluppo della letto-scrittura è necessario un precedente sviluppo di alcune abilità fonologiche specifiche, che consentono di compiere operazioni astratte sui suoni e le lettere (comporre e scomporre le parole, riconoscere sillabe, rime ecc.). All'interno di questo quadro teorico la dislessia viene interpretata come conseguenza di un insufficiente sviluppo meta-fonologico, constatando che i bambini con dislessia presentano evidenti limiti nei compiti che richiedono le abilità fonologiche sopra descritte.

Questa teoria, pur essendo ancora dominante, non riesce a rendere conto di una serie di difficoltà non linguistiche, ma più legate alla coordinazione motoria e all'orientamento visuo-spaziale, che accompagnano spesso i soggetti con dislessia. Per queste ragioni nel dibattito scientifico sta ricevendo sempre maggiore attenzione un quadro teorico alternativo, elaborato da Nicolson e Fawcett (2008), definito "Ipotesi del Deficit di Automatizzazione", secondo cui le persone con dislessia presentano difficoltà nei compiti che, per essere pienamente acquisiti, devono divenire automatici. In questa prospettiva, quando leggiamo non dobbiamo controllare coscientemente le relazioni tra fonetica e ortografia, e allo stesso modo quando contiamo non abbiamo bisogno di pensare a quale sia la sequenza corretta dei numeri; queste abilità, infatti, una volta acquisite, sono divenute automatiche. Questa prospettiva teorica propone, dunque, di interpretare la dislessia come un più generale problema nell'automatizzare alcuni processi.

L'aspetto interessante di questi contributi provenienti dalla neuropsicologia sta nel loro valore non solo conoscitivo ma anche applicativo, in quanto ciascun quadro interpretativo consente di formulare ipotesi sul tipo di abilità che vanno recuperate negli interventi di rieducazione linguistica.

c. Manifestazioni

La maggior parte delle conoscenze su come si manifestano i disturbi della lettura a livello comportamentale provengono dalla psicologia clinica, dalla

psicopatologia dell'apprendimento e dalla logopedia. Tuttavia, anche in questo caso la neuropsicologia ha offerto un contributo interessante, in particolare grazie agli studi che si sono occupati di verificare se e in quale misura le proprietà di alcune lingue incidono sulla manifestazione dei disturbi della lettura. Per molto tempo, infatti, la ricerca su questi temi, provenendo quasi esclusivamente dal mondo anglosassone, era orientata sulle specificità della lingua inglese, che però presenta peculiarità fonologiche e ortografiche che la distinguono da molte altre lingue.

Gli studi psicologici in chiave comparativa (tra tutti, Smythe, Salter, Everatt, 2004; Brunswick, McDougall, Davies, 2010) hanno evidenziato che le lingue con ortografia trasparente creano difficoltà specialmente nella rapidità di decodifica, sulla quale però si può intervenire con programmi finalizzati all'apprendimento delle combinazioni di base del sistema ortografico. Le lingue con ortografia opaca, al contrario, sembrano incidere in modo più pervasivo nei soggetti con dislessia, diminuendo sia la velocità sia l'accuratezza della decodifica. L'irregolarità del codice, quindi, rende spesso più complicata la rieducazione linguistica.

Per quanto riguarda gli studi sul disturbo della comprensione testuale, al momento la ricerca è concentrata sulle manifestazioni del deficit nella lingua materna. Sia le indagini di matrice anglosassone sia alcune recenti ricerche in ambito italiano hanno identificato profili di difficoltà metacognitiva e metalinguistica analoghi nei soggetti osservati (Cornoldi, Oakhill, 1996). Sembra, quindi, che la tipologia di lingua non incida direttamente nelle manifestazioni di questo disturbo, anche se questo aspetto andrebbe approfondito con specifici riferimenti alle tipologie testuali, in quanto, come è noto, vi sono differenze interlinguistiche nella modalità di costruzione del discorso che meriterebbero di essere prese in esame per definire l'impatto delle lingue nel disturbo di comprensione testuale.

11.3.2 L'intervento rieducativo

I dati provenienti dalla neuropsicologia non solo, come abbiamo visto, contribuiscono a una maggiore conoscenza delle patologie del linguaggio, ma offrono anche implicazioni operative per la rieducazione linguistica dei soggetti che presentano questi deficit. Proseguendo la discussione sui disturbi della lettura, in questo paragrafo discutiamo alcune possibili implicazioni della ricerca neuropsicologica per il recupero/potenziamento delle abilità deficitarie dei soggetti con disturbi della lettura. Per un approfondimento, rimandiamo a un nostro recente contributo in Arduini e Damiani (2014).

a. Recupero dell'abilità di decodifica

Come abbiamo visto nel paragrafo precedente, l'abilità di decodifica poggia perlomeno su due competenze distinte: da un lato, la competenza meta-fonologica, che permette di analizzare, segmentare e manipolare le componenti sonore nella lingua a prescindere dalla loro forma scritta e dal loro significato; dall'altro, la competenza meta-ortografica, che consente di analizzare la forma grafica delle parole a partire dalla conoscenza esplicita delle proprietà e delle regole ortografiche della lingua.

Per quanto riguarda il recupero della competenza meta-fonologica nei soggetti con dislessia, sarebbe opportuno avviare programmi di stimolazione meta-fonologica in lingua materna nel periodo compreso tra la scuola dell'infanzia e i primi anni della scuola primaria, in quanto l'intervento su questa componente del linguaggio sembra avere maggiori garanzie di successo se condotto entro il periodo sensibile per l'acquisizione linguistica. Va tenuto presente che la dislessia viene di norma diagnosticata a partire dal terzo anno della scuola primaria, ma già dai primi anni di scolarizzazione si possono identificare bambini "a rischio", che manifestano marcate difficoltà nella letto-scrittura.

L'intervento in lingua materna dovrebbe riguardare l'intero ventaglio delle abilità che compongono la competenza meta-fonologica (Gillon, 2004): sillaba (dividere le parole in sillabe, aggiungere o togliere sillabe a una parola ecc.); incipit-rima (riconoscere e produrre rime ecc.); schema sillabico (individuare la struttura di una sillaba, riconoscere sillabe con la medesima struttura ecc.); analisi segmentale (riconoscere i fonemi iniziali, mediani o finali di una parola, individuare somiglianze tra fonemi ecc.).

Nelle lingue straniere si può svolgere un intervento analogo, purché si tengano nella dovuta considerazione le specificità fonologiche di ciascuna lingua. Nel caso dell'inglese, ad esempio, i frequenti fenomeni di riduzione vocalica rendono complesso il lavoro di manipolazione sillabica da parte di non nativi, mentre può risultare più proficuo un intervento sull'analisi segmentale, includendo in particolare la capacità di discriminazione di suoni all'inizio, all'interno o alla fine di una parola. Su questo aspetto, le implicazioni della ricerca neuropsicolinguistica hanno condotto alla realizzazione di uno specifico programma di risveglio fonologico in inglese, attualmente in fase sperimentale, finalizzato a incrementare le capacità di discriminazione dei suoni "difficili" dell'inglese utilizzando un impianto metodologico narrativo, ludico e multisensoriale (Costenaro, Daloso, Favaro, 2014a; 2014b).

Per quanto riguarda, invece, il recupero/potenziamento della competenza meta-ortografica, un aspetto centrale da considerare è il grado di regolarità del sistema ortografico della lingua oggetto di insegnamento. Nel caso di lingue a ortografia trasparente, la ricerca suggerisce di concentrare l'attenzione

sul livello della sillaba scritta, partendo dalla constatazione che i bambini con dislessia raramente hanno difficoltà nel riconoscere le singole lettere, a parte quelle più simili (p, b, d, q), mentre più spesso il loro ostacolo principale sta nell'accesso alla parola nella sua globalità. Un lavoro mirato sul riconoscimento esplicito di sillabe frequenti può essere utile nel caso di lingue con ortografia trasparente, in quanto evita di dover memorizzare liste di parole senza un criterio.

