

Labirinti 140



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRENTO
**Dipartimento di Studi Letterari,
Linguistici e Filologici**

Collana Labirinti n. 140
Direttore: Pietro Taravacci
Segreteria di redazione: Lia Coen
© Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Filologici
Via Tommaso Gar 14 - 38122 TRENTO
Tel. 0461-281722 - Fax 0461 881751
<http://www.unitn.it/dsllf/pubblicazioni>
e-mail: editoria@lett.unitn.it

ISBN 978-88-8443-418-0
Finito di stampare nel mese di giugno 2012
presso la Tipografia Alcione (Trento)

La comprensione. Studi linguistici

a cura di Serenella Baggio
e del Gruppo di Italiano scritto del Giscel trentino

Paola Baratter
Sara Dallabrida
Carminè Di Gennaro
Magda Niro

Università degli Studi di Trento
Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Filologici

COMITATO SCIENTIFICO

Pietro Taravacci (coordinatore)
Università degli Studi di Trento

Andrea Comboni
Università degli Studi di Trento

Paolo Tamassia
Università degli Studi di Trento

Il presente volume è stato sottoposto a procedimento di *peer review*.

SOMMARIO

PREFAZIONE di Tullio De Mauro	7
I. ITALIANO: UNA LINGUA PER CAPIRSI	
SERENELLA BAGGIO, La comprensione nella questione della lingua italiana	15
PATRIZIA CORDIN, Implicitezza e (in)comprensione. Note sulla rapidità nell'italiano contemporaneo	47
ADRIANO COLOMBO, Quando la comprensione è un problema di chi scrive	67
II. LA COMPRESIONE NELL'INSEGNAMENTO SCOLASTICO E UNIVERSITARIO	
PAOLA IANNACCI, Scrivere per capire, capire per scrivere. Una ricerca-intervento nella scuola secondaria di primo grado	89
SERENELLA BAGGIO, Test di comprensione	113
PAOLA BARATTER, CARMINE DI GENNARO, La comprensione nei test di Italiano scritto della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Trento	127
SARA DALLABRIDA, MAGDA NIRO, Test d'Italiano scritto 2010: osservazioni e criticità	141
PAOLA BARATTER, SARA DALLABRIDA, Comprendere in profondità i testi letterari: applicazioni del modello valenziale	157

III. LA COMPrensIONE NEL DIALOGO CON STRANIERI

- HENRIEKE MARKERT, Il ruolo della domanda nell'interazione verbale: comprensione e incomprensione nei Dialoghi di Giorgio da Norimberga 185
- MICHELA GIOVANNINI, Comprendere testi mediati in italiano L2/LS: i dialoghi dei film per lo sviluppo della competenza culturale 211
- FRANCESCO DI BATTISTA, Osservazioni sull'interazione tra parlante nativo e apprendente: strategie di cooperazione nella narrazione 235

PREFAZIONE

Questo volume, frutto delle attività di ricerca del Giscel e di strutture universitarie, si apre, come chi legge vedrà, con una suggestiva ricostruzione che Serenella Baggio dà del nesso tra l'affiorare del tema della comprensione e l'avvio delle vicende linguistiche italiane, e prosegue poi con scritti che danno conto di ricerche sul tema della comprensione. Di là dell'apprezzamento dei singoli contributi, questo rinnovato impegno di ricerca merita di essere collocato sullo sfondo complessivo dello stato dell'arte in questa materia.

Quando ci accostiamo a una lingua, quando cerchiamo di capire che cos'è e come funziona, «siamo abbandonati da ogni analogia del cielo e della terra»: la lingua è un oggetto straordinario, unico, pensava e diceva Saussure. Ecco un punto su cui anche il più osservante dei saussuriani, se mai ce ne sono stati e ce ne sono, può e deve manifestare un dubbio. E non perché la lingua non sia cosa piena di molte idiosincratice difficoltà per chi voglia intenderne a fondo la natura, ma perché, proprio se ci impegniamo nello sforzo di vincere quelle difficoltà, proprio alcuni paragoni e analogie ci sono stati e ancora possono esserci utili.

Un esempio di ciò, che del resto già si connette al tema del comprendere, è quello del significato. Chi oggi si affaccia alla ricerca forse non sa e fatica a ricostruire che in un tempo non molto lontano c'erano autorità che pretendevano di vietare il mondo dei significati ai linguisti dabbene. Con motivazioni in parte diverse era stato emesso un doppio *ukaz*. Sul versante del comportamentismo, il caposcuola della linguistica statunitense della prima metà del Novecento, Leonard Bloomfield, aveva dichiarato impraticabile lo studio del significato: a suo dire, questo sarebbe stato possibile soltanto il giorno in cui tutte le scienze avessero concluso il loro compito di catalogare scientificamente l'intero insieme delle entità dell'universo cui le parole d'una lingua si riferiscono. Sol-

tanto quel giorno, evidentemente non prossimo, i linguisti dabbene avrebbero potuto cominciare a occuparsi di semantica. Dal versante opposto del nascente generativismo il divieto fu condiviso dal giovane Noam Chomsky, che della linguistica statunitense (e non solo) si accingeva a essere il caposcuola nel secondo Novecento. Sedotto dall'idea della riducibilità delle lingue a calcoli, Chomsky ripropose per le lingue quella separatezza tra sintassi e semantica che la maggioranza dei logici attribuiva ai calcoli. Il valore di una qualunque operazione aritmetica, per esempio, non dipende dai possibili riferimenti dei simboli che coinvolge: $3+5 = 9$ è giusto o sbagliato se una serie di operazioni porta a concludere che i due membri dell'eguaglianza si risolvono o no nell'indicare o no due insiemi con uno stesso numero di elementi. Ma che questi elementi siano pere, pianeti, professori di linguistica, accattoni, ciottoli, questo è irrilevante. Ed è anche irrilevante che l'operazione corretta o scorretta ci piaccia o non ci piaccia, sia fatta in nome di un'ideologia o di un'altra, con nobili intenti o prave intenzioni: anche la dimensione pragmatica doveva restar fuori della porta dei dipartimenti di linguistica. È vero che nelle successive rielaborazioni specie per la pragmatica il divieto si è andato attenuando, ma allievi e seguaci del primo Chomsky che vollero occuparsi di semantica hanno pagato la cosa con una rottura anche personale, come accadde a esempio a George Lakoff. La semantica si può e deve mettere da parte: questa la convinzione dominante nelle università statunitensi.

Bisogna dire che in Europa, inclusa in essa l'Europa sovietica, il doppio *ukaz* non ha mai riscosso troppe simpatie. L'eredità del pensiero saussuriano, la presenza operante dell'insegnamento di Louis Hjelmslev e di Emile Benveniste, la forte base di studi storico-linguistici cooperavano nel far ritenere di grande interesse il mondo dei significati. Certo la sua esplorazione era in stato aurorale ancora a metà del secolo ed era evidente la difficoltà di procedere a ricerche analitiche, oggettive. Aiutò allora un'analogia: il mondo dei significati, si disse, è "l'altra faccia della Luna". Non la vediamo ma c'è. E un giorno non lontano riusciremo a esplorarla. E così fu, così è stato, per il nostro satellite e per la semantica.

La spinta a esplorare il mondo dei significati ci ha portato, con qualche lentezza, a esplorare quel momento della dialettica semiotica e linguistica che è la comprensione. Già l'osservazione della ricezione del versante significante dei segni ci metteva sull'avviso, o avrebbe potuto e dovuto. Già manuali dei primi anni Cinquanta,

ricorderei qui soprattutto *Language and communication* di George A. Miller, orientavano a intendere che nel parlato comune la ricezione della realizzazione di un significante linguistico, la ricezione di un enunciato, non è mai meccanicamente riproduttiva, ma è selettiva e costruttiva. Dalla tradizionale considerazione del solo momento articolatorio della voce l'attenzione si ampliava fino a includere sia il correlato fisico, acustico, della vocalità, sia il correlato percettivo, uditivo. In seguito altri studi importanti mostrarono che questo allargamento di orizzonte meritava d'avvenire anche per la comunicazione via scrittura, non solo la manoscritta, ma anche quella altamente formale stampata. Come l'uditiva in rapporto alle realizzazioni fonico-acustiche anche la ricezione visiva in rapporto alle realizzazioni scritte apparve e appare assai meno automatica e meccanicamente riproduttiva di quanto si era potuto credere, assai più carica di attese e presupposti che guidano il leggente nell'identificazione dei grafi. Quello che nel loro mestiere correttori di bozze e tipografi sapevano (ma sapevano anche i filologi alle prese con la *lectio facilior* dei copisti) cominciava a entrare fra i dati dell'indagine linguistica.

Tuttavia il paradigma meccanico e automatico della ricezione linguistica continuava a trovare spazio. Ancora nella *Linguistics. An Introduction to Language and Communication* di Adrian Akmajian, Richard A. Demers e Robert M. Harnish (1979) il processo della comprensione è rappresentato come un percorso lineare che, senza scarti, ripercorre all'indietro le vie della produzione: se questa va dal significato che si vuole esprimere alla realizzazione fonica o grafica, da questa la comprensione va tappa dopo tappa alla ricezione del significato. Anche più tardi e più vicino a questi nostri anni perfino in ampie, imponenti sillogi generali l'*understanding* è passato sotto silenzio. Agli *ukaze* nessuno più crede, ma gli effetti perdurano sotto forma di disattenzione.

Però la presunta tappa finale, l'identificazione del significato di una frase o di una parola, a mano a mano che finiva sotto osservazione, si rivelava sempre più intrinsecamente problematica. Anche se buona parte della linguistica di lingua inglese continua a navigare con un unico termine di riferimento, *meaning*, in altri ambiti si è andata imponendo la percezione teorica e descrittiva dello scarto tra la potenzialità significativa generale, di *langue*, propria di parole e frasi nel repertorio di una lingua, e la potenzialità significativa particolare, di *parole*, che parole e frasi, tratte fuori del repertorio, assumono calandosi nei contesti enunciativi. In questi non

solo si seleziona una delle eventuali *accezioni* in cui il *signifié* si può articolare nel lessico di una lingua, la *nota* del musicista, quella a piè di pagina, quella del diplomatico oppure quella del registro di classe, ma si selezionano le particolari *significations*, il particolare *sens* di cui frasi o parole si caricano a seconda dei contesti situazionali e dei cotesti linguistici, questa o quella nota che tu stonando stai eseguendo male, questa o quella particolare nota apposta a uno scritto e via dicendo.

Questa selezione del senso nella gran parte dei casi è ovvia e automatica per chi realizza una frase o una parola, ma si configura invece come più o meno problematica per chi deve identificarla e capirla. Come ho cercato di mostrare in alcuni lavori di anni passati (raccolti in *Capire le parole*, 1994) e come hanno mostrato a più riprese magistrali lavori di Lucia Lumbelli, dalle sottili analisi dell'ermeneutica filologica, giuridica o letteraria la percezione della problematicità del comprendere si è andata estendendo a ogni sorta di comunicazione. Quel necessariamente presente e collaborativo *lector in fabula*, invocato da Umberto Eco per la comprensione dei testi letterari, ha cominciato ad apparirci accompagnato dalla folla degli *auditores in omnibus sermonibus*, tutti sempre alle prese con la problematicità del comprendere.

Ma come agisce questa folla? Le attività ravvisabili della massa attivamente parlante e scrivente, che le scienze del linguaggio hanno esplorato ed esplorano, appaiono quantitativamente poca cosa rispetto all'attività del comprendere. Salvo il caso della *vox clamantis in deserto* o del manoscritto nella bottiglia perduta negli oceani, un singolo *speech act* parlato o scritto si riverbera in una miriade di atti di percezione e comprensione dispersi nello spazio e nel tempo. Il trascurato, negletto comprendere occupa spazi immensamente più ampi delle produzioni linguistiche. Intuiamo e dobbiamo ammettere che la comprensione permea e fascia e perfino sorregge l'intero universo linguistico, ne condiziona produzioni e trasformazioni attraverso il tempo e lo spazio, sancisce il sorgere di nuove forme e funzioni e il deperire e scomparire di altre. L'innovazione che cogliamo quando affiora in un enunciato scritto o parlato, se non è un lapsus occasionale, ha generalmente alla radice un processo di comprensione che la motiva. Ma nel dettaglio i processi concreti del comprendere appaiono chiusi generalmente nel silenzio e nel dedalo delle connessioni neuronali che ancora possiamo esplorare solo con difficoltà nel loro determinarsi. Per conoscerne qualcosa dobbiamo ricorrere all'osservazione di

ciò che chi comprende dice di quel che ha compreso o non compreso. Dobbiamo ricorrere a produzioni per accostarci in qualche misura alla comprensione.

La comprensione è la *materia oscura* dell'universo linguistico. Dobbiamo metterla in conto per intendere l'insieme, capiamo che soverchia in quantità la materia visibile, percepibile, descrivibile delle produzioni. Ma, come è per la materia oscura dell'universo fisico, non riusciamo ad accedere a essa con mezzi diretti di osservazione.

Discendono da questa condizione paradossale la difficoltà e, però, anche l'importanza delle ricerche sulla comprensione. Senza indugiare qui sulla loro rilevanza per la linguistica teorica e storico-descrittiva, esse sono determinanti per indurre un cambio di sensibilità e miglioramenti sostanziali in settori strategici nella vita delle culture e delle società. Quel che sappiamo, che riusciamo a sapere delle difficoltà e modalità del comprendere dovrebbe essere tenuto in conto in ambiti come la produzione di testi normativi di vario livello, dalle più solenni leggi ai più modesti regolamenti locali, l'interazione in sedi giudiziarie, la comunicazione in ambito sanitario, l'informazione. Ma non c'è terreno più importante di quello educativo. La nota formula che assegna alla scuola come fine maggiore quello del far imparare a imparare significa in sostanza che alla scuola tocca il compito di insegnare a comprendere. L'attenzione all'universo nascosto della comprensione deve guidare l'intera pratica didattica.

È un merito storico del Gisel avere sollecitato da anni studi e ricerche sulla comprensione dei testi scolastici, sulla ricezione e comprensione della lettura, sugli scacchi della comprensione. Si possono ricordare volumi (nati in genere da convegni nazionali) come *È la lingua che ci fa uguali*, *Non uno di meno*, *Fare conoscere parlare*. Questo patrimonio viene ora efficacemente integrato dai contributi qui raccolti, altrettanti stimoli preziosi per continuare ricerche su un terreno tanto decisivo e rilevante quanto ancora largamente da esplorare.

TULLIO DE MAURO

I. ITALIANO: UNA LINGUA PER CAPIRSI

SERENELLA BAGGIO

LA COMPrensIONE NELLA QUESTIONE DELLA LINGUA ITALIANA

La miscellanea di studi che presentiamo nasce da rapporti di amicizia e di lavoro ed è volutamente disomogenea per la varietà delle strade che abbiamo percorso dandoci come oggetto il tema linguistico della comprensione. Speriamo che sia altrettanto poco omogeneo il pubblico a cui la destiniamo. Speriamo soprattutto che chi ci legge, se insegnante, abbia voglia di uscire da circuiti glotto-didattici abbastanza noti e non si faccia tentare da un utilizzo immediato delle nostre proposte; che si lasci incuriosire dalla complessità del tema e sia stimolato ad un personale percorso di letture e a sperimentazioni non guidate per meglio conoscere le competenze parlate e scritte degli allievi e i modi in cui le possiamo monitorare.

Parlare di comprensione nell'anno in cui si celebra il centocinquantesimo anniversario dell'Unità d'Italia significa anche riflettere sulla storia della lingua nazionale e sulla storia dell'italianizzazione, ovvero dell'unificazione linguistica degli italiani. In questo intervento mi dedicherò al periodo fondativo, quello che è noto per la 'questione della lingua' e fu caratterizzato da un'intensa attività di riflessione sul linguaggio e i suoi meccanismi, nell'uso scritto e parlato, nella destinazione letteraria o pratica e quotidiana; quindi anche sui modi dell'acquisizione linguistica, naturale e culturale; sulle restrizioni geografiche e sociali dell'uso; sul passato linguistico greco e latino tanto vivo ancora per gli umanisti; sul plurilinguismo storicamente esistente sul territorio italiano: la diglossia latino-volgare, le gerarchie dei volgari, rustici, urbani e sovra municipali o di koinè, i contatti con altre lingue di cultura grammaticalizzatesi più precocemente. Si discusse programmaticamente, con proposte antagonistiche, sulla possibilità che anche in Italia le persone colte disponessero di una lingua regolata, stabiliz-

zata da un sistema di norme e dal riferimento a modelli letterari. Fu avviato allora un processo di standardizzazione che ha dato alla lingua italiana i suoi connotati specifici.

Fin dal suo lontano esordio umanistico e quattrocentesco intorno al problema di cosa sia ‘grammatica’, la questione della lingua affronta il tema della comprensione. Due miti di formazione, di lunga tradizione scolastica, uno di ambito grammaticale, l’altro piuttosto di ambito teologico, sintetizzano atteggiamenti pregiudizialmente diversi nei confronti del linguaggio.¹

Nel mito pagano, valorizzato nel Quattrocento da Guarino Veronese, l’eroe culturale Evandro, arcade figlio della ninfa Carmenta, porta in Italia l’alfabeto (*litterae*), un elemento di civiltà che ha immediato effetto sul modo di comunicare: non più suoni animali e rumori, «confusa vox» di difficile interpretazione, ma un linguaggio articolato e gerarchizzato, razionale e scrivibile, adatto alla convivenza civile e alla mutua comprensione. In una zona di transizione restano solo la musica o quelle che Darwin indicherà come ‘espressioni delle emozioni’, gridi, gemiti, risa, poco e male convertibili in scrittura anche se dotati di significato; da qui vengono le interiezioni.

La ‘grammatica’, sia in quanto sistema di regole, sia, storicamente, in quanto latino, lingua scrivibile per eccellenza come le altre lingue sacre, l’ebraico e il greco, è il prodotto compiuto del processo di civilizzazione. Processo che può regredire, riportando le persone ad una condizione preculturale quando il latino si corrompe e sulla scrittura premono i volgari, idiomi vari e instabili, figli dell’oralità: è questo il loro peccato originale, perché, non essendo nati per la scrittura, comunicano male, sono confusi; infatti moltiplicano irrazionalmente le possibilità di pronuncia, laddove la scrittura si compone di un codice ristretto di segni.

L’‘anarchia linguistica’ dei volgari del Quattrocento è insieme la conseguenza della rottura dell’equilibrio di una diglossia (dove il latino era la lingua da scrivere, ‘grammatica’, e il volgare la lingua da parlare) e la reazione, colta, ma ancora policentrica, al sentimento di una civiltà perduta per la gran parte, ormai, degli abitanti dell’Italia. Prevale tra gli umanisti l’idea di un’ininterrotta

¹ Cfr. Dionisotti 2003 e Tavoni 1984, ai quali rimando per le distinzioni tra le posizioni degli umanisti del Quattrocento, che qui posso appena accennare. Sui due miti e il loro peso ideologico nelle teorizzazioni grammaticali cfr. Tavoni 1984, 87ss.

continuità del latino, lingua viva e produttiva, tra le persone colte; questa continuità, che assume dimensioni pan-italiane ed anche europee, annulla le differenze cronologiche e geografiche, permettendo il dialogo con gli autori latini in una virtuale compresenza. Una diversa continuità, altrettanto basata su ragioni sociali più che genetiche, esce dal rapporto tra le lingue preromane e quelle medievali, nelle quali si vedono riemergere le frammentazioni linguistiche, la confusione degli idiomi, le interferenze a cui la civiltà latina aveva posto un freno, diffondendo l'unità linguistica (Valla). Muovendosi tra un ciceronianismo rigido, grammaticale, e l'apertura al modello più libero proposto da Quintiliano dove contano la *consuetudo*, l'*usus* dei migliori scrittori, gli umanisti ignorano i volgari contemporanei. A partire dal bilinguismo del loro tempo e dalle obiettive difficoltà di comprensione tra persone colte e incolte, si interrogano, però, se anche in Roma antica si presentasse questa situazione di difficoltà comunicativa e di separatezza. Si chiedono, dunque, se il latino fosse una lingua unitaria al tempo dei Romani, diversificatasi e corrotta poi per effetto dell'imbarbarimento (Biondo) o se esistesse anche allora una varietà substandard, difforme (Bruni) e se per questa sia lecito parlare comunque di grammatica e di latino. Si arriva alla soluzione 'saussuriana' (il latino era *langue*, quindi tutti i Latini parlavano latino, usando la flessione anche se incolti, ma ognuno con diversa competenza dei mezzi espressivi e varietà di realizzazioni individuali, *parole*) anzitutto chiamando in causa la comprensione linguistica, prova indiretta dell'unità della lingua latina: a teatro e nel foro la folla capiva e partecipava; impensabile, dunque, che popolo e intellettuali parlassero lingue diverse.² Il greco di Costantinopoli, non sottoposto al traumatico imbarbarimento che aveva colpito il latino in Occidente, conserva agli occhi degli umanisti (Filelfo, in particolare) l'esempio vivente di una lingua *litterata* non esclusiva delle persone colte, capita e parlata anche dagli indotti e con le regole morfosintattiche, la flessione in particolare, richieste dalla comprensione reciproca.

Anche Leon Battista Alberti è convinto che i Latini avessero una sola lingua, una *lingua commune*. Nel Proemio al III dei *Libri*

² Anche se Bruni e Decembrio continueranno a distinguere tra comprensione (competenza passiva) e capacità di parlare (competenza attiva) negli *illitterati*.

*De Familia*³ scrive: «E con che ragione arebbono gli antichi scrittori cerco con sì lunga fatica essere utili a tutti e suoi cittadini scrivendo in lingua da pochi conosciuta?»; non può non «credere, che tutti gli antichi scrittori scrivessero in modo che da tutti e' suoi molto voleano essere intesi». Anche lui, quindi, vuole usare la *lingua commune* del suo tempo, «questa oggi commune», «questa moderna», che ha non meno ornamenti dell'antica: «io, scrivendo in modo che ciascuno m'intenda, prima cerco giovare a molti che piacere a pochi, ché sai quanto siano pochissimi a questi di e letterati». In lui, come poi in altri, sono concetti polari opposti l'*oscurità* e la comprensione (*intendere*), e la comprensione appare legata al concetto dell'*utile* (sociale) e al suo corrispettivo linguistico e corradicale, l'*uso* linguistico. Ma il tentativo dell'Alberti di riprodurre la situazione di comunicazione interclassista all'interno del volgare contemporaneo, legittimato, come lingua regolata e grammaticale, dalla coesistenza, a tutti i livelli, col latino, contrasta col sentimento dicotomico degli umanisti e rimane isolato.

Il secondo mito di cui parliamo è quello ebraico-cristiano della torre di Babele. In esso l'umanità, nata linguisticamente unita, è condannata per la sua protervia proprio all'incomprensione. I popoli si dividono diffondendosi con movimenti migratori; le loro lingue, confuse e instabili, si differenziano e mutano nello spazio e nel tempo, sempre più estranee le une alle altre.

In Dante, *De vulgari eloquentia*,⁴ il mito di Babele rafforza l'idea della diglossia, basata sulla distinzione linguistica tra scritto e parlato. Solo l'uomo, essere razionale, ha uno strumento efficace per farsi comprendere dai suoi simili: «Oportuit ergo genus humanum ad comunicandas inter se conceptiones suas aliquod rationale signum et sensuale habere», I, III, 2; e non solo coi suoi simili, se il primo uomo iniziò a parlare rispondendo a Dio (IV, 5) e quindi «facendosi sentire» da Dio (V, 1). Ma, dopo Babele e la dispersione,⁵ gli uomini faticano a capirsi: «permultis ac diversis

³ Alberti 1996, 3-12.

⁴ Alighieri 1979 (*Dve*, a cura di P. V. Mengaldo); e ora anche Alighieri 2011 (*Dve*, a cura di M. Tavoni).