Nel caso di bambini italiani che si accostano alla lettura in lingua inglese, il lavoro sul riconoscimento di sillabe inglesi può risultare meno efficace, non solo per ragioni scientifiche legate alle specificità del sistema ortografico inglese, ma anche per questioni educative, in quanto esistono differenze strutturali e metodologiche tra l'alfabetizzazione in una lingua e il suo apprendimento come lingua straniera.

Per queste ragioni, il programma fonologico (quasi esclusivamente orale) che dovrebbe caratterizzare i primi anni di scuola primaria andrebbe poi seguito da un intervento di graduale accostamento al codice scritto dell'inglese per promuovere perlomeno due competenze-chiave: da una parte, l'associazione esplicita tra alcuni fonemi ricorrenti dell'inglese e le loro realizzazioni grafiche più comuni, per favorire la lettura di alcune parole con ortografia trasparente, come *cat*, *duck*; dall'altra, l'apprendimento di "parole-immagine" frequenti, ossia parole con ortografia irregolare, che vanno imparate associando direttamente l'intera parola alla sua pronuncia. Questo tipo d'intervento consente lo sviluppo di un bagaglio lessicale minimo di parole opache che il bambino ritroverà frequentemente nella lettura in inglese. Le implicazioni della ricerca neuropsicologica qui discusse hanno condotto alla progettazione di un programma meta-ortografico (Daloiso, 2015) che propone un'ideale prosecuzione dell'intervento di risveglio fonologico elaborato per i primi anni di scolarizzazione.

b. Potenziamiento delle strategie di lettura

Come abbiamo visto in precedenza, il disturbo specifico della comprensione testuale si riscontra in soggetti che non hanno deficit nell'abilità di decodifica, ma presentano piuttosto difficoltà nel comprendere il testo perché non sono in grado di attivare le strategie tipicamente usate dal lettore esperto, come ad esempio la riflessione sull'argomento, l'analisi del contesto e del paratesto, l'individuazione di parole-chiave ecc.

Nella pratica educativa, le attività normalmente svolte per sviluppare la comprensione dei testi scritti tendono a riguardare più i contenuti del testo oggetto di analisi che le strategie da applicare per ottimizzare la comprensione. Da questo impianto, tuttavia, non traggono beneficio soggetti che, a causa

di un disturbo della lettura, presentano un basso profilo strategico. Per questa ragione, è necessario organizzare interventi di potenziamento strategico che abbiano come focus un nucleo di strategie-chiave e utilizzino una serie di testi come “pretesto” per esercitarle.

La ricerca neuropsicologica sul disturbo della comprensione testuale, pur essendo ancora limitata, ha consentito di individuare soprattutto il contenuto di un possibile intervento di potenziamento delle strategie di lettura, comparando le prestazioni di soggetti con e senza disturbo durante compiti di lettura attraverso tecniche di verbalizzazione e osservazione longitudinale (Klingner, Vaugh, Boardmann, 2007).

Il compito di proporre e sperimentare modalità di strutturazione e organizzazione dell'intervento, invece, spetta alle discipline che si occupano della (ri)educazione linguistica, le quali traggono dalla ricerca neuropsicologica le opportune implicazioni per svolgere questo ruolo.

Nell'ambito dei nostri studi sui disturbi della lettura abbiamo ideato una possibile procedura operativa per il potenziamento delle strategie di lettura, recentemente sperimentata in uno studio di caso che ha coinvolto un gruppo di adolescenti con disturbi della lettura (Daloiso, 2014). La procedura si basa su cicli di intervento, ciascuno strutturato in quattro fasi che di seguito descriviamo brevemente, rimandando alla bibliografia per un approfondimento.

La prima fase dell'intervento mira all'elicitazione e sperimentazione informale di una data strategia, fornendo testi contenenti specifici ostacoli alla comprensione (ad esempio, presenza di parole molto complesse, argomento poco noto, tipologia testuale non familiare), invitando i partecipanti a confrontarsi con il testo e, dopo aver verificato l'inadeguatezza delle modalità di lettura utilizzate solitamente, suggerendo una o più strategie alternative per superare l'ostacolo incontrato.

Nella seconda fase si procede a una “mappatura cognitiva” del processo condotto nella fase precedente, invitando i partecipanti a verbalizzare le strategie usate, sintetizzandole graficamente (usando, ad esempio, organizzatori cognitivi come la mappa concettuale), e a discuterne l'efficacia.

Nella terza fase si punta al trasferimento delle strategie sperimentate in un nuovo compito di lettura; in questa fase vengono anche svolte attività di comprensione più tradizionali (domande aperte, esercizi a scelta multipla ecc.); nel caso in cui, dopo la correzione, alcuni apprendenti si accorgano di non aver compreso una parte del testo, li si invita a rileggere le sezioni e a riflettere sulle ragioni che possono aver indotto a una difficoltà di comprensione.

Il percorso si conclude con una sintesi metacognitiva, durante la quale i partecipanti sintetizzano sotto forma di una lista di controllo le procedure e le strategie apprese, da utilizzare come strumento compensativo di consultazione ogniqualvolta s'incontreranno difficoltà nella comprensione di testi.

La procedura qui descritta costituisce un esempio di possibile applicazione operativa degli studi di matrice neuropsicologica alla (ri)educazione linguistica, in quanto parte dal quadro clinico offerto dagli studi sull'argomento per proporre un percorso di insegnamento esplicito delle strategie orientato non tanto al prodotto (quanto il soggetto riesce a comprendere) quanto al processo (cosa fa il soggetto mentre cerca di comprendere).

Conclusioni

In questo capitolo, pur senza pretesa di esaustività, abbiamo cercato di porre in evidenza la ricchezza di contributi applicativi che la neuropsicologia può offrire agli studi sull'educazione linguistica in contesto sia formativo sia riabilitativo. I costanti progressi della ricerca in quest'ambito conducono a continui processi di validazione, falsificazione o rimodellamento delle conoscenze. Riteniamo quindi necessario che quanti si occupano di educazione linguistica rafforzino il lavoro "implicazionale" che a loro compete, in modo che i modelli d'insegnamento elaborati possano poggiare su basi neuropsicologiche aggiornate, accogliendo i continui progressi della ricerca in questo campo.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., 2010, «Studi di glottodidattica», numero monografico, IV, n. 1.
- AHLSÉN E., 2006, *Introduction to Neurolinguistics*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- AITCHINSON J., 2003, *Words in the Mind*, Oxford, Blackwell.
- ALLWOOD J., AHLSÉN E., 1986, "Semantic Aspects of Aphasic Word Substitution", in «Gothenburg papers in theoretical linguistics», n. 51.
- ALLWOOD J., AHLSÉN E., 1991, "Semantic Operations and Aphasia", in *Papers from the Twelfth Scandinavian Conference of Linguistics*, a cura di H.A. SIGURDSSON, Reykjavik, Linguistic Institute.
- ARDUINI S., DAMIANI M., 2014, *Manuale di linguistica applicata*, Roma, Carocci.
- ARMSTRONG T., 2010, *Neurodiversity*, Philadelphia, Da Capo.
- BADDELEY A., 2007, *Working Memory, Thought and Action*, Oxford, OUP.
- BALBONI P.E., 2012, *Le sfide di Babele*, Torino, UTET Università.
- BERBERI T., HAMILTON E.C., SUTHERLAND I.M., 2008, *Worlds Apart? Disability and Foreign Language Learning*, London, YUP.
- BONCINELLI E., 2000, *Il cervello, la mente e l'anima*, Milano, Mondadori.