⁵ In maniera singolare, Dante correla la dispersione alla diversità dei mestieri dei costruttori della torre, diventati improvvisamente incapaci di capirsi (I, VII, 7); per analogie con l'iconografia del cantiere rappresentato nel mosaico dell'atrio di S. Marco a Venezia cfr. Alighieri 2011, nota a V, 3 e a VII, 6 e per la ricerca di fonti alla divisione delle lingue secondo i mestieri *ibidem*, nota a VII, 7. Nella narrazione dantesca del mito si configura, quindi, non solo una

ydiamatibus negotium exercitatur humanum, ita quod multi multis non aliter intelligantur verbis quam sine verbis» (VI, 1). Infatti le lingue che si parlano e dove, dunque, l'elemento sensuale prevale, sono naturalmente esposte al cambiamento e quindi a limitazioni comunicative che aumentano in relazione alle distanze di spazio e di tempo. Così le parlate cittadine suonano altrimenti da quelle montane e rurali e anche in una stessa città, come Bologna, ci sono differenze sensibili da quartiere a quartiere; e i discendenti si esprimono in modo diverso dai progenitori i quali, se rinascessero nello stesso luogo, penserebbero di essere tra stranieri. Si dà l'esempio di Pavia, antica e moderna, forse riandando a Pavia longobarda; la ragione potrebbe essere Papia lessicografo, il cui nome poteva essere ricondotto a Pavia, e che, pur non nominato da Dante nelle sue opere, sembra essergli stato noto.⁶

Nella lingua da scrivere, la 'grammatica', prevale invece l'elemento razionale; questa lingua, che si impara con lo studio e non dalla madre, è, quindi, una costruzione culturale non effimera, largamente condivisa dalle persone dotte cui permette una conversazione a distanza di spazio e di tempo. Se è latino, rispecchia l'*universitas studiorum*; se è volgare, si distanzia dai volgari municipali, specchio della frammentazione politica e di interessi locali o di parte, per affiancarsi all'istituzione della corte imperiale, in quanto volgare illustre, cardinale, aulico e curiale, il solo in cui si possano trattare i grandi temi intellettuali, i *magnalia*.⁷ Raffinato da un uso poetico intransigente, passato al 'setaccio', il volgare illustre perde i suoi tratti più 'arbitrari' e 'sensuali', come le costruzioni involute, le desinenze sbagliate, le pronunce non urbane (XVII, 3), per diventare «unità di misura» (XVI, 2). I grandi poeti volgari si sono allontanati dalla loro parlata (XV, 6). Nella rassegna dei volgari italiani, del resto, Dante aveva insistito sulla volgarità delle pronunce municipali, elemento acustico, quindi sensuale,

discriminante etnica (gli ebrei non partecipano alla costruzione, la criticano e quindi conservano la 'lingua sacra'), ma forse anche una sociale, se le lingue naturali, volgari, parlate, hanno origine nel ceto basso dei lavoratori.

⁶ Sia Mengaldo che Tavoni ritengono invece la scelta di Pavia casuale, Tavoni con l'aggiunta «almeno fino a che non ne venga proposta una spiegazione convincente» (nota a IX, 7). Sui rapporti tra il lessicografo Papia, autore dell'*Elementarium doctrinae rudimentum* (c. 1063) e Dante, cfr. *Enciclopedia Dantesca*, 1973, vol. IV, s.v. *Papia* (A. Martina).

⁷ La discriminante sociale torna nell'affermazione che «in regiis omnibus conversantes semper illustri vulgari locuntur», I, XVIII, 3.

fuorviante per chi cerca il volgare illustre; aveva giudicato mollezza e asprezza di suoni, irsutezza e ispidezza, lentezza, barbarismi; elencato tratti fonetici molto caratterizzanti (la *z* dei genovesi, l'apocope dei trevigiani, le fusioni in *-ò* e *-è* dei padovani) e portato esempi di stile municipale dove la fonetica non era secondaria per l'assegnazione ad uno stile umile o, più propriamente, comico.⁸

Non sappiamo quanto queste differenze impedissero la comprensione tra italiani, a giudizio di Dante; i suoi soggiorni di esule nelle corti settentrionali devono essere state esperienze anche linguisticamente faticose. Discende dalla ricostruzione storica (il mito di Babele), però, che le differenze, in particolare di pronuncia e di lessico, certamente ostacolano la comprensione, quanto invece la scelta della lingua illustre la favorisce, e sia pure per pochi.

All'estremo temporale opposto, alla fine del Quattrocento, Bartolomeo Benvoglianti, senese, teologo, *outsider* rispetto agli umanisti impegnati nel dibattito linguistico, trae ancora dal mito di Babele la conferma della natura mutevole delle lingue naturali, finito traumaticamente il tempo dell'originaria unità.⁹ È stato osservato da Tavoni come questo permetta al teologo una visione storica delle trasformazioni linguistiche, assente negli umanisti, e tale da permettergli di considerare i volgari, il suo senese e gli altri della penisola, in una linea evolutiva continua che parte da fasi arcaiche del greco e del latino, lingue sorelle, e sopporta ad un certo punto una divaricazione per l'intervento culto con cui gli autori latini selezionano la varietà di latino che chiamiamo classica, marcatamente impopolare. Nel Benvoglianti come in Dante, dunque, le affinità tra le lingue, spesso individuate anche empiricamente, oltre Prisciano e la tradizione grammaticale, con una grande capacità di osservazione e di confronto, poggiano su alberi genealogici ramificati; gli stessi alberi danno conto anche di persistenze e innova-

⁸ Cfr. ultimamente il recupero di un imperativo *maia!* 'mangia!' dell'area lombardo-orientale e veneto-occidentale oscurato nella tradizione in *mara*, da parte di Bertolotti 2010, 3-19.

⁹ *De analogia huius nominis "verbum" et quorundam aliorum, et latina lingua grecam antiquiorem non esse*, pubblicato come appendice al trattato *De luce et visibili* dello stesso Benvoglianti; è trasmesso da incunaboli probabilmente fiorentini degli anni '80 del Quattrocento. Cfr. Tavoni 1975, che ne dà l'edizione commentata, insistendo sulle affinità con l'impianto dantesco del problema linguistico, conseguenza dell'adesione di entrambi gli autori al paradigma biblico di Babele e motivo della loro differenza rispetto alla tradizione grammaticale classicistica.

zioni e, in generale, dei diversi gradi della comprensione reciproca tra le lingue.

La descrizione che Benvoglianti fa dell'incomprensione babilonica (§ 58ss.) è di notevole interesse linguistico. La confusione delle genti e delle lingue («et confundamus ibi linguam eorum, ut non audiat unusquisque vocem proximi sui» *Genesi* XI, 7) è spiegata come la moltiplicazione di varietà «ut neque mutuo se intelligerent, neque nullam ut existimo lingue prioris similitudinem servarent, verbis non omnino corruptis, sed deformatis» (59). Più in particolare, la deformazione che ostacola la comprensione viene descritta in modificazioni fonetiche e metatesi, in allungamenti e contrazioni delle parole, in differenze di spirito e d'accento, in neologismi e slittamenti semantici. Non si capiscono più tra loro non solo i diversi popoli, ma anche persone della stessa città e quasi della stessa famiglia. Uno pone una domanda senza ricevere risposta, un altro usa metafore al posto di parole proprie, un altro ancora ricorre all'onomatopea, c'è chi scambia parole sconce con parole oneste, chi dice cose serie con parole ridicole; il cambiamento, anzi l'inversione del rapporto tra significante e significato, procede gradualmente: «vocabulaque nonnulla non tantum in dissimiles, quin et in contrarias significationes, non saltu, sed veluti passibus, concedunt» (61).

Fra le trasformazioni fonetiche si dà quella di FRIGIDUM sincope in *freddo/fredo* che in Lombardia diventa *frezo*; rispetto allo stesso etimo, cambia il significato in *fresco* che arriva a indicare il pane caldo, appena sfornato. Il caso dell'italiano *guai* è addirittura quello di una trasformazione grammaticale, una conversione, da interiezione, UAE (VAE), a sostantivo (38). Una parola può diffondersi da una città italiana a tutta Italia prendendo forme e significati assai vari (come *liagò* 'solaio' di Venezia, che il Benvoglianti erroneamente pensa sia all'origine di *loggia* e derivati). Le maggiori città d'Italia continuano la trasformazione delle lingue mettendo in circolo le loro parole come le loro monete; c'è un continuo bisogno di nuovo: «Non minores efficit varietates permixtio linguarum. Nam, veteribus oblitteratis, nova sectamur, spernimusque vernacula delectati peregrinis que videntur pulchriora» (72).

Dalla curiosità, tanto concreta, per le dinamiche del cambiamento nasce la volontà di classificare i fenomeni osservando la varietà dei comportamenti, che ha le sue logiche temporali (il rapporto genetico tra le lingue), spaziali (le diversità regionali), ma ri-

sente anche, come si è detto, di un'insopprimibile spinta verso il nuovo. Quest'ultima è peraltro bilanciata dal verificarsi di fenomeni regolari e prevedibili, retaggio non del tutto perduto dell'origine comune delle lingue. Una pronuncia aspirata è un arcaismo ed è normale che si perda nel tempo (più arcaiche sono dunque le lingue che la conservano (44); il dittongo AU naturalmente (*facile*) si monottonga in *o* (34); né stupisce che *d* (DJ) passi in certe zone a *z* giacché «*d* propinquum est *z*», o che *u* consonante muti in *b* o viceversa, visto che questa trasformazione «in omni lingua frequens est» (136).

Più ancora, però, ci sembra di riafferrare quella perduta unità quando il Benvoglianti, per contestare ipotesi etimologiche greco-iste, e in modo del tutto coerente con la pienezza di significato (*verum*) che vuole dare ad ogni parola (*verbum*), risale alle parole più elementari della lingua mostrandone la necessità, cioè la non arbitrarietà, e quindi il carattere poligenetico, senza bisogno di prestiti da lingua a lingua (97ss.). Si tratta prima di tutto dei deittici personali e in particolare di *io* («Nihil est in locutione prius hac persona prima *ego*, sine qua vix quicquam loquimur»), seguito da *noi*, *voi*; poi di parole a reduplicazione sillabica, tipiche del linguaggio infantile (lallazione), usate per i familiari: *babbo*, *papa*; dei dieci numerali corrispondenti alle dita, cioè ad una realtà anatomica comune; e infine di parole i cui referenti sono universalmente diffusi e noti, come lo è il bue. L'ampia visione, storica e teologica, del problema della diversificazione linguistica porta Benvoglianti, come si vede, nel territorio di quelli che oggi chiamiamo universali linguistici.

I due miti, quello di Evandro e quello di Babele, diversi epistemologicamente, hanno però qualcosa che li accomuna. Il secondo termine dell'antinomia, sia il primo la lingua *litterata* o l'unità linguistica originaria, è comunque la confusione linguistica. E dove c'è confusione la comprensione è compromessa. Tutte e due le storie attribuiscono questo carattere a lingue parlate da indotti, non domesticate dalla scrittura, selvatiche o inselvatichite. E uno dei sintomi della loro confusione consiste in una sorta di entropia fonetica che non si riesce a ricondurre nelle categorie dei segni alfabetici, perché le pronunce sono labili, estremamente varie e instabili.

L'osservazione della disomogeneità tra sistema grafematico (chiuso) e sistema fonetico (virtualmente aperto) era stata fatta già nel V secolo dal grammatico Diomede, che distingueva tra grafo

(*figura*) e fono (*elementum*): «Littera est pars minima vocis articulatae ab elemento incipiens una figura notabilis [...] littera est vocis eius quae scribi potest forma, elementum est minima vis et invisibilis materia vocis articulatae [...] et sunt omnes figurae litterarum numero XXIII. Sed harum potestas, quas elementa nominamus, plurimae intelliguntur» (I 421, 15-26).¹⁰ Diomede distingue due tipi di comprensione linguistica: «elementum intelligitur, littera scribitur» (*ibidem*); c'è, dunque, una comprensione all'ascolto e un'altra alla lettura, e la prima deve confrontarsi con la confusa realtà delle pronunce.

Per Leonardo Bruni gli analfabeti, in passato come ai suoi tempi, storpiano le parole rendendole irricognoscibili con pronunce aberranti (*bellum* per *duellum*, *vella* per *villa*, *vellatura* per *vectura*).¹¹ Gli fa eco Lorenzo Valla, con un'altra serie di spropositi che il popolo produce ripetendo il latino dei preti (*domina covata* 'Domine quo vadis?', *arocielo* 'Ara Celi', *arcanoè* 'Arcus Nerve', *sancto Pietro mencolo* 'Sancti Petri ad vincula'),¹² deformazioni, all'ascolto, di parole molto frequenti: «vulgus romanum atque adeo italicum, illitteratorum dico, non possit ullo pacto conservare, immo consequi et imitari, sonum litteratarum vocum etiam milies auditarum et quotidie inculcatarum, cuiusmodi sunt ee que a sacerdotibus repetuntur» (*ibidem*).¹³ Per il Valla, però, un più grave analfabetismo culturale, non solo linguistico, ha colpito il mondo latino durante l'età media; cultura, lingua, scrittura si sono corrotte mescolandosi con quelle dei popoli germanici.

Altri umanisti del Quattrocento (Biondo, Poggio e Pompilio da Roma, Sabellico e Manuzio da Venezia), per evidenziare quella corruzione, storicamente determinata, portano le prove di pronunce sviluppatasi nei volgari italiani e in tutto il mondo romanzo, inno-

¹⁰ Tavoni 1984, 86.

¹¹ In Tavoni 1984, 219-20.

¹² In Tavoni 1984, 272.

¹³ È la stessa ignoranza degli analfabeti che giustifica la circolazione di edizioni popolari scorrette, libri da ascoltare e non da leggere, come documenta un correttore scrupoloso, il domenicano pavese Filippo da Strata, nella Venezia di fine Quattrocento, introducendo il *Fiore di virtù*: quei «libri instampati non sonno degni da esser letti da persona alchuna da bene per delecto o uero intelligentia sana che ne possa cauare ma sonno buoni per zarmatuori chi dicono migliara de bosie per le piazze per le tauerne et sopra li deschi de caudenti con la uiola o simphonia sonando al modo de poueri ciechi per allechirse qualche pecunia dal populo simplione il quale non se puo auedere de li errori infiniti de stampatuori abbeueratti ad uoglia», da Belloni, Drusi 2006, 253.

vative rispetto a quella del latino e divergenti tra loro. Aldo Manuzio (premessa all'ed. aldina del *Thesaurus Cornucopiae et Horti Adonis*, 1496, compendio di grammatica greca) nota che la pronuncia dei Veneti è molto diversa da quella dei Milanesi, e che anche i Bresciani non parlano come i Bergamaschi; regioni, città italiane hanno gran varietà di lingue volgari, tant'è che da CAPUT si sviluppa il romano *capo*, ma per lenizione il veneto *cao* che a Padova fonde in *cò*, in modo simile ai participi in -ATUM.¹⁴

Il romano Paolo Pompilio intitola *De Iotacismo et Labdacismo et Zetacismo* una sezione del suo *De accentibus* (1488) che è per noi una miniera di osservazioni linguistiche sulla fonetica dei dialetti. Vi si documenta la pronuncia dialettale di parole latine,¹⁵ con un atteggiamento che Dionisotti giudica, come in altri umanisti che si occupano di volgari, simile a quello di un estraneo, di un osservatore straniero, e in cui si può vedere, con Tavoni, la severità di un grammatico umanista che elenca vizi di pronuncia stigmatizzandoli. Iotacizzano le pronunce galloromanze e cisalpine (gallo-italiane) che hanno suoni misti (*u* anteriore arrotondata); zetacizzano quelle liguri che dicono *zelum* CAELUM, *zentem* GENTEM, con *z* rispettivamente sorda e sonora; scempiano le doppie (*teram* TERRAM, *zela* CELLA) le pronunce settentrionali, soprattutto venete, che possono avere anche raddoppiamenti non etimologici (*tellum* TELUM, *orro* AUREO); la pronuncia toscana presenta un particolare rozzezza e storpiature fonetiche che non esitiamo a riferire alla cosiddetta gorgia: «Hetruscorum magna pars crassa et palato contusa in pronuntiatione notatur»; quella romana è non meno difettosa a causa del betacismo (*binea* VINEA) e dell'assimilazione dei gruppi consonantici (*mannare* MANDARE); una pronuncia centromeridionale è *groria* GLORIA, solo umbra quella che trasforma il dittongo AU in iato (*aùreus* AUREUS). Nelle pronunce 'viziose' si aprono e si chiudono le vocali, si spostano gli accenti, cadono lettere (particolare la riduzione del nesso labio-

¹⁴ In Dionisotti 2003, 3-4.

¹⁵ Non solo in Italia, ma anche nel territorio iberoromanzo, in quello gallo-romanzo e in zone estreme della Romania (Valacchia, Africa settentrionale, Britannia e Irlanda), oltre che tra i Germani. Pompilio ne riferisce per sentito dire (ne ha sentito parlare da mercanti e altri viaggiatori); e si è convinto che il latino sia rimasto incorrotto in alcune aree lontane e laterali, che non conosce personalmente. Il latino, peraltro, pur corrotto, pur rivitalizzato da apporti del lessico volgare, per lui come per il Valla è ancora la lingua che si parla a Roma.

velare: *qe* QUE) o si aggiungono (prostesi davanti a *s* complicata: *esto* STO), si fanno assimilazioni (*isse* IPSE), non si evita la frequenza cacofonica di *s* (così nelle pronunce settentrionali). Non mancano confronti sul grado di corruzione toccato dalle diverse aree romanze: «Galli et Hispani certe latina utuntur, corruptiore tamen quam Latini, licet Hispani ulteriores et articulatus quam faciant ipsi Hetrusci loqui contendant». Certo di fronte a queste deformazioni resta sconcertato e dubbioso l'ascoltatore: «E pro I et I loco E emittunt ambigente auditore».¹⁶

Non è un caso isolato. Ancora a Roma un altro umanista di rango, Paolo Cortesi, approdato all'enciclopedismo universale, nel *De Cardinalatu* (1510, postumo) riversa osservazioni sulle pronunce regionali degli italiani,¹⁷ dettate probabilmente, come quelle del Pompilio, da esperienze dirette di diversità fonetiche alla corte dei papi, prossima a diventare l'epicentro della teoria della *koinè*. E di nuovo, trattate le differenze stilistiche nel modo di parlare eloquente (facondo, asiano dei Napoletani, fervido e concitato dei Romani, turgido e grave dei Veneti), in cui sembrano coinvolte intonazione e velocità di esecuzione, si va ai tratti distintivi della pronuncia: il parlare staccato, a monosillabi, di Transpadani e Insubri, provenienti da una terra dove il popolo usa continuamente l'aspirazione e produce una *dictio imperita* in cui spesseggiano F e C, suoni pesanti e aspri nell'articolazione (probabilmente si deve intendere F e C esposti in posizione finale, per la caduta della vocale atona); e, per contrasto con l'*insolentia transalpina* e le sue propaggini transpadane, la soavità della fonetica dei Toscani (Hetrusci), affidata alle vocali (e si dovrà intendere al vocalismo, atono e finale, integro),¹⁸ lingua adatta alla poesia come i grandi toscani, Petrarca soprattutto, hanno mostrato. Parlando di barbarismi, quindi di vizi linguistici che constano in aumenti o in sostituzioni di lettere, Cortesi torna sui Transpadani che raddoppiano L in *mulla* MULA e in *phialla* PHIALA, come aveva fatto un poeta settentrionale attirandosi la satira del cardinale Adriano da Corneto

¹⁶ In Dionisotti 2003, 25-34.

¹⁷ Dionisotti 2003, 35-69, con il testo del cap. *De sermone* (*De Cardinalatu*, l. II), da cui cito.

¹⁸ L'osservazione era già stata fatta dall'Alberti nella *Grammatichetta* vaticana (1438?), a riprova della continuità del toscano col latino: «Ogni parola e dizione toscana finisce in vocale. Solo alcuni articoli de' nomi in *l* e alcune preposizioni finiscono in *d, n, r*. Le cose in molta parte hanno in lingua toscana que' medesimi nomi che in latino» (*Vocali*; Alberti 1996, § 4-5).

(e si ricorderanno *tellum, orro* in Pompilio): «In quo quidem vitii genere maxime Liguria, Insubria et regio tota Transpadan peccat». Si macchiano di indebita sostituzione, invece, i Toscani, che usano L per V (cioè U), e i Romani che scambiano D con N; dove, seguendo Dionisotti, si intende lo sviluppo dialettale toscano in *al* di AU dei latinismi (*aldace* per *audace*, *lalda* per *lauda* tornano nelle critiche del Castiglione e del Muzio ai toscani) e l'assimilazione di ND in *nn*.

Cortesi, di famiglia toscana (sangimignanese), era coinvolto allora, negli ultimi anni del '400, in quella che Dionisotti indica come la prima questione della lingua italiana discussa nelle corti, una triangolazione tra Gasparo Visconti (Milano) e Leonardo Aristeo e Paolo Cortesi (Roma), dove escono i nomi di Bernardo Accolti e di Vincenzo Colli (il Calmeta) allora a Roma, tutti impegnati in un recupero umanistico prebembiano del toscanismo letterario trecentesco. Nonostante l'ammirazione per Petrarca e, con riserve, per Dante, e nonostante un atteggiamento verso la lingua toscana più benevolo di quello del Pompilio, Cortesi continua a trovare nelle pronunce regionali il segno di una corruzione del latino, tanto più grave dove c'è contatto con pronunce straniere (germaniche, transalpine), le stesse di cui l'umanista depreca la moda ai suoi tempi. Se alla corte pontificia si deve parlare una lingua che permetta di capirsi questa sarà l'italiano («senatorius ordo debeat italica locutione uti»), ma senza latineggiare per orrore del volgare, perché sarebbe lingua «a communi intelligentia et vulgi disiuncta sensu»;¹⁹ e senza indulgere alle novità transalpine. La soluzione è ancora una volta quella quintiliana della *consuetudo*: «eo maxime sermonis genere uti senatores oportere dicimus, quod apud nostros sit consuetudine diuturna tritum»; insomma un volgare colto, ma comunemente inteso, romano in bocca romana, con la soavità, negata ai Transalpini e orgogliosamente italiana (e toscana), di terminazioni vocaliche delle parole. Cortesi, a detta dei contemporanei, sentiva il bisogno di regolare il volgare dandogli una grammatica, così che si «reducesse quello sermone pedestre vagabondo a qualche men licentioso ordine», per usare le parole di Gasparo Visconti; si torna al confronto tra un mondo dove «gli homini alcun tempo vagavano a modo de bestie per le selve, non guidati da ragione alcuna» e il mondo civile e razionale della legge, dove gli uomini sono educati dall'eloquenza.

¹⁹ «malunt esse in plebeio sermone Latini quam in latino Romani».

A seconda delle posizioni, per gli umanisti tra fine '400 e inizio '500, dunque, solo il latino è lingua, mentre i volgari sono tutti più o meno corrotti e incomprensibili. Oppure il toscano in poesia, scritto, è legittimato dall'assenza di apocope, si lascia imparare e imitare purché non si pretenda di parlarlo (così i petrarchisti, Pietro Bembo in particolare); dice Mario Equicola: la pronuncia fiorentina è «difficillima ad proferirla bene, como pare facile ad imitarla scrivendo». Invece, parlato dai toscani, il toscano ha sonorità rozze e sgradevoli, gli allofoni senza corrispettivo grafico, i tratti fonetici innovativi percepiti come rustici o 'da pastori'; Equicola: il toscano «colla bocca patente et spumosa, nella gola con vehemente spirito insuavemente pronuntia»; e per Castiglione vale la coincidenza del toscanismo arcaico con l'uso rurale contemporaneo. Tanto che c'è chi lo vorrebbe parlato piuttosto dai non toscani; Francesco Fortunio e Bembo sono d'accordo nel dare un vantaggio ai non toscani nell'umanesimo volgare. Altri invece, sempre più spesso, coll'avanzare del toscanismo letterario del Fortunio e del Bembo, osservano quanto siano affettate e ridicole le pronunce toscaneggianti dei non toscani che sovrestendono il toscanismo, per eccesso di zelo, dalla scrittura al parlato, dall'uso letterario alla comunicazione pratica e quotidiana. Lo notano l'Equicola in polemica col toscanismo grafico del Fortunio; Baldassar Castiglione infastidito dall'esterofilia dei conterranei come dalla rusticità del toscano; Agnolo Beolco, il Ruzzante, in nome della «snaturalité»; Niccolò Liburnio differenziando l'uso letterario da quello domestico e familiare.²⁰

Da una parte c'è l'unità del latino, dall'altra la frammentazione linguistica dei volgari che, vista la somiglianza con la situazione geolinguistica del greco (notata dal Manuzio e da altri umanisti grecisti), prenderanno il nome greco di «dialetti»;²¹ non a caso *dialetto* in un primo tempo è usato anche col significato di *pronuncia*. Ai quattro dialetti del greco, dorico, ionico, attico, eolico, distinti su base etnica e geografica, cui si aggiunge quello misto o comune, per un totale canonico di cinque, vengono fatti corrispondere altrettanti o più dialetti italiani: fiorentino, romano, napoletano, sici-

²⁰ Cfr. Richardson 1987, 97-107, al quale rimando per le citazioni dal *De natura de amore* dell'Equicola, prima e seconda redazione, e per l'esame delle singole posizioni. Per il '400 è utile anche la sintesi di Tavoni 1992, 79-83 (VI.8 *Gli umanisti e il volgare*).