- BRUNSWICK N., MCDUGALL S., DAVIES P., 2010, *Reading and Dyslexia in Different Orthographies*, Hove, Psychology Press.
- BUCCINO G., MEZZADRI M., 2013, "La teoria dell'*embodiement* e il processo di apprendimento e insegnamento di una lingua", in «*Enthymema*», n. 8.
- CARDONA M., 2010, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, UTET Università.
- COLTHEART M., 1981, "Disorders of Reading and Their Implications for Models of Normal Reading", in «*Visible Language*», n. 15.
- CORNOLDI C., OAKHILL J. (a cura di), 1996, *Reading Comprehension Difficulties: Processes and Intervention*, Mahwah, Erlbaum.
- COSTENARO V., DALOISO M., FAVARO L., 2014a, "Teaching English to Young Learners with Dyslexia. Developing Phonemic Awareness Through Sound Pathways", in «*Educazione Linguistica - Language Education*», n. 8.
- COSTENARO V., DALOISO M., FAVARO L., 2014b, "Raising Phonemic Awareness in Young English Language Learners with Learning Difficulties: A Small-Scale Intervention Study", in «*Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*», nn. 2-3.
- DALOISO M., 2009a, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Cafoscarina.
- DALOISO M., 2009b, *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia*, Torino, UTET Università.
- DALOISO M., 2012, *Lingue straniere e dislessia evolutiva*, Torino, UTET Università.
- DALOISO M. (a cura di), 2012, *Glottodidattica per i bisogni educativi speciali*, numero monografico di «*Educazione Linguistica - Language Education*», n. 3.
- DALOISO M. (a cura di), 2014, *Research Studies on Dyslexia and Language Learning*, numero monografico di «*Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*», nn. 2-3.
- DALOISO M. (a cura di), 2015, *Inclusive English*, Oxford, OUP.
- DANESI M., 1988, *Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana.
- DE BENI R., CISOTTO L., 2000, *Psicopatologia della lettura e della scrittura*, Trento, Erickson.
- FABBRO F., 2004, *Neuropedagogia delle lingue*, Roma, Astrolabio.
- FODOR J.A., BEVER T.G., GARRETT M.F., 1974, *The Psychology of Language. An Introduction to Psycholinguistics and Generative Grammar*, New York, McGraw-Hill.
- GILLON G.T., 2004, *Phonological Awareness*, New York, Guilford.
- GOUGH P.B., TUNMER W.E., 1986, "Decoding, Reading and Reading Disability", in «*Remedial and Special Education*», n. 7.
- INDEFREY P., 2007, "Brain-imaging Studies of Language Production", in *The Oxford Handbook of Psycholinguistics*, a cura di M.G. GASKELL, Oxford, OUP.
- KESS J.F., 1990, "On the Developing History of Psycholinguistics", in «*Language Sciences*», n. 13.
- KLINGNER J.K., VAUGH S., BOARDMANN A., 2007, *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*, New York, Guilford.

- KNUDSEN E.I., 2004, "Sensitive Periods in the Development of the Brain and Behaviour", in «Journal of Cognitive Neuroscience», n. 16.
- KORMOS J., KONTRA E.H. (a cura di), 2008, *Language Learners with Special Needs*, Bristol, Multilingual Matters.
- LAVADAS E., BERTI A., 2009, *Neuropsicologia*, Bologna, il Mulino.
- LENNENBERG H.E., 1967, *Biological Foundations of Language*, New York, Wiley.
- MACWHINNEY B., 2001, "The Competition Model: The Input, the Context and the Brain", in *Cognition and Second Language Instruction*, a cura di P. ROBINSON, Cambridge, CUP.
- MARINI A., 2008, *Manuale di neurolinguistica*, Roma, Carocci.
- NICOLSON R.I., FAWCETT A.J., 2008, *Dyslexia, Learning and the Brain*, Cambridge, The MIT Press.
- PAIVIO A., 1991, *Mental Representation: Dual-Coding Hypothesis*, New York, Harvester. «Papers in Theoretical Linguistics», n. 51.
- PARADIS M., 2004, *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- PICKERING S., 2006, *Working Memory and Education*, New York, Academic Press.
- PLAUT D.C., SHALLICE T., 1993, *Connectionist Neuropsychology: A Case Study*, Mahwah, Erlbaum.
- POSNER M.I., 2012, *Cognitive Neuroscience of Attention*, New York, Guilford.
- POSTMA A., WIJEN F. (a cura di), 2005, *Phonological Encoding and Monitoring in Normal and Pathological Speech*, Hove, Psychology Press.
- POURQUIE M., 2013, "Neuropsycholinguistics 40 years after the appearance of the term", in «Revue de Neuropsychologie», n. 1. «Psychology», n. 104.
- RIZZOLATTI G., CRAIGHERO L., 2004, "The Mirror-Neuron System", in «Annual Review of Neuroscience», n. 27.
- ROSCH E., 1975, "Cognitive Representations of Semantic Categories", in «Journal of Experimental Psychology: General», n. 104.
- SALMON L., MARIANI M., 2008, *Bilinguismo e traduzione*, Milano, FrancoAngeli.
- SCHUMANN J.H., 1997, *The Neurobiology of Affect in Language*, Oxford, Blackwell.
- SMYTHE I., SALTER R., EVERATT J., 2004, *International Book of Dyslexia*, New York, Wiley.
- SNOWLING M., 1987, *Dyslexia. A Cognitive Developmental Perspective*, Oxford, Blackwell.
- SOUSA D.A., 2007, *How the Special Needs Brain Learns*, Thousand Oaks, Corwin.
- STROMSWOLD K., 2000, "The Cognitive Neuroscience of Language Acquisition", in *The New Cognitive Neurosciences*, a cura di M. GAZZANIGA, Cambridge, CUP.
- UYLINGS H.B.M., 2006, "Development of Human Cortex and the Concept of Critical or Sensitive Periods", in «Language Learning», n. 56, issue supplement n. 1.
- WARREN P., 2013, *Introducing Psycholinguistics*, Cambridge, CUP.
- WARTENBURGER I. et al., 2003, "Early Setting of Grammatical Processing in the Bilingual Brain", in «Neuron», n. 37.

12. L'educazione semiotica

Paolo E. Balboni

Università Ca' Foscari Venezia

L'educazione linguistica, tema di questo volume, si occupa del passaggio della facoltà di linguaggio da potenza ad atto (abbiamo discusso questa affermazione con procedure di analisi formale nel nostro volume epistemologico del 2011). In realtà la facoltà di linguaggio è una parte della facoltà semiotica, di significazione, di creare e comprendere segni, siano questi sintomi, segnali o segni veri e propri.

12.1 La facoltà semiotica

Il principio cui facciamo riferimento è il seguente: gli esseri umani si servono di segni che utilizzano, come “significanti”, gli stimoli sensoriali possibili al corpo umano tramite la vista, l'udito, l'odorato, l'articolazione fonatoria, il movimento muscolare, generando una serie di “sistemi semiotici”, cioè di sistemi di segni e di regole per la loro formazione e combinazione, raccolti in “codici” quali quello linguistico, quelli cinesici (i gesti), prossemici (lo spazio interpersonale), oggettuali (il vestiario, ad esempio), iconici, sonori (le sirene, i campanelli ecc.), artistici, musicali, corporei (lo sport o la danza, ad esempio), nonché tutti i codici integrati, quali il melodramma, il balletto, tutti gli audiovisivi.