²¹ Cfr. Alinei 1981, 143-173; e Trovato 1984, 205-236.

liano, lombardo (Liburnio), oppure toscano, romano, siciliano, veneziano (Trissino).²² Per comprendersi, agli italiani non basta avere una lingua *super partes*, il latino; devono avere, come i Romani, come i Greci, una 'lingua comune'.²³ Lo chiedono le vivaci trasformazioni sociali del tempo, il carattere sovraregionale delle corti e della stampa.

Francesco Filelfo, scrivendo a Lorenzo de' Medici nel 1473,²⁴ usa *communis* in due accezioni: il *sermo latinus* in Roma antica era *communis* a dotti e indotti, quindi trasversale alle classi sociali; ma tra i Greci quattro lingue naturali (dialetti) hanno formato una «koinè, coene, hoc est communis», quindi una varietà di convergenza, superiore ad ogni divisione etnica e geografica. Di lì a poco Angelo Poliziano (*Oratio in expositione Homeri*, 1486-87)²⁵ esplicita il vantaggio che dalla convergenza può trarre la comprensione, portando l'esempio di Omero, che fonde due dialetti greci «ut unaquaque Graeciae gens sua apud illum idiomatica deprehendat». Anche per la prima accezione, quella sociale, abbiamo già visto come Cortesi fosse contrario ad una lingua «a communi intelligentia et vulgi disiuncta sensu».

Riferito alla comprensione, l'aggettivo *comune* acquista una forte pregnanza di senso e diventa il motore del cambiamento che porterà all'abbandono delle tesi latiniste. Tra i volgari italiani alcuni sono 'più comuni' degli altri. Così si mostra il toscoromano del Cortesi²⁶ e il romano dell'Equicola, del Colocci, del Valeriano, lingua parlata in continuità diretta col latino di Roma nella corte che più di altre può attribuirsi quei caratteri di universalità che erano già del latino antico; Mario Equicola, nella dedica manoscritta del suo *Libro*, afferma: «Confessamo, per havere voluto evitare obscurità et fare questa interpretatione perspicua, havere sequitato il consenso et bona consuetudine de eruditi, il che reputo magistro et doctore del bello et accomodato parlare, che con suavità exprima li concepti de la mente con satisfactione del auditore

²² Trovato 1984; come osserva Trovato, la classificazione dei tipi dialettali può dipendere da Dante, *De vulgari eloquentia*.

²³ Cfr. Richardson 2002, 5-23; Id. 2007, 13-30.

²⁴ Da Trovato 1984, 207, con riferimento a Tavoni 1984, 5 e 72; sarebbe, com'è noto, tra le prime comparse del grecismo *dialectoi* in un testo umanistico.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Più toscano in poesia e più romano, come lingua della consuetudine, nella conversazione alla corte dei papi.

[...] me so sforzato approximarme al sermone prisco latino, ove li vocabuli non obscuri, né da la corte remoti ho trovati». ²⁷ Un altro candidato a lingua comune è il bolognese sostenuto da Martino Nidobeato e da Giovanni Achillini, che, come il romano, nella varietà colta di una città universitaria, appare più vicino foneticamente al latino del toscano. Nel 1525 un poeta di Firenze, Girolamo Benivieni, vorrebbe avvicinare il fiorentino al latino con una grafia latineggiante; un altro fiorentino, Lionardo Salviati, ‘Infarinato secondo’, al contrario, nel 1588, quando il toscanismo avrà vinto la sua battaglia, distinguerà i dialetti greci, scritti non meno che parlati, dalle varietà linguistiche italiane (‘diversità’), soprattutto quelle lombarde, tutte scorrettezze, impossibili da scrivere se non per scherzo, ²⁸ dunque non-lingue, deviazioni barbariche dal latino, strutturalmente inadatte ad essere scritte e comunemente intese. ²⁹

Più tecnicamente è ‘comune’ quello che partecipa di una koinè urbana e cortigiana (‘lingua comune’, calco sul greco), dove si smussano le differenze, anche fonetiche, in una forma di convergenza linguistica su modelli volgari alti; modelli che possono essere sociali (il comportamento linguistico delle classi dirigenti, dei “principi”, dice Francesco Alunno seguendo il catalano Antonio de Nebrija, e in generale degli uomini di mondo) o estetici (modelli letterari da studiare con le tecniche della tradizione umanistica latina).

A differenza del Bembo, Ludovico Castelvetro (*Giunte* al primo libro delle *Prose* del Bembo, c. 1560) certifica la reale esistenza di una lingua comune romana parlata e scritta, la cortegiana dei prelati, tanto esclusiva e tanto diversa dal volgare locale («artificiale»),

²⁷ Da Rocchi 1976, 566-85.

²⁸ Da Trovato 1984, 210; e cfr. anche Richardson 2007, 24ss. sulle contestazioni del Varchi e del Borghini alla pretesa somiglianza dei dialetti italiani con quelli greci (lingue anche scritte) e della lingua comune italiana (un ibrido artificiale secondo Borghini, come già in Bembo, *Prose*, I, XIV) alla koinè greca, lingua, invece, a tutti gli effetti.

²⁹ Già Machiavelli, nel 1524 probabilmente, in polemica col Trissino, aveva parlato della necessità per i non fiorentini, «ferraresi, napoletani, vicentini et vinitiani», di «dimenticare quella lor naturale barbaria nella quale la patria lingua li sommergeva» con l’aiuto del fiorentino, «la lingua più atta»; e concludeva: «non c’è lingua che si possa chiamare o comune d’Italia o curiale, perché tutte quelle che si potessino chiamare così hanno il fondamento loro da gli scrittori fiorentini et da la lingua fiorentina» (Trovato 1982, § 75-78). Al § 80, nella chiusa del trattatello: «tutte le bestemmie di Lombardia»; le note al testo ricordano che la «lombarda barbarie» è ricorrente negli scritti del Machiavelli.

dice il Castelvetro)³⁰ da suscitare la reazione iper-romanesca dei difensori della lingua ‘patria’ come Marco Antonio Altieri e altri aristocratici esclusi dalla corte pontificia.³¹ Castelvetro descrive una lingua che, per favorire la comprensione tra ecclesiastici, politici, diplomatici delle più varie provenienze geografiche, depura gli idiomi naturali dei “finissimi parlatori” dai tratti che li differenziano allontanandoli dal latino. La lingua d’elezione ha, dunque, una base di convergenza tra latino e toscano (riconosciuto come il volgare meno corrotto), su cui si innestano tratti nobili di altra provenienza. Interessante il riconoscimento dell’apporto settentrionale, “lombardo”, un apporto nobile e non dialettale, cioè di koinè, che si manifesta ad esempio nell’uso di seconde persone verbali in *-ite* (*leggite, valite*), di origine lombarda, non etimologiche ma autorevoli, «come dicevano i corteggiani moderni, e i toscani antichi», senza l’apocope (*vali, leggi*) che le sconcia in bocca al popolo lombardo da cui esce solo una «profferenza confusa».³²

Una koinè a base toscana era già stata, come si sa, la soluzione compromissoria da Giangiorgio Trissino perseguita anche a livello fonetico e grafico,³³ il quadro di riferimento rimaneva quello dei dialetti greci, e se in Grecia il primato linguistico apparteneva ad Atene, in Italia era di Firenze. A fondamento del primato si davano quindi ragioni estetiche, piuttosto che sociali.

Cominciano a configurarsi nelle discussioni linguistiche alcune delle opposizioni caratteristiche della storia della lingua italiana, come quella tra scritto e parlato, o quella tra grande e piccola patria linguistica; tra le due coppie esiste una precisa correlazione.

Una vicenda degli anni 1512-13 messa in luce da Dionisotti³⁴ accomuna nella satira della pedanteria l’apuleismo latino e il volgare ‘polifileso’, distillati, entrambi, di scritture latine ai confini

³⁰ Cfr. Sanga 1990, dove si identificano non pochi tratti che distinguono la lingua (parlata e scritta) della koinè settentrionale dai dialetti corregionali, dimostrando anche per quella il carattere di ‘artificialità’, cioè di impopolarità culta, di cui parla il Castelvetro per la romana.

³¹ Cfr. Drusi 1995; Drusi ridimensiona la sopravvalutata testimonianza del Bembo e valorizza quella, sottovalutata, del Castelvetro.

³² Drusi 1995, 131ss. La forma *-ite* è in realtà una ricostruzione a partire da un metafonetico *-eti > iti / -i*. Il tratto morfologico *-ti* fu identificato come caratteristico cultismo di koinè da Rajna 1889, 1-36; Id. 1901, 295-314. Cfr. anche Sanga 1990, 110 (tratto n. 57).

³³ Cfr. Richardson 1984.

³⁴ Dionisotti 2003, 70-113.

della classicità, arcaiche o argentee; il preziosismo lessicale genera comunque *obscuritas*, riguardo alla quale la caricatura è impietosa: «ne la caveata mano adunque inlaustrando lo albicante papyro dele figliole di Carmenta nigellule, notato vi vidi indesinente e morsicante certame». Se i bersagli sono, come pensa Dionisotti, Giovan Battista Pio e il Bembo degli *Asolani*, si vede che il Pio già si era pentito del suo precedente *stilo obscuro* (*Annotamenta*) e il Bembo, scegliendo l'imitazione dei classici, aveva tagliato i ponti col *Polifilo* e con l'"anarchia linguistica" del '400. Il pedante che esibisce la sua erudizione latineggia o toscaneggia coi servi, rendendosi incomprensibile; è famoso l'esempio addotto da Fabrizio Luna (*Vocabulario di cinquemila vocabuli toshi*, 1536) di un gentiluomo che si rivolge agli staffieri, «gente rozza», dicendo: «O famuli, famuli, abbreviatimi questi sustentacoli, ché son troppo prolissi»; o parla al contadino in toscano: «O villico, villico, quanto constituisti il pretio di quess'ede cornifero?».³⁵ Non a caso la prima di queste pedanterie sarà ricordata da Bruno Migliorini, nel 1939, sotto il fascismo, nell'articolo programmatico del primo numero di «Lingua nostra»,³⁶ atto fondativo di un nuovo modo di intendere la lingua nazionale come patrimonio comune, superate le differenze di classe (l'opposizione tra *dotto* e *popolare*) e ridotta l'ideologia classista dei ceti alti a snobismo esterofilo.

All'opposto della pedanteria e dell'affettazione si trova l'uso della lingua della 'patria', la piccola patria, per le situazioni informali o almeno non letterarie.³⁷ Nella piccola patria il dialetto è lingua di tutti, mentre le lingue culturali o di uso formale, come il latino e l'italiano regolato, sono appannaggio delle élites in domini comunicativi a loro riservati; dove si è formata una koinè urbana essa è percepita come una varietà alta della lingua della patria. Un bell'esempio di identità linguistica viene da Venezia dove le persone colte, letteratissime, continuano a usare il «parlar loro ordinario» in Senato, con tutto il decoro richiesto dall'ufficialità (Giro-lamo Ruscelli); nella Serenissima è più evidente che altrove l'affermazione del toscanismo in poesia e dell'italiano comune,

³⁵ Da Richardson 1987, 100.

³⁶ Migliorini 1939, 1-8.

³⁷ Il sentimento di appartenenza ad una (piccola) patria linguistica è vivo, ad esempio, nel già nominato Bartolomeo Benvoglienti, che premette agli esempi volgari un *vulgariter* se si tratta del suo dialetto («mee patrie vernaculum significare me velle»), ma un *italice* per forme più comuni («ltalie pene totius publicum loquendi morem»).

senza anafonesi, in scritture pratico-giuridiche,³⁸ a fianco del veneziano parlato. Lo stesso Bembo, a detta di Pierio Valeriano, a voce si esprimeva con semplicità nella sua lingua nativa, che non aveva perso allontanandosi dal Veneto.³⁹ E hanno buon gioco allora anche i toscani a opporre al trecentismo del Bembo (diventato una moda quasi insopportabile se a Roma contagia anche le cortigiane dell'Aretino e a Venezia le ragazze descritte dal Dolce) la naturalezza del loro toscano, vivo, attuale, parlato, che suggeriscono di imparare sul posto, da persone colte, e non sui libri (Lodovico Martelli, Carlo Lenzone). Un vivo senso dell'identità linguistica aveva portato i cittadini di Firenze, già al tempo dell'umanesimo latino (Bruni), a considerarsi i naturali continuatori di Dante e ad affermare un primato del fiorentino che Cristoforo Landino, nella prefazione alla sua traduzione di Plinio per re Ferrante di Napoli (1475), sopravvalutava dichiarando il fiorentino «lingua commune a tutta Italia e a molte esterne nazioni assai familiare».

Si sa come il nazionalismo linguistico fiorentino risvegliasse risposte nazionalistiche a Napoli, a Milano, nelle corti settentrionali, cui non saranno estranee le reciproche accuse di pronunce rozze, mostruose e incomprensibili. La traduzione del Landino era risultata subito fastidiosa ai 'lombardi' che non capivano le parole toscane e c'era chi si augurava una revisione «per farla più comune» mescolando toscano e lombardo probabilmente col ricorso a dittologie sinonimiche.⁴⁰ A Napoli la traduzione del Landino viene sottoposta alla correzione di un umanista della corte, Giovanni Brancati,⁴¹ che, pur non entusiasta all'idea di mettersi a volgarizzare, finisce col ritradurre il testo pliniano dal latino in napoletano 'comune', di koinè («sermoni nostro quotidiano propior»), ad uso dei regnicoli, non senza esprimere serie riserve sul fiorentino, parlato e scritto: «Sermo enim etruscus hoc praesertim tempore plane ingratus est, nec minus lectu quam prolatu difficilis»; la traduzione del Landino non gli pare solo filologicamente scorretta, ma «impedita ac confragosa vereque etrusca, ut lectu etiam sit difficillima», perché interveniva arbitrariamente sul testo di Plinio aggiungendo e togliendo, e lasciava «obscurum» quello che nel-

³⁸ Cfr. Tomasin 2001.

³⁹ Richardson 2002, 6.

⁴⁰ Da Barbato 2001, 23.

⁴¹ Barbato 2001, *Introduzione*; Barbato data la traduzione fra il 1475 e il 1481.

l'autore oscuro non era. Brancati dichiara nel proemio di aver tradotto non «in altro linguaggio che in lo nostro medesimo non pur napolitano ma misto» (koinè): «Così fero anche antiqui; et Tito Livio, patre de le historie romane, non volce in altra che in quella de la sua patria lingua scrivere, donde li fo da poi dicto che 'l suo parlar troppo sapeva del paduano». Nelle parole del Brancati il volgare napoletano («sermo quotidianus») alla corte del re ha caratteristiche sociali simili a quelle del latino storico che era una stessa lingua «et rusticis et urbanis et doctis et indoctis», pur nella differenza delle varietà plebea e nobile; e risentiva dell'origine geografica del parlante (la *patavinitas* di Livio è un motivo ricorrente tra i non toscanesi). Questa è normalmente la condizione della lingua della 'patria' in varie zone d'Italia, negli stati territoriali, intorno a centri cittadini o a corti dove una classe dirigente elitaria nel parlato condivide il dialetto con i cittadini comuni, vincolo di fedeltà reciproca e di attaccamento alle stesse tradizioni culturali, quindi, come si diceva, di identità; e insieme si propone come modello di un uso alto, regolato e urbanizzato, dello stesso dialetto, a marcare la differenza di classe. Da questo punto di vista solo il dialetto, modulato in varietà basse e in varietà alte fino ai livelli della koinè (mista e latineggiante) e dell'italiano 'regionale', si può definire 'lingua comune' di tutta una comunità, come lo fu il latino di Roma.

Nella polisemia di 'lingua comune' documentata da Richardson tra '400 e primi tre decenni del '500⁴² c'è posto, dunque, per diverse accezioni di comunicazione e di comprensione. La concezione, geolinguistica, di una 'lingua per tutte le regioni' poggia sull'esempio del greco e costruisce l'italiano, con qualche problema sulla definizione dei confini territoriali.⁴³ Quella, sociolinguistica, di una 'lingua per tutte le classi', poggia sull'esempio del latino, ma resta realizzabile solo in ambiti territoriali ristretti, nella 'patria'. La denominazione di 'lingua comune' può essere riferita tanto ad una koinè regionale quanto ad una koinè sovraregionale, da cui una certa dose di ambiguità; 'lingua comune' è la koinè che assomma tratti condivisi da varie koinè regionali in opposizione al

⁴² Richardson 2002.

⁴³ Come ha dimostrato Varvaro 2011. Ma non solo i confini meridionali sono incerti, con le isole esposte alla deriva; anche il confine settentrionale geografico, le Alpi, può essere sostituito dall'isoglossa che separa dall'Italia centromeridionale gli idiomi cisalpini, apocopanti e zetacizzanti.

toscano (il suffisso *-aro* < *-ARIU*, ad esempio, *fora* rispetto a *sarebbe*, le voci «moderne et comuni d'Italia»);⁴⁴ e sotto 'comune' si può intendere, genericamente, quotidiano, nativo e non letterario, in opposizione a eloquente, esotico, toscano letterario: una *Umgangssprache* o una varietà dell'uso media, poco marcata, non plebea e non affettata, che non sia 'intesa da pochi', quindi sia 'utile'.

La larga diffusione sociale del dialetto viene pagata con la sua esclusione dal dominio dell'eloquenza; ciò che accomuna a «sartores, sutores, tonsores» (Brancati) non si impara con lo studio, ma in fasce, sicché lo sforzo delle persone colte consiste in una sublimazione, ora selettiva, ora invece sostitutiva, della lingua naturale con un processo di formazione personale che passa attraverso la cultura umanistica e le buone frequentazioni.

Ragioni culturali o professionali portano alla costituzione di lingue comuni diverse dall'italo-toscano di uso letterario.

Già il Biondo aveva notato la necessità dell'uso di parole nuove legate alla rivoluzione delle tecniche militari (la 'bombarda', ad esempio, era un oggetto nuovo e richiedeva un nome nuovo, ignoto al latino come al toscano trecentesco);⁴⁵ il problema è ancora denunciato da Tizzone Gaetano da Pofi nella prefazione alla sua traduzione di Vegezio.⁴⁶

L'uso pratico della comunicazione giuridica sviluppa le koinè cancelleresche, all'origine di molti caratteri dell'italiano formale burocratico (l'insistente latinismo lessicale e sintattico, l'impianto testuale retorico, le formule di rito), pur nella conservazione di tecnicismi locali e nonostante la documentazione giuridica di forme a volte vicine alle realtà più basse del volgare patrio. Anche il fiorentino Lionardo Salviati sa che i segretari non impiegano la lingua letteraria (il toscano del '300), ma una lingua «che corre di mano in mano», di uso comune e moderno,⁴⁷ scevra di preziosismi che suonerebbero affettati in quel contesto.

⁴⁴ Richardson 2002, 9, con riferimento alle osservazioni di Benedetto Di Falco, *Rimario*, 1535, di Giovanni Andrea Gesualdo, *Il Petrarca*, 1533, e di Girolamo Ruscelli sul Boccaccio (ed. Valgrisi del *Decameron*, 1552).

⁴⁵ Biondo, seguito dal Valla, insiste sull'uso di questa e altre parole nuove per ragioni di chiarezza: «omnino ut sunt intellegi oportet» (in Tavoni 1984, 156).

⁴⁶ Cfr. Richardson 2007, 26.

⁴⁷ Id. 2007, 12.

La mobilità geografica, non solo quella sociale, aumenta il «*commercium gentium*», come osserva Marcantonio Sabellico, e dal contatto delle lingue nascono varietà di volgari (veneziana, fiorentina, romana) più urbane, che è quanto a dire convergenti, per necessità di intesa reciproca. Importanti testimonianze vengono anche dal mondo commerciale; trovata da Pietro Lucchi e più volte citata,⁴⁸ quella del mercante opitergino Domenico Manzoni (*Libro mercantile*, 1574) parla di una lingua da portare in giro: «io ho procurato d'usar modo di parlare non ristrettamente et affettatamente toscano, ma italiano puro et commune, et qual si conviene et usa in maneggi di mercantie et di faccende». La fortuna di una lingua comune dei mercanti sembra altrimenti testimoniata dalla diffusione dei testi veneto-tedeschi attribuiti a Giorgio da Norimberga, che conosciamo anche in varianti regionali toscane; sono testi mimetici dell'uso parlato, tra mercanti impegnati in contrattazioni e vivaci dialogati, in un veneziano (forse non originario) che si lascia facilmente trasformare in tedesco (nella traduzione) e in altri dialetti italiani (nella tradizione).⁴⁹ Secoli più tardi il Foscolo, pur cosciente che agli italiani manca ancora una lingua nazionale per capirsi, nel *Discorso III sulla lingua italiana* parla di nuovo dell'esistenza di un 'italiano mercantile ed itinerario'.⁵⁰ Come per altre koinè, è facile immaginarsi una base lessicale mista, ma probabilmente con un solido nucleo veneziano, fatta di tecnicismi commerciali e di parole di alta frequenza comprensibili sul territorio italiano nonostante la varietà delle pronunce.

Lingua comune è anche quella che permette la conversazione nelle corti tra italiani colti e ben educati di diversa provenienza geografica, donne e uomini. La sua medietà, connessa con uno stile tipicamente aristocratico che richiede la sprezzatura, è ben descritta da Baldassar Castiglione, insieme al carattere misto di koinè: «ellegere belle parole, ma però consuete nel comun parlare, et in tal modo ne risulterà una lingua che si potrà dire italiana, comune a tutti»,⁵¹ «italiana, commune, copiosa e varia, e quasi come un delizioso giardino pien di diversi fiori e frutti» (I, xxxv); «Io

⁴⁸ Id. 2007.

⁴⁹ Rossebastiano Bart 1983; Id. 1984.

⁵⁰ De Mauro 1963, 42, 374ss.

⁵¹ In Trovato 1984, 216, dalla seconda redazione del *Cortegiano* (1518-20). Nella redazione definitiva: «quelle che oggidì sono in consuetudine in Toscana e negli altri lochi della Italia, e che hanno qualche grazia nella pronuncia» (I, xxix).

vorrei che ‘l nostro cortegiano [...] non solamente pigliasse parole splendide ed eleganti d’ogni parte d’Italia, ma ancora laudare che talor usasse alcuni di quelli termini e francesi e spagnoli, che già sono dalla consuetudine nostra accettati [...] pur che sperasse esser inteso» (I, XXXIV).⁵² Sono dei parvenus i cortigiani che esibiscono in patria le lingue appena imparate soggiornando fuori: «alcuni nostri Lombardi i quali, se sono stati un anno fuor di casa, ritornati, subito cominciano a parlare romano, talor spagnolo o francese, e Dio sa come; e tutto questo procede da troppo desiderio di mostrar di saper assai» (I, XXVIII); così «nella nostra lingua propria, della quale, come di tutte l’altre, l’ufficio è esprimer bene e chiaramente i concetti dell’animo, ci diletiamo della oscurità e, chiamandola lingua volgare, volemo in essa usar parole che non solamente non son dal vulgo, ma né ancor dagli omini nobili e litterati intese, né più si usano in parte alcuna» (I, XXXV).

Il carattere che impronta la conversazione del cortigiano è una semplicità misurata e garbata, naturale e senza sforzo, che mette a suo agio l’interlocutore. Il tema della comprensione viene sublimato dal Castiglione, che ne fa un valore etico, una regola di comportamento sociale nel gruppo selezionato dei pari.⁵³ Il cortigiano non indulge a preziosismi e arcaismi che mettano a rischio la comprensione degli interlocutori meno provveduti (questo contrasta con l’intellettualismo degli umanisti, Bembo compreso).⁵⁴ D’altra parte il gruppo dei pari è estremamente sensibile alle manifestazioni di arroganza, che vengono subito punite con atteggiamenti reattivi di fastidio.

Federico Fregoso, che nel dialogo del Castiglione rappresenta il pensiero del Bembo, giustifica nella scrittura, in nome del decoro, oscurità che hanno invece un effetto discriminativo quando dall’uso scritto si passa al parlato: «quelle parole antiche toscane [...] dariano fatica a chi le dicesse ed a chi le udisse e non senza difficoltà sarebbero da molti intese»; gli interessa allontanare la lingua letteraria, ‘acuta’, ‘difficile’, da quella ‘ordinaria’ del par-

⁵² Anche nel *Cortegiano* si sviluppa il confronto coi dialetti greci, *quattro lingue*, cui si aggiunge la quinta, *commune*, «e tutte cinque poi sotto un solo nome chiamavano lingua greca»; nonostante il primato della lingua ateniese, i non ateniesi non si sforzavano di parlare affettatamente la lingua che non possedevano (I, XXXV).