È utile tenere presente il fattore “intenzionalità” nella combinazione di significato e significante, combinazione che genera:

- a. *sintomi*: la febbre informa di un'infezione in atto, il tuono lontano informa dell'arrivo di un temporale, l'odore d'arrosto informa che si sta cuocendo del cibo - sintomi che forniscono un'informazione “invo-

- lontaria” da parte del corpo malato, del temporale, della carne sulla griglia, informazione che diventa significativa quando l’esperienza consente a esseri viventi (piante, animali, uomini) di trarne un significato altamente probabile;
- b. *segnali*, informazioni “involontarie” che rientrano nel limitato repertorio di una specie: il cane agita la coda per segnalare contentezza, il gatto per segnalare irritazione, il pavone reale maschio per mostrarsi in amore e così via. I segnali non cambiano per cultura: un gatto contento cinese fa le fusa come quello finlandese, una donna fertile spagnola emana gli stessi ferormoni di una donna fertile malese;
 - c. i *segni* di cui parliamo sono la combinazione di un significato concettuale e di un correlativo oggettivo: un suono, un gesto, un’immagine, un odore (si pensi ai profumi), un oggetto (i fiori, i regali, il vestiario). A differenza di sintomi e segnali, i segni sono “volontari”: la volontarietà è condizione necessaria perché ci sia comunicazione; talvolta alcuni segni sono involontari (si pensi ai lapsus): in tal caso si ha “informazione” e non “comunicazione”.

Quasi sempre le dimensioni dell’informazione involontaria e della comunicazione intenzionale sono compresenti: un locutore può aver volontariamente scelto, con fini “comunicativi”, l’abbigliamento più o meno formale, sobrio, sgargiante, un certo profumo, degli oggetti da tenere in mano, e durante lo scambio comunicativo sceglie le parole, il livello sociolinguistico ecc.; ma la sua postura, i gesti involontari, il tono di voce, la sudorazione, la muscolatura rilassata o tesa fino al tremito “informano” l’interlocutore, e la forza pragmatica del messaggio non verbale è spesso superiore a quella della lingua: dire ‘intelligente, Mario!’ strizzando l’occhio è come mettere il segno meno davanti a una parentesi in algebra: capovolge il significato, significa che Mario è stupido.

Non entreremo qui, perché non è pertinente allo specifico di questo saggio, nella teoria della formazione e della natura dei segni. Ci limitiamo a notare, perché indica alcuni contenuti per un sillabo di educazione semiotica, che il meccanismo di formazione dei segni, cioè di accoppiamento di un significato e un correlativo oggettivo, ha due caratteristiche:

- a. è un meccanismo *arbitrario*, cioè non è dettato dalla necessità: la combinazione è libera - e anche le onomatopee sono il risultato di una scelta arbitraria tra un segno indessicale e uno che non ha nessuna relazione con il significato -;
- b. è un meccanismo *convenzionale*: un segno veicola significato solo se gli utenti si sono accordati. Ne consegue una scelta chiave nella vita di

una persona: la necessità, da un lato, di adeguarsi alle convenzioni, pena l'esclusione dalla comunità, e, dall'altro, la ricerca continua di rottura delle convenzioni - dagli adolescenti che ruttano, non si lavano e bestemmiano, agli artisti che rompono le convenzioni vigenti.

L'insieme delle regole di combinazione e dei segni convenzionalmente accettati è un "codice", che nella tradizione educativa viene chiamato "linguaggio" (iperonimo di "lingua", cioè il linguaggio verbale). A seconda del tipo di significante sensoriale utilizzato da un codice, esso è un codice visivo, uditivo, cinesico, tattile ecc. Un'ulteriore differenziazione tra i linguaggi è utile per impostare un percorso di educazione semiotica; alcuni linguaggi sono:

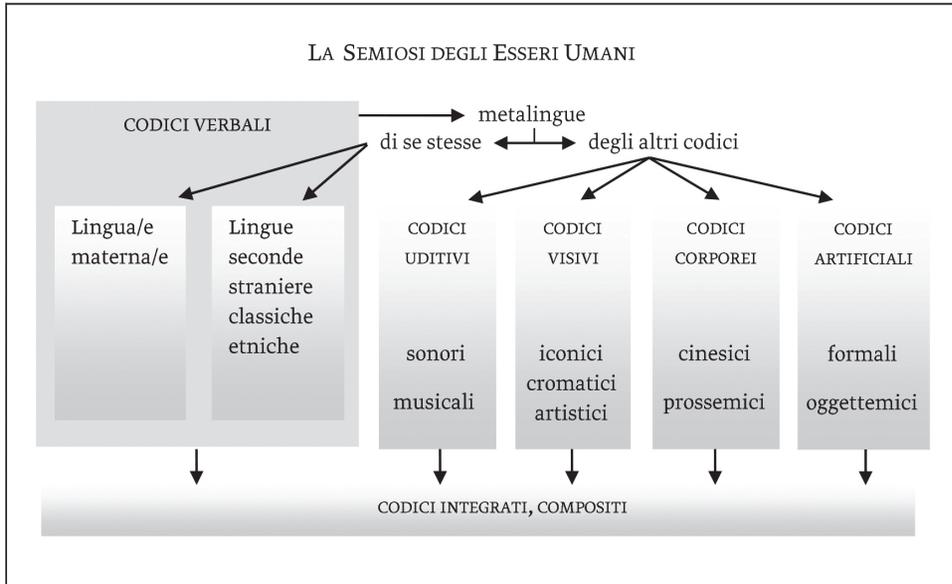
- a. *naturali*, termine comunemente usato per indicare linguaggi compresenti all'uomo fin dalla preistoria, ma termine inesatto perché tutti i linguaggi sono culturali: non è stata la natura a creare segni arbitrari e convenzionali bensì gli uomini. La natura ha fornito gli strumenti: la capacità di articolare suoni con il cavo orale; le terre di diverso colore; i materiali che possono essere incisi, modellati, plasmati; le canne che con opportuni fori producono suoni diversi e così via;
- b. *artificiali*, costruiti cioè dagli uomini in tempi storici per esplorare mondi concettuali, non concreti (ad esempio matematica, logica formale, informatica), per governare i comportamenti (la segnaletica), per esprimere *status*, emozioni, potere (la vestemica, i fiori, i monili, gli *status symbol* ecc.) e così via. L'enorme potenzialità dei linguaggi artificiali sta nel fatto che i loro segni indicano spesso significati potenziali: 2 è una quantità pura, che esiste anche se non si riferisce a due mele o due pere; in algebra x è addirittura per definizione un significato "incognito", ma si può lavorare su questo segno privo di significato.

Tra i vari codici umani naturali (verbali, visivi, sonori e corporei) e artificiali (matematica, informatica ecc.), la lingua ha due caratteristiche che la rendono particolare e che, come molte delle dicotomie che stiamo proponendo in questa sinteticissima carrellata sui temi semiotici, costituiscono un obiettivo di lavoro per l'educazione alla significazione e alla comunicazione; le lingue possiedono:

- a. *onnipotenza metalinguistica*, possono descrivere tutti gli altri linguaggi, mentre non è vero il contrario;
- b. *riflessività metalinguistica*: la lingua verbale è l'unico linguaggio capace di autodescrivere.

Queste due caratteristiche pongono l'educazione linguistica al centro dell'educazione semiotica o dell'educazione alla comunicazione, ma non le conferiscono certamente il monopolio nel settore.

Sintetizziamo alcune di queste nozioni in un grafico, che renderà più semplici alcune considerazioni successive.



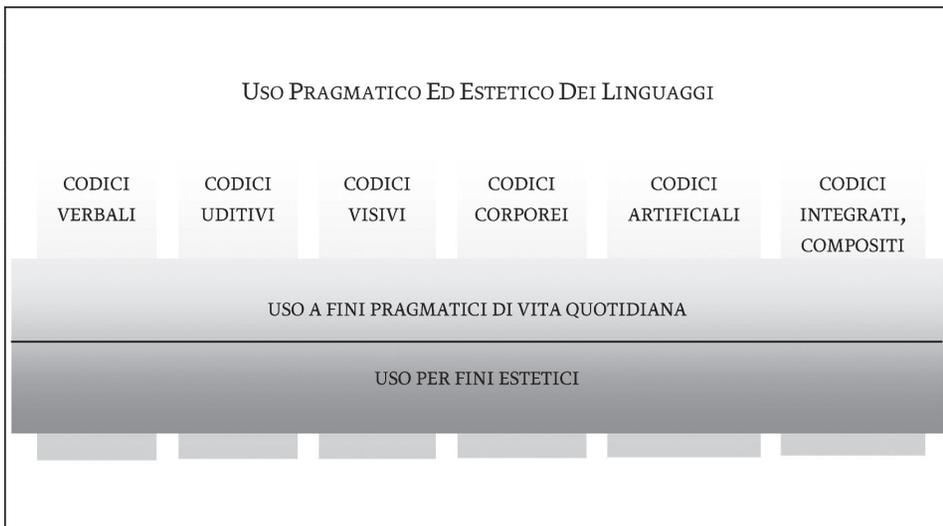
Il diagramma definisce gli ambiti di significazione, cioè i linguaggi che costituiscono l'oggetto dell'educazione semiotica, che nella scuola si realizza come educazione linguistica, musicale, fisica, all'immagine, alla matematica, alla geometria, all'informatica. In una prospettiva di riflessione globale sulla semiosi, sarà necessario individuare possibili percorsi che facciano risaltare che *tutti* i codici hanno tratti comuni, quali:

- a. il *testo*, e non sue parti, come unità base della comunicazione in qualsiasi codice. Intendiamo con "testo" un blocco di segni "concluso", dotato di senso compiuto; "coerente", organizzato secondo sequenze o partizioni di significato legate tra di loro da un filo; "coesivo" sul piano formale; governato dalle regole di "tipo testuale", che sono universali, e di "genere", che invece cambiano da cultura a cultura, di tempo in tempo;
- b. i *sintagmi* che costruiscono il testo, cioè i blocchi minimi, spesso non autonomi, che insieme ad altri costituiscono il significato delle singole parti del testo;
- c. i *costituenti minimi*, gli elementi di base che, combinati, producono sintagmi che, combinati, producono il testo;

d. la duplice possibilità d'uso:

- *per scopi pragmatici*, funzionali a produrre un'azione sociale: parlare per dare informazioni; comprendere i disegni della segnaletica stradale o il suono di una sirena d'allarme o i gesti di un vigile;
- *per scopi formali, estetici*, come la lingua della poesia; i colori di un quadro; i suoni di una sinfonia; i gesti di un danzatore; le inquadrature di un film, con il corredo di colonna sonora, testo, gesti, sguardi dell'attore; il videoclip di musica rock, con i colori virati dal computer e i suoni sintetizzati da strumenti elettronici ecc.

Lo schema visto sopra si articola dunque in maniera diversa nel momento in cui introduciamo la differenziazione tra uso pragmatico e uso estetico dei linguaggi.



La competenza semiotica include entrambe le dimensioni, quella funzionale e quella estetica. Nella prassi didattica attuale le lingue e i linguaggi non verbali vengono insegnati da docenti diversi: i docenti di lingua si occupano di entrambi gli usi (lingua e letteratura - ma non di linguaggi integrati come il cinema, l'opera, la canzone), mentre i docenti di arte, musica, educazione fisica non si occupano degli aspetti pragmatici e quotidiani, ma solo delle realizzazioni estetiche. La predisposizione di percorsi di educazione semiotica richiede l'assunzione di una prospettiva unitaria.

12.2 Linee per l'educazione semiotica

Studiamo ora le linee per un'integrazione che, data la struttura delle cattedre, può essere affidata solo a brevi moduli transdisciplinari, da distribuire nell'arco degli anni, ad esempio, della scuola media.

Abbiamo seguito nei primi anni Novanta una sperimentazione di educazione semiotica - o quantomeno di parziale integrazione tra i percorsi delle singole "educazioni" - per l'IRSSAE Molise (descritta in Balboni, Luise, 1994) e da quella prendiamo il via, integrandola sia con letteratura specifica, sia con quanto è implicitamente presente in molti percorsi CLIL di lingua straniera e di italiano, anche come lingua materna, dove si integrano la lingua e, di volta in volta, l'educazione musicale¹, artistica², motoria³, matematica⁴ ecc.

La quasi totalità delle ricerche, delle sperimentazioni, delle buone pratiche lega l'apprendimento linguistico (di solito di una lingua non nativa) all'arte, allo sport e soprattutto alla musica collocando questi linguaggi in posizione ancillare rispetto alla lingua, che rimane il vero obiettivo. Qui noi cercheremo di suggerire percorsi che integrino le varie "educazioni" sulla base di un fine gerarchicamente superiore di educazione semiotica.

12.2.1 Percorso sulla convenzionalità dei segni

I segni sono il frutto della sintesi tra fatti, fenomeni, elementi della "natura" e scelte "umane" (collettive e quasi sempre collocate in tempi remoti). Le

-
1. Lo sviluppo integrato di lingua e musica è in Di Comite (1994) e in Massimo, Portoghese, Selvaggi (1995); la musicalità umana e il suo rapporto con la lingua è in Freddi (2012); musica e movimento sono spesso legati nelle proposte per scuola materna ed elementare, come in Cotroneo, Prando (2010); sul piano curricolare, tre saggi sono rilevanti: Lowe (2002) su musica e arte nel curriculum di lingua, Orcalli (2008) su musica e matematica, Della Casa (2008) su musica e lingua; Della Casa (2001) riguarda il curricolo di educazione musicale ma contiene *passim* riferimenti all'interdisciplinarietà tra linguaggi.
 2. Sull'educazione artistica c'è un dossier di Eurydice (2009), che ne descrive la natura nei sistemi scolastici europei anche in prospettiva interdisciplinare (soprattutto i capitoli 1-2); interessante l'integrazione tra lingua e *art work*, cioè tutte le attività operative dell'educazione artistica, in un saggio che, malgrado l'accentuazione del titolo sulla lingua, è interdisciplinare come impianto: Moore, Koller, Kreie Arago (1994); su arte e movimento fisico, Coterón e Sánchez (2010). Una bibliografia online con accesso a molti saggi riguarda matematica e arte, CprGijon, s.i.d.
 3. Assai meno studiato e sperimentato degli ambiti di cui alle note precedenti è il rapporto tra educazione linguistica e motoria (spesso confusa con la *Total Physical Response*) e anche qui la finalità linguistica domina; una logica interdisciplinare è in Caon, Ongini (2008) e Caon (2009); sui codici cinesici che accompagnano la lingua nella comunicazione c'è moltissima bibliografia e citiamo qui solo, per la sua completezza, il dizionario di Caon (2010). Infine, su movimento fisico e arte si veda Coterón, Sánchez (2010).
 4. Orcalli (2008) riguarda musica e matematica; su matematica e arte esiste una bibliografia online con accesso a molti saggi, CprGijon, s.i.d.

caratteristiche derivate dalla “natura” sono vincolanti - la lingua non può prescindere dalla capacità articolatoria; giallo e blu creano il verde; il soffio in una canna con dei fori dà un certo suono; l'inerzia che si accumula correndo o saltando o danzando è un fattore inevitabile di cui tener conto ecc. -, mentre le scelte su come utilizzare questi vincoli naturali in una “cultura” sono accettate da chi condivide quel codice, sono cioè “convenzionali”.