⁵³ Richardson 2007, 16ss., connette l’idea di lingua comune, lingua di alta comprensibilità, all’etica aristotelica come teoria della coesione sociale.

⁵⁴ Richardson 2002, 13.

lato e se il lettore non capisce è colpa sua, della sua ignoranza, e non dello scrittore. Il Conte Ludovico da Canossa, portavoce del Castiglione nel dialogo, distingue tra toscano arcaico, esibito, e toscano componente fondamentale della lingua comune:⁵⁵ anche i fiorentini non possono usare la lingua del '300, non pubblicamente in Senato né privatamente con amici e compagni di piacevolezze, senza riuscire ridicoli e fastidiosi. La sua distinzione tra toscano antico e moderno è confermata dal Magnifico (Giuliano de' Medici), come parlante nativo, non senza l'aggiunta, inevitabile per il personaggio, di un tocco di nazionalismo; questa testimonianza è completata con un'osservazione di interesse sociolinguistico che suppone una spinta evolutiva nei cambiamenti linguistici, la stessa per cui «la lingua latina s'è corrotta e guasta»:⁵⁶ Giuliano non può usare parole del toscano arcaico ed è il suo status di nobile che lo impedisce, perché ormai quelle parole, «come corrotte e guaste dalla vecchiezza», sono in uso fuori di Firenze, tra i contadini (I, XXXI; non è «consuetudine» da seguire «il vicio di parlare» degli ignoranti, anche se «qualche antico Toscano ignorante» ha potuto scrivere allo stesso modo, I, XXXV).⁵⁷

In antitesi al Fregoso, il Conte, spezzando la diglossia umanistica su cui ancora si fonda la teoria del Bembo, estende alla scrittura, specchio del parlato, la disciplinata semplicità (medietà) richiesta al parlato: «Estimo ancora che molto più sia necessario l'esser inteso nello scrivere che nel parlare; perché quelli che scrivono non son sempre presenti a quelli che leggono, come quelli che parlano a quelli che parlano» (I, XXIX); e, insofferente dell'estetismo, proclama il nesso del pensiero, del sapere, con la

⁵⁵ Ancora una volta emerge la vicinanza del toscano al latino: «per aver servato quella nazione gentil accenti nella pronunzia ed ordine grammaticale in quello che si convien» (I, XXXII).

⁵⁶ Il toscano è cambiato nel tempo per «quella mutazione che si fa in tutte le cose umane, il che è intervenuto sempre ancor delle altre lingue» (I, XXXII). Anche per il Castiglione, come per Dante, il cambiamento genera incomprensione: «a pena erano dai posteri intesi» (*ibidem*).

⁵⁷ Anche nel *Dialogo della Volgar Lingua* del Valeriano (post 1524) i toscani sono accusati di allontanarsi dal latino e di scivolare nella volgarità più becera: «E li Toscani, che vogliono discostarsene nei vocaboli, nella pronunzia e negli accenti, riescono ridicoli e inetti. Né meraviglia è se la lor lingua non si mette in publico se non in persona di osti e di vignaroli e di ragattieri, ogni volta che di carnevale si fanno le mascare e le comedie, perché il commune tiene ch'ella sia lingua da persone di simil affare. Onde voi altri letterati ve n'allontanate» (da Pozzi 1988, 66).

parola: «perché il divider delle belle sentenzie dalle parole è un divider l'anima dal corpo.» (I, XXXIII). Le parole da usare devono essere le più adatte a quello che si vuol dire, le più 'significative' e, per come sono disposte, le più efficaci; «ma sopra tutto usate ancor dal populo» (*ibidem*), comprensibili perché vive e reali.

Nello svolgimento del dialogo, che contrappone il bembista al sostenitore della lingua cortigiana o comune, è interessante anche la partecipazione di personaggi terzi, del pubblico, come Gaspare Pallavicino, che sollecita i duellanti sul tema che più interessa gli astanti: bene parlare di scrittura, ma al cortigiano preme sapere come si deve parlare «perché parmi che n'abbia maggior bisogno e più spesso gli occorra il servirsi del parlare che dello scrivere» (I, XXXI); o come la Duchessa Elisabetta Gonzaga, che spinge a trattare del cortigiano senza distinzioni geografiche, «sia o toscano, o come si voglia» (I, XXXII); o come il signor Morello che commenta il discorso del Conte con un'obiezione: «Dubito che se questo cortegiano parlerà con tanta eleganza e gravità, fra noi si troveranno di quei che non lo intenderanno», cui il Conte risponde: «Anzi da ognuno sarà inteso, perché la facilità non impedisce la eleganza», tornando a insistere sulla chiarezza del linguaggio, razionale e non 'confuso', che «ogni ambiguità faccia chiara e piana con un certo modo diligente senza molestia» (I, XXXIV). Grazie a loro avvertiamo il contesto sociale che giustifica la scelta del tema e abbiamo una rappresentazione mimetica di una conversazione a più voci dove tutti i partecipanti sono legittimati a intervenire per formulare domande e esprimere opinioni, indirizzando gli 'esperti' sul terreno, meno astratto, dell'uso sociale delle teorie in gioco. Né manca anche nel Conte, durante il discorso rivolto a questo pubblico, una coscienza metalinguistica che gli fa dire: «E certo a me sarebbe non piccola fatica, se in questi nostri ragionamenti io volessi usar quelle parole antiche toscane, che già sono dalla consuetudine dei Toscani d'oggi rifiutate; e con tutto questo credo che ognun di me rideria» (I, XXVIII).

In questa società di persone non plebee e non ignoranti, di ogni provenienza geografica, la «bona consuetudine» viene definita dal consenso del gusto, non da regole e grammatiche astratte (I, XXXV).⁵⁸ La condizione sociale, l'educazione, la socievolezza svi-

⁵⁸ Tanto più fastidiosa l'imposizione dei toscanisti nella loro presunzione di essere depositari della verità: «Ma oggidì son certi scrupolosi, i quali, quasi con una religion e misterii ineffabili di questa lor lingua toscana, spaventano di

luppano un senso naturale del limite e un «giudicio naturale», un istintivo buon gusto, che disciplinano i comportamenti senza sforzo apparente. Ha ragione il presente, perché il tempo consuma le parole e le toglie dall'uso, con un continuo avvicendamento; a differenza degli esempi di Dante vengono portati quello dell'osco («della lingua osca non avemo più notizia alcuna») e quello del provenzale («ora dagli abitanti di quel paese non è intesa» I, XXXVI); il presente è il tempo della consuetudine. E la solidarietà sociale (un'identità di gruppo, cortigiana, aperta a cortigiani di ogni provenienza) promuove la tolleranza verso ogni possibile modo di essere cortigiani, declinazioni di un ideale che lascia all'individuo la libertà di seguire la propria natura e le proprie inclinazioni. Così anche la tolleranza delle varietà in cui si manifesta la lingua comune mostra che il problema della comprensione linguistica è largamente superato da quello dell'affinità, sociale e culturale, tra i componenti di questo gruppo eletto. Del resto la lingua comune, prima del sacco di Roma (1527), è più che un desiderio. Vari fattori concorrono al conguaglio delle koinè regionali, avvicinando i cortigiani anche nel modo di parlare e quindi standardizzando progressivamente la loro lingua. L'intellettualizzazione della classe dirigente aristocratica e lo stimolo che le viene dall'ospitalità che può offrire ai letterati nella corte; il dinamismo crescente dei letterati impegnati nell'industria editoriale a cui riescono ad imporre le proprie idee in fatto di lingua; la mobilità, geografica e sociale, che contraddistingue il mondo cortigiano, policentrico ma con una marcata leadership romana; sono tra i fatti che meglio spiegano l'*armonia discors* che si realizza nella koinè cortigiana.

A quella società appartiene anche il Bembo. Anche per lui la corte è luogo d'elezione, tant'è vero che giustifica la nascita della poesia volgare con l'esistenza delle corti (provenzali; I, VIII). E, nonostante il pensiero delle *Prose della volgar lingua* nella nostra memoria di lettori si associ immediatamente al petrarchismo nelle forme più squisite della scrittura letteraria, proprio nelle *Prose*, con semplicità e in posizione di rilievo assoluto, nella dedica al cardinale de' Medici che apre il primo libro, si pone il problema, pratico, della comprensione.

modo chi gli ascolta, che inducono ancor molti omini nobili e litterati in tanta timidità, che non osano aprir la bocca e confessano di non saper parlar quella lingua, che hanno imparata dalle nutrici insino nelle fasce» (I, XXXVII).

Interlinguistica innanzitutto, cioè babelica: se non parlassimo tante lingue diverse «agevole sarebbe a ciascuno lo usar con le straniere nazioni; il che le più volte, più per la varietà del parlare che per altro, è faticoso e malagevole come si vede». Ne è derivato che molti «per intendere essi gli altri e per essere da loro intesi, con lungo studio nuove lingue apprendessero». La comprensione è necessaria per comunicare bisogni, prima di tutto personali («qual bisogno domestico», cui nell'ed. del 1538 si aggiunge «particolare») e civili, a rischio di non ricevere ciò che ci serve per non essere riusciti a dirlo o per non essere stati persuasivi a causa di un'insufficiente familiarità con la lingua dell'altro. Il risultato è immediato.

Il problema della comprensione si fa molto più complesso quando dal parlato si passa alla scrittura; il Bembo pensa subito ad una scrittura letteraria, intesa ad eternarsi e a universalizzarsi, rivolta quindi ad un pubblico vario nel tempo e nello spazio quanto all'uso della lingua. Rifiuta la lingua cortigiana proprio per la sua instabilità di alchimia soggetta a modifiche continue ad ogni cambio di papa nell'ambiente cosmopolita della corte romana; né potrebbe essere stabile una lingua che ai suoi occhi è parlata più che scritta e non ha autori («io non so ancora se dire si può, che ella sia veramente lingua», *Prose*, I, XIV). Anche il Bembo sa che le lingue si trasformano e muoiono e sa, come Dante, che questo ne compromette la comprensione: «la provenzale è ita mancando e perdendo di secolo in secolo in tanto, che ora non che poeti si truovino che scrivano provenzalmente, ma la lingua medesima è poco meno che sparita e dileguatasi della contrada. Perciò che in gran parte altramente parlano quelle genti e scrivono a questo dì, che non facevano a quel tempo; né senza molta cura e diligenza e fatica si possono ora bene intendere le loro antiche scritture» (I, XI). Dante aveva cercato la stabilità in una lingua volgare non identificabile con alcuna lingua parlata, una lingua colta e regolata come lo era già la *gramatica*, il latino, interfaccia del volgare nel bilinguismo degli scrittori. Sul suo esempio Bembo cerca per la scrittura letteraria modelli imitabili e regole applicabili, oltre i dialetti e fuori dalla storia («quanta variazione è oggi nella volgar lingua»); la scelta del toscano letterario è dettata da ragioni estetiche: una lingua d'autore, una sonorità piacevole perché non sconciata da apocopi e scempiamenti presenti invece nel veneziano nativo del Bembo. Si aggiunge il problema, tutto retorico, della differenza linguistica tra poesia e prosa letteraria, perché le due produzioni artistiche attingono a tradizioni differenti.

Allora, nonostante la premessa, la comprensione viene sacrificata al risultato artistico. Ed è molto decisa l'obiezione che nelle *Prose* viene rivolta a Giuliano de' Medici, sostenitore di una lingua naturale e viva, le cui scritture «accostare si debbono e adagiare con l'uso de' tempi, ne' quali si scrive, con ciò sia cosa che esse dagli uomini, che vivono, hanno ad esser lette e intese, e non da quelli che son già passati» (I, XVII): preoccuparsi dell'uso del proprio tempo e di essere capiti dai contemporanei mette in balia di «favelle [che] si mutano [...] in bocca delle genti», dice Carlo Bembo. Lo scrittore scrive per la posterità, per l'eternità, non per il presente, indifferente alle mode e alla popolarità: «infiniti scrittori sono, a' quali non fa mestiero essere intesi dal volgo; anzi essi lo rifiutano e scacciano dai loro componimenti, solamente ad essi i dotti e gli scienziati uomini ammettendo» (I, XVIII); anche Virgilio ha scritto le *Georgiche* «in modo che non che contadino alcuno, ma niuno uomo più che di città, se non dotto grandemente e letterato, può bene e compiutamente intendere ciò che egli scrive» (*ibidem*). Bembo ricorda bene la discussione tra gli umanisti latini sulla comprensione della lingua latina in foro e in teatro; partendo dalla posizione biondiana, ritiene che a volte gli scrittori, come nel caso di «oratori e compositori di comedie o pure di cose che al popolo dirittamente si ragionano», «bene hanno ragionato col popolo in modo che sono stati dal popolo intesi, ma non in quella guisa nella quale il popolo ha ragionato con loro» (I, XVIII): insomma si sono fatti capire, ma non hanno parlato in modo plebeo. Del resto il popolo può intendere voci che non conosce grazie alla familiarità con parole note e grazie al contesto (*ibidem*); e, come si è visto, non è sempre necessario che il popolo capisca.

Da questo atteggiamento esclusivo muovono dunque le *Prose*, grammatica dell'italiano letterario, la lingua che fonderà l'italianità linguistica risolvendo il problema della circolazione del libro a stampa, dunque dell'espansione del pubblico dei lettori; lo dice il Bembo: «non solamente i viniziani compositori di rime con la fiorentina lingua scrivono, se letti vogliono essere dalle genti, ma tutti gli altri italiani ancora» (I, XV). Questa lingua è un prodotto umanistico che, in nome di un ideale estetico, si costruisce nel '500 su modelli del '300 e potrà continuare a prosperare per secoli diventando sempre più libresca.⁵⁹ Ma consentirà agli italiani colti di scri-

⁵⁹ Lo era già, consapevolmente, nel giudizio sul toscano dei non toscani che il Bembo metteva in bocca a Giuliano de' Medici: «e più segnatamente con

vere facendosi capire. Paradossalmente, allora, la comunicazione letteraria costituisce il miglior terreno di comprensione degli italiani che parlano dialetti diversi; e trae vantaggio dall'essere scritta, perché, sotto un'ortografia che si grammaticalizza conservando il sistema grafemico latino e neutralizzando grosse differenze regionali di pronuncia (una sola <s>, una sola <z>, una sola <e>, una sola <o>; allofoni, differenze di tensione articolatoria, fatti di sandhi non grafematizzati), possono coesistere tante realizzazioni fonetiche diverse.⁶⁰

Si spiega, dunque, perché il dibattito linguistico del primo '500 dia un'assoluta priorità all'ortografia⁶¹ e riesca in tempi brevi nella sua standardizzazione, mentre morfologia, sintassi, anche il lessico, avranno tempi di fusione più lenti conservando un polimorfismo costoso, ma ben tollerato fino all'Ottocento.⁶² L'osservazione di Francesco Priscianese (*Della lingua romana*, 1540), grammatico aretino alla corte di Roma, che la lingua toscana fosse «intesa certo (se ben non dirittamente parlata) per tutta Italia»⁶³ mostra come sia necessario distinguere tra competenza passiva e attiva, e come, per la comprensione, e per essa sola, il toscano cominciasse ad essere davvero la lingua nazionale degli italiani colti. Nonostante gli sforzi dei grammatici toscani del '500, desiderosi di estendere l'uso del toscano parlato spiegandone il sistema fonetico, e ricorrenti tentativi puristi, non si è potuta imporre un'ortoeopia fiorentineggiante nemmeno nell'Italia unita.

Sebbene la storia non si faccia coi 'se', vale la pena di pensare che, in condizioni fattuali diverse da quelle dell'Italia in balia di potenze straniere, il percorso iniziato con l'umanesimo delle corti e continuato con la koinè cortigiana avrebbe potuto portare alla formazione di un italiano comune parlato, opponendo, dunque, nell'ambito dell'oralità, due lingue funzionali a circuiti comunicativi diversi (bilinguismo dialetto-italiano). Come in altre società aristocratiche, il modello linguistico sarebbe venuto dall'élite, facendo coincidere il buon uso della lingua coi buoni comportamenti dettati da una natura nobile e da una raffinata educazione umani-

essa per avventura non scrivano di quello che scriviam noi» (I, XXVII). Su *segnatamente* 'artificialmente' si veda la nota di Dionisotti al testo.

⁶⁰ Cfr. Sanga 1990; Maraschio 1992, e, più sinteticamente, Ead. 1993, 139-227; Bartoli Langeli 2000.

⁶¹ Cfr. Richardson 1984.

⁶² Cfr. Serianni 2001.

⁶³ In Richardson 1987, 103.

stica. Così non fu, lo sappiamo, e l'Italia rimase irriducibilmente frammentata politicamente e linguisticamente nelle sue tante piccole patrie. Per un'anomalia tutta nostra furono gli intellettuali di professione, non gli aristocratici, a lavorare al progetto di una lingua sovraregionale, con l'effetto di ancorare il modello a valori estetici e ad autorità letterarie estranei entrambi alle dinamiche sociali e politiche del tempo. L'italiano petrarcheggiante del Bembo, anche nella forma toscana più viva che gli fu data dalla Crusca, rimase una lingua accademica, inadatta agli usi comuni e a far parlare tra loro gli italiani; una lingua, in diglossia col dialetto, che apparve libresca e morta quando la comunicazione divenne una necessità improrogabile per la crescita culturale del paese e la formazione dello stato nazionale.

Finito il tempo della koinè cortigiana, la lingua comune sembra aver continuato un percorso carsico, che è ancora in buona parte da studiare in fonti finora poco valorizzate, come i documenti di uso privato e le scritture confinate in archivi familiari di casate aristocratiche (inventari, epistolari, memorie, diari, biografie). Scrivere ha sempre rappresentato per gli italiani un impegno ad allontanarsi dal parlato, cercando la regolarità e la chiarezza di una lingua non effimera che avesse un sistema di segni grafici. Non diversamente le scritture popolari non sono scritture in dialetto, ma in lingua, per quanto dialettologo possa esserne l'autore. Dialettologo furono anche le classi dirigenti degli stati regionali prima dell'Unità; e le loro scritture familiari parlano di una difficoltà non minore di quella del popolo a staccarsi dal parlato.

Bibliografia

Alberti 1996

L. B. Alberti, *Grammatichetta e altri scritti sul volgare*, a cura di G. Patota, Salerno ed., Roma 1996.

Alighieri 1979

D. Alighieri, *Opere minori*, a cura di P. V. Mengaldo, II, Ricciardi, Milano-Napoli 1979.

Alighieri 2011

D. Alighieri, *Opere*, a cura di M. Santagata, vol. I. *Rime, Vita nova, De vulgari eloquentia*, a cura di C. Giunta, G. Gorni, M. Tavoni, Mondadori, Milano 2011.

Alinei 1981

M. Alinei, *Dialetto: un concetto rinascimentale fiorentino. Storia e analisi*, «Quaderni di semantica», 2 (1981), pp. 143-73.

Barbato 2001

M. Barbato, *Il libro VIII del Plinio napoletano di Giovanni Brancati*, Liguori, Napoli 2001.

Bartoli Langelì 2000

A. Bartoli Langelì, *La scrittura dell'italiano*, Il Mulino Bologna 2000.

Belloni, Drusi 2006

G. Belloni, R. Drusi, *Editoria e filologia del volgare. Questione della lingua*, in G. Da Pozzo (a cura di), *Storia letteraria d'Italia. Il Cinquecento*, Vallardi, Padova 2006, tomo I, pp. 253-333.

Bertoletti 2010

N. Bertoletti, *Una proposta per De vulgari eloquentia I, XIV, 5*, «Lingua e stile», 45 (2010), pp. 3-19.

De Mauro 1963

T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari 1963.

Dionisotti 2003

C. Dionisotti, *Gli umanisti e il volgare fra Quattro e Cinquecento*, nuova edizione a cura di V. Fera, con saggi di V. Fera e G. Romano, Continens, Milano 2003.

Drusi 1995

R. Drusi, *La lingua "cortigiana romana". Note su un aspetto della questione cinquecentesca della lingua*, Il Cardo, Venezia 1995.

Enciclopedia Dantesca, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma 1973.

Machiavelli 1982

N. Machiavelli, *Discorso intorno alla nostra lingua*, a cura di P. Trovato, Antenore, Padova 1982.

Maraschio 1992

N. Maraschio, *Trattati di fonetica del Cinquecento*, Accademia della Crusca, Firenze 1992.

- Maraschio 1993
N. Maraschio, *Grafia e ortografia: evoluzione e codificazione*, in L. Serianni e P. Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana*, vol. I. *I luoghi della codificazione*, Einaudi, Torino 1993, pp. 139-227.
- Migliorini 1939
B. Migliorini, *Correnti dotte e correnti popolari nella lingua italiana*, «Lingua nostra», 1 (1939), pp. 1-8.
- Pozzi 1988
M. Pozzi, *Discussioni linguistiche del Cinquecento*, Utet, Torino 1988.
- Rajna 1889
P. Rajna, *Una canzone di Maestro Antonio da Ferrara e l'ibridismo del linguaggio nella nostra antica letteratura*, «Giornale storico della letteratura italiana», 13 (1889), pp. 1-36.
- Rajna 1901
P. Rajna, *La lingua cortigiana*, in *Miscellanea linguistica in onore di G. I. Ascoli*, Torino 1901, pp. 295-314.
- Richardson 1984
B. Richardson, *Trattati sull'ortografia del volgare. 1524-1526*, University of Exeter 1984.
- Richardson 1987
B. Richardson, *Gli italiani e il toscano parlato nel Cinquecento*, «Lingua nostra», 48, 4 (1987), pp. 97-107.
- Richardson 2002
B. Richardson, *The Italian of Renaissance Elites in Italy and Europe*, in A. L. Lepschy and A. Tosi (eds.), *Multilingualism in Italy. Past and Present*, Studies in Linguistics, 1, University of Oxford 2002, pp. 5-23.
- Richardson 2007
B. Richardson, *The Concept of a lingua comune in Renaissance Italy*, in A. L. Lepschy, A. Tosi (eds.), *The Languages of Italy: Histories and Dictionaries*, Longo, Ravenna 2007, pp. 13-30.
- Rocchi 1976
I. Rocchi, *Per una nuova cronologia e valutazione del "Libro de Natura de Amore" di Mario Equicola*, «GSLI», 153 (1976), pp. 566-85.
- Rossebastiano Bart 1983
A. Rossebastiano Bart (a cura di), *Vocabolari veneto-tedeschi del secolo XV*, L'Artistica, Savigliano 1983.

Rossebastiano Bart 1984

A. Rossebastiano Bart (a cura di), *I "Dialoghi" di Giorgio da Norimberga. Redazione veneziana, versione toscana, adattamento padovano*, L'Artistica, Savigliano 1984.

Sanga 1990

G. Sanga, *La lingua lombarda. Dalla koinè alto-italiana delle Origini alla lingua cortegiana*, in Id. (a cura di), *Koinè in Italia dalle Origini al Cinquecento*, Lubrina, Bergamo 1990, pp. 79-163.

Serianni 2001

L. Serianni, *Introduzione alla lingua poetica italiana*, Carocci, Roma 2001.

Tavoni 1975

M. Tavoni, *Il discorso linguistico di Bartolomeo Benvoli*, Pacini, Pisa 1975.

Tavoni 1984

M. Tavoni, *Latino, grammatica, volgare. Storia di una questione umanistica*, Antenore, Padova 1984.

Tavoni 1992

M. Tavoni, *Storia della lingua italiana. Il Quattrocento*, Il Mulino, Bologna 1992.

Tomasin 2001

L. Tomasin, *Il volgare e la legge. Storia linguistica del diritto veneziano (secoli XIII-XVIII)*, Esedra, Padova 2001.

Trovato 1982

P. Trovato (a cura di), *Discorso intorno alla nostra lingua*, Antenore, Padova 1982, § 75-78.

Trovato 1984

P. Trovato, *'Dialecto' e sinonimi ('idioma', 'proprietà', 'lingua') nella terminologia linguistica quattro- e cinquecentesca. Con un'appendice sulla tradizione a stampa dei trattatelli dialettologici bizantini*, «Rivista di letteratura italiana», 2 (1984), pp. 205-36.

Varvaro 2011

A. Varvaro, *Le periferie della penisola italiana: lingua e identità* (Atti del XXXVI Convegno della Società Italiana di Glottologia, 150 anni. *L'identità linguistica italiana*, Udine 27-29 ottobre 2011), in stampa.

PATRIZIA CORDIN

IMPLICITEZZA E (IN)COMPRESIONE.
NOTE SULLA RAPIDITÀ NELL'ITALIANO CONTEMPORANEO

1. *Festina lente*

Molte sono le cause che contribuiscono a rendere difficile la comprensione di un testo, o che addirittura ne determinano la sua