Scoprire la convenzionalità dei codici - con tutte le ricadute sociali ed etiche derivanti dal non riconoscerne la convenzionalità - è un percorso chiave per l'educazione alla significazione, ma anche per la maturazione dei (pre) adolescenti che della rottura delle convenzioni fanno un elemento chiave di crescita, di sforzo per entrare nella cultura costituita portando un loro apporto personale.

Un percorso (che richiede un'ora in ciascuna area disciplinare) di scoperta delle costrizioni “naturalistiche” e delle regole “convenzionali” all'interno di un dato testo può partire da queste considerazioni:

- a. in qualunque lingua i gruppi consonantici sono limitati, rispetto alle potenziali combinazioni, perché la natura degli organi fonatori ce le rende impronunciabili; tra i suoni vocalici possibili l'italiano ne sceglie 7, mentre l'inglese, il francese e il tedesco ne selezionano molti di più; un testo scritto non può riportare l'intero discorso in un'unica riga, perché la natura non concede spazi illimitati: la scritta con lo spray sul lungo muro di cinta di una stazione non può eccedere la lunghezza del muro, così come un testo in un quaderno deve andare a capo quando giunge al margine destro (nella convenzione delle lingue europee) o sinistro (nella convenzione dell'arabo) del foglio - ma in poesia la convenzione è diversa e non si usa tutto lo spazio offerto dal foglio o dallo schermo o dalla lapide, ma si spezza la riga secondo regole più o meno cogenti, e questo spezzare è un segno che indica l'appartenenza di quel testo al genere poesia;
- b. un quadro che riproduce una città non ne riporta, in scala, gli elementi rappresentati, come sarebbe logico in una procedura naturale di riduzione delle dimensioni: li deforma in modo da dare, all'occhio addestrato alla convenzione prospettica, il senso della profondità; un quadro impressionista o divisionista non riproduce i colori della natura, ma li scinde in modo da dare, per convenzione (che fu ampiamente contestata nelle prime mostre di fine Ottocento), la vibrazione della luce; in natura possiamo vedere solo una parte di un oggetto, ad esempio la metà di una testa, ma la convenzione cubista (contestata al suo apparire e ancor oggi non accettata da molti che affermano “Picasso non sa dipingere”) aggiunge il fattore tempo, riporta sulla tela non

- solo l'orecchio, l'occhio e la parte del naso e della bocca che vediamo, in natura, in un profilo, ma entrambi gli occhi e le orecchie e tutta la bocca e il naso come se si avesse il tempo di girare intorno al viso, guardandolo progressivamente e poi riportando il tutto sulla tela: in questo caso la convenzione "umana" violenta la realtà "naturale", supera i limiti della natura;
- c. in natura non esistono le non-quantità, quindi non esistono numeri negativi e non esiste il punto, ente geometrico senza dimensioni, ma le convenzioni dell'algebra e della geometria euclidea accettano i numeri negativi e il punto; la fisica, che studia la natura e le sue leggi, dimostra che in natura non esistono rette e piani: perfino la più ovvia delle rette, il raggio di luce lanciato nello spazio vuoto, subisce la gravità degli astri e si incurva, e tutti i piani in astrofisica sono curvi perché distorti dalla gravità: ma le convenzioni geometriche e trigonometriche usano rette e piani;
- d. in natura la gamma di vibrazioni che il nostro cervello percepisce come colori è un *continuum* indistinto e lo stesso avviene per le vibrazioni che interpreta come suoni - ma in ogni cultura le convenzioni suddividono il *continuum* in "gradini":
- *suoni*: dopo il clavicembalo ben temperato da Bach (precedentemente le "note" erano diverse) gli europei dividono quel *continuum* in 12 note (7 toni e 5 semitoni), molte culture asiatiche ne percepiscono 5, gli arabi hanno 12 toni nelle scale ascendenti e 23 in quelle discendenti (e gli europei le percepiscono come "nenie" indistinte) - e tutti sono convinti che i suoni siano "naturalmente" 7 o 5 o 23: la convenzione, insegnata fin dall'infanzia, ci impedisce di "sentire" certe sfumature e, se si sentono, le fa definire "stonature", errori;
 - *colori*: noi vediamo 7 colori nell'arcobaleno... che però in natura è un *continuum* di tutte le vibrazioni percettibili dalla retina; alcune culture distinguono colori che noi indoeuropei non vediamo e non vedono colori che noi distinguiamo: per un subsahariano rosso, giallo e marrone sono sfumature dello stesso colore associato all'aridità, mentre verde e blu sono un unico colore che rimanda all'umidità. Negli anni Trenta Sapir e poi Whorf teorizzarono che fosse proprio la lingua, con le parole, a guidare la nostra percezione "convenzionale" della natura;
- e. in natura non si cammina sulle punte degli alluci, anzi ogni fisiatra lo sconsiglia - ma la convenzione della danza classica obbliga le donne a camminare sulle punte, come obbliga i maschi a camminare con un angolo di 90° tra i piedi, angolo che in natura è inferiore ai 45°; in natura per lanciarsi oggetti si usano più le mani che i piedi e comun-

- che ciascuno fa quel che gli è più comodo per far arrivare l'oggetto a un altro: nella convenzione del calcio si usano solo i piedi (tranne nei falli laterali) e nel rugby solo le mani (tranne nella realizzazione della meta);
- f. in natura gli oggetti sono cromatici, ma un film in bianco e nero va contro natura nel momento in cui traduce i colori nei due non-colori: il nero è l'assenza di vibrazioni fotoniche, il bianco è l'insieme di tutte le vibrazioni.

Gli esempi potrebbero continuare, tutti a dimostrare come i testi siano composti di segni che hanno un vincolo di natura e una convenzione umana che tuttavia può sembrare “naturale”, per cui si percepiscono come “sbagliati” i segni che non appartengono alla propria cultura: si pensi alle “stonature” nella musica non europea o nella musica dodecafonica, che usa tutti e 12 i toni anziché i 7+5 della tradizione, o nella musica atonale, che non sceglie una delle 24 tonalità possibili tra maggiori e minori, ma scivola liberamente da una tonalità all'altra.

L'apertura alla diversità, il decentramento dalle proprie tradizioni, la scoperta che al di sotto delle differenze che appaiono ci sono gli stessi meccanismi sono risultati educativi che vanno al di là della scoperta del gioco tra natura e convenzione in un segno semiotico.

12.2.2 Percorso sulla rottura della convenzionalità dei segni

Riprendendo la dicotomia tra regole di natura e regole di cultura vista sopra in esempi riguardanti i vari linguaggi, si possono portare gli studenti a riflettere su coloro che rompono le convenzioni, ma non per questo vengono penalizzati - anzi, spesso passano per maestri. I (pre)adolescenti sono convinti che tutte le convenzioni siano catene che si possono ignorare e rompere e che nei linguaggi quest'operazione non richieda una loro conoscenza approfondita come prerequisito per poterli violare.

Si può, in ogni area didattica, osservare che:

- a. Ungaretti, autore di poesie ermetiche in verso libero, insegnava letteratura classica e traduceva Omero; Pascoli aveva una ineguagliata capacità di versificazione fluente, ma si permetteva un verso come *io, la mia patria, or è dove si vive*, che stravolge la sintassi per significare, con il passaggio all'impersonale, la spersonalizzazione di chi viene privato delle sue origini; d'altronde il più celebre massacratore della sintassi, James Joyce, era professore di inglese prima a Padova e poi a Trieste e certo non tollerava dai suoi studenti, cioè da dilettanti, il massacro delle convenzioni linguistiche di *Finnegan's Wake*;

- b. Einstein era professore di fisica classica, pur superandola con la teoria della relatività;
- c. a 17 anni Picasso dipinse una serie di autoritratti alla maniera di Giotto, di Raffaello, di Michelangelo, di Tiepolo, di Goya ecc., prima di trasformare lo spazio piano della tela in un cubo o di trasformare un cubo, un volume, nello spazio piano di una tela;
- d. i Pink Floyd hanno potuto reinventare il pop e il rock perché erano ottimi musicisti, sapevano quel che facevano; Freddy Mercury e i Queen erano rocker professionisti riconosciuti da tutti e in quanto tali hanno potuto imporre in concerti rock la polifonia barocca della *Bohemian Rhapsody*, così come Capossela può tradurre Coleridge nella *Madonna dei naufragati*, recitandola con l'accompagnamento del violoncello classico di Brunello, con i ritornelli di coro polifonico, mandando in delirio uno stadio perché è un professionista del rock e del pop; Keith Jarrett e Stefano Bollani sono l'avanguardia del jazz, ma Jarrett ha inciso molto Bach e Bollani ha inciso i grandi del primo Novecento: sono padroni del codice che frantumano cercando convenzioni nuove;
- e. Béjart, Pearson, Pina Bausch sono stati grandi coreografi classici, prima di spezzare il concetto stesso di danza;
- f. Pirlo e Totti sono ottimi tiratori di rigori e punizioni e a loro si è consentito di spezzare ogni tradizione adottando il tiro a "cucchiaio";
- g. Sergio Leone insegnava alla scuola di cinema dell'UCLA (dove ebbe come allievi Lucas e Spielberg: come docente, sapeva insegnare anche le convenzioni...), ma è colui che ha rotto la tradizione del western: i buoni erano belli, anglosassoni, biondi, vincenti; i cattivi erano brutti, messicani o pellerossa, perdenti; per lui *Il bello, il brutto e il cattivo* sono indistinti e non lottano per portare Dio e la legge ma *Per un pugno di dollari* e *Per qualche dollaro in più*.

Esempi come questi possono far comprendere agli adolescenti dirompenti che la rottura della convenzione eseguita da un dilettante può aver successo una volta (succede con alcuni cantanti, idoli e modelli degli adolescenti) ma poi si spegne, mentre il profondo conoscitore di un linguaggio riesce a trovare il punto in cui la rottura è possibile, la sperimenta e poi la propone e, con la sua forza e credibilità, la impone, facendo evolvere il linguaggio stesso.

12.2.3 Percorso sugli utenti esemplari, tra rispetto o rifiuto della convenzionalità dei segni

Nei due percorsi precedenti abbiamo portato gli studenti a comprendere la natura convenzionale dei segni e il fatto che essa non è statica bensì dinami-

ca. Abbiamo citato alcuni personaggi, alcuni “campioni” che sono stati utenti eccellenti dei linguaggi, talmente credibili ed esperti da poterli rompere, violare. È importante che gli studenti scoprano che il “campione” può essere:

- a. un *esecutore* che meglio di altri riesce a esprimersi “all’interno di convenzioni” molto stringenti e dettagliate, ad esempio il campione sportivo, l’esecutore di musica classica, il mago delle barzellette, l’attore che recita un testo teatrale;
- b. un *creatore* che meglio di altri riesce a improvvisare una *performance* “all’interno di convenzioni” che offrono la cornice, lo *scaffolding*, ad esempio il jazzista che improvvisa sulla sequenza di accordi del blues;
- c. un *artista* che padroneggia talmente il linguaggio da sapere dove “spezzare le convenzioni”, non per iconoclastia o trasgressione adolescenziale ma per esprimere significati che nessuno ha ancora espresso in maniera così pregnante.

Risulterà allora interessante far vedere come, a seconda dei linguaggi, l’eccellenza è data dalla sfida a una regola di natura (l’agilità e la forza di un danzatore che sfida la legge di gravità; il guizzo di un centravanti che in millesimi di secondo individua lo spazio in cui far passare un pallonetto a effetto) oppure dalla capacità di rompere le convenzioni, non per distruggere ma per costruire una nuova serie di regole, come avviene nell’arte, nella musica, nella letteratura ecc.

12.2.4 Percorso sulla segmentazione dei segni

Ogni linguaggio è realizzato in testi, ma ogni testo è costituito dalla combinazione di unità di rango inferiore:

- a. i fonemi, i morfemi, i lessemi ecc. della lingua;
- b. le note, il timbro, l’altezza, il ritmo, gli accordi ecc. della musica;
- c. la luce, l’inquadratura, il ritmo del montaggio ecc. del cinema;
- d. i passi, le posture, gli slanci ecc. della danza;
- e. i segni dell’incisione, i colori e il disegno del quadro, l’equilibrio e le posture di una statua, i volumi, le aperture, le strutture portanti di un edificio;
- f. i punti, i segmenti, gli archi ecc. della geometria;
- g. i numeri, le lettere, le parentesi, i segni algebrici, le linee di frazione ecc. della matematica;
- h. il calcio, la girata, la rimessa con le mani, il passaggio, l’azione ecc. del calcio.

Quanto sono consapevoli gli studenti del fatto che la potenza e la complessità di ogni linguaggio si basano in realtà su un repertorio minimo di elementi costitutivi? Per renderli consapevoli della natura dei costituenti minimi di ogni linguaggio, si deve sviluppare l'abilità di analizzare, cioè di individuare in ogni testo le parti che lo compongono, e di sospendere l'analisi quando gli elementi che si individuano continuando a segmentare non sono più significativi.

L'obiettivo di un itinerario come questo, che si concretizza in un tabellone comparativo, è chiaramente "cognitivo"; la dimensione "semiotica" va ricercata nella scoperta del fatto che tutti i linguaggi, quali che siano gli elementi fisici e sensoriali su cui si basano, sono analizzabili fino a rintracciarne gli elementi minimi costitutivi.

12.2.5 Percorso sullo spazio deputato a contenere i testi nei vari linguaggi

Ogni linguaggio produce testi pensati per un certo "contenitore" deputato: la partita di pallone è pensata per il campo di calcio, la *Sesta* di Beethoven per la sala da concerto, il film per il cinema buio con un grande schermo, *L'infinito* di Leopardi per la pagina e così via.

Nella società della riproducibilità di massa (e la relazione tra originale e riproduzione è uno dei temi centrali della semiotica di questi anni) il contenitore può cambiare: il calcio di Pirlo diviene un poster sulla parete della camera, la mano del David di Michelangelo compare su un cuscino, *L'infinito* nella grafia di Leopardi è stampato su una t-shirt, la *Sesta* è contenuta in un storia mitologicizzante di Walt Disney e l'arrivo degli elicotteri in *Apocalypse Now* è il contenitore della *Cavalcata* wagneriana, ed entrambi i film vengono miniaturizzati per essere contenuti nel teleschermo di casa e fruiti tra una telefonata, una pubblicità e una sorsata di birra.

Cosa comportano questi cambi di contenitore? L'opera ascoltata in teatro o sul CD a casa propria sono la stessa cosa? Volendo estremizzare: *La traviata* alla Fenice di Venezia nel 1853, che genera uno scandalo epocale con intervento della censura che vieta le repliche, è la stessa cosa di *La traviata* alla riapertura della Fenice dopo l'incendio, nel 2002, in un tripudio di applausi? Il contenitore fisico è lo stesso, La Fenice, ma il contenitore sociale, il pubblico, è cambiato radicalmente - e chi non conosce la storia di quest'opera, del testo operistico più rappresentato al mondo, perde una parte del significato originale.

12.2.6 Percorsi sulla capacità metalinguistica universale della lingua rispetto agli altri codici

La lingua verbale è lo strumento metalinguistico per la descrizione e l'insegnamento degli altri codici, siano essi naturali o artificiali. Questi percorsi

dovrebbero sviluppare la capacità di “denominare” e “definire”, due essenziali funzioni metalinguistiche. Si tratta di un lavoro da curare giorno per giorno in ognuna delle “educazioni”; ma è anche possibile mettere la trasversalità della lingua alla base di progetti *ad hoc*, da realizzare una volta ogni tanto (Balboni, Mezzadri, 2014). Facciamo alcuni esempi.

a. La precisione della lingua usata per descrivere gli altri linguaggi

La richiesta di precisione viene spesso interpretata dagli studenti come mero e gratuito nominalismo. Per far scoprire l'urgenza di precisione può essere sufficiente registrare le descrizioni che gli allievi offrono di “testi” quali ad esempio:

- una partita di calcio, o pallacanestro, o pallavolo ecc.: praticano questi sport e ne padroneggiano la terminologia specifica, ma la telecronaca fatta dagli studenti risulterà approssimativa, fatta di iperonimi generali, non di termini specifici - e gli stessi studenti sono poi i peggiori critici dell'approssimazione, dell'imprecisione;
- un quadro o un fumetto, un edificio, elementi di segnaletica stradale ecc.: descrivere testi visivi è complesso perché si intersecano colori, dimensioni, materia, prospettiva per creare segni che in alcuni casi sono raffigurazioni ma in altri significano comportamenti. Ad esempio, un testo costituito da un tondo di lamiera a fondo bianco e bordatura rossa in cui sono stilizzate due sagome di automobile, rossa a sinistra e nera a destra, non raffigura due auto ma definisce un comportamento, divieto di sorpasso; l'interpretazione richiede la conoscenza di una serie di convenzioni che vanno esplicitate nel descrivere il banalissimo segnale: il tondo è un divieto, il rosso indica pure divieto, la forma più comune (l'automobile, nell'esempio) è iperonimo di tutta la classe dei veicoli (solo nelle eccezioni si ricorre ad altre forme, ad esempio la sagoma del camion, rosso, a sinistra, significa che le automobili possono superare e i camion no);
- gli insegnanti di matematica e geometria sanno quanto sia necessario lavorare per far cogliere agli studenti che “la somma dei quadrati costruiti sui lati corti è uguale al quadrato costruito sul lato lungo” non è la stessa cosa del teorema che indica il contesto, il triangolo rettangolo, ove i quadrati sono costruiti su cateti e ipotenuusa e quest'ultimo quadrato non è “uguale” (nozione di forma) ma “equivalente” (nozione di quantità) alla somma di quelli costruiti sui cateti;
- gli insegnanti di italiano sanno che è arduo far comprendere che la precisione nell'analisi grammaticale e logica non è nominalistica ma concettuale.

Ma se ciascun insegnante smette di lavorare da solo e per una settimana in tutte le ore di italiano, matematica, arte, musica, educazione fisica si discute della precisione risulterà evidente agli studenti la trasversalità di questa caratteristica nelle metalingue di tutti i linguaggi.

b. La definizione linguistica di concetti e caratteristiche di altri linguaggi

Definire un oggetto, una figura geometrica, una serie di rapporti (ad esempio, un teorema), un movimento, uno strumento musicale, un attrezzo sportivo o usato per disegnare, uno strumento scientifico o tecnico, una funzione di un software per computer, un periodo storico e così via; si tratta di operazioni difficili:

- *concettualmente*: bisogna identificare i tratti pertinenti, specifici, di quell'oggetto, eliminando quelli accidentali;
- *linguisticamente*, perché la definizione è un genere che richiede concisione, pregnanza terminologica, attenzione ai connettori (causa/effetto, tempo, conseguenza ecc.) tra le varie frasi.

I docenti dei vari linguaggi, come nell'itinerario precedente, possono chiedere la definizione di un dato elemento, oggetto, strumento ecc. e poi discuterla per procedere a una nuova definizione, commentando le differenze tra la prima e la seconda definizione, sia sul piano linguistico sia su quello concettuale, proprio cioè della disciplina. Un confronto tra la descrizione degli studenti e quella di alcuni dizionari o manuali costituisce il coronamento della riflessione.

12.2.7 Percorso sulla semiotica delle emozioni

L'espressione dei propri sentimenti, la comprensione di sentimenti altrui: si tratta di una delle principali funzioni dei linguaggi, quella che Jakobson chiama "emotiva" e Halliday "personale".

Il linguaggio che ha come unico significato l'emozione è quello musicale, che può far da perno in un itinerario volto a imparare come comprendere le emozioni espresse nei vari linguaggi e come esprimere le proprie emozioni.

Entrano in tal modo in gioco ambiti che sono da sempre esclusi dalla prassi didattica, quale ad esempio la gestualità dell'attore o del danzatore che esprime variegate gamme di emozioni con il suo corpo; si possono analizzare i film per vedere come i gesti quotidiani, la postura del corpo, il sorridere, l'accigliarsi durante una conversazione, l'invasione del tavolo del lavoro di gruppo con le proprie cose significhino stati emotivi, e così via.

Riferimenti bibliografici

- BALBONI P.E., 2011, *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra.
- BALBONI P.E., LUISE M.C., 1994, *Interdisciplinarietà e continuità nell'educazione linguistica*, Roma, Armando.
- BALBONI P.E., MEZZADRI M. (a cura di), 2014, *L'italiano L1 come lingua dello studio*, Torino, Loescher.
- CAON F., 2009, "Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 attraverso il movimento: multisensorialità, Total Physical Response e sport", in *La facilitazione e la mediazione linguistica nell'italiano L2*, a cura di G. SERRAGIOTTO, Venezia, StudioLT2.
- CAON F., 2010, *Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale*, Perugia, Guerra.
- CAON F., ONGINI V., 2008, *L'intercultura nel pallone, Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*, Roma, Sinnos.
- COTERÓN J., SÁNCHEZ G., 2010, "Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física", in «Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca», n. 16 (<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3325947>).
- COTRONEO E., PRANDO F., 2010, "Fiabe, musica e movimento: un'esperienza didattica con bambini stranieri della Scuola dell'Infanzia", in «In.It», n. 25.
- CPRGIJON, s.i.d., *La matematica en el arte*, bibliografia con decine di titoli accessibili online (<http://www.cprgijon.es/uploads/File/arte%20y%20matematicas.pdf>).
- DELLA CASA M., 2001, *Educazione musicale e curricolo*, Bologna, Zanichelli.
- DELLA CASA M., 2008, "Musica e lingua: incroci, corrispondenze, interazioni", in *Educazione musicale e formazione*, a cura di G. LA FACE BIANCONI, F. FRABBONI, Milano, FrancoAngeli.
- DI COMITE F., 1994, "Lingua straniera, educazione musicale e interdisciplinarietà", in «Scuola e Lingue Moderne», n. 3.
- EURYDICE, 2009, *L'educazione artistica e culturale a scuola in Europa*, Bruxelles, Ue (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113it.pdf).
- FREDDI E., 2012, "Lingua e musicalità", in «Educazione Linguistica - Language Education», n. 1 (<http://edizionicf.unive.it/index.php/ELLE/issue/archive>).
- LOWE A., 2002, "Toward Integrating Music and Other Art Forms Into the Language Curriculum", in «Research Studies in Music Education», n. 13 (<http://rsm.sagepub.com/cgi/content/abstract/18/1/13>).
- MASSIMO F., PORTOGHESE A., SELVAGGI P. (a cura di), 1995, *L'educazione interculturale. Curricolo linguistico. Curricolo etnomusicale*, Bari, Levante.

MOORE C.R., KOLLER J.A., KREIE ARAGO M., 1994, "The Role of Art in Language Learning", in «The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching», n. 2 (www.njcu.edu/cill/journal-index.html).

ORCALLI A., 2008, "Modelli matematici nella musica del Novecento", in *Educazione musicale e formazione*, a cura di G. LA FACE BIANCONI, F. FRABBONI, Milano, FrancoAngeli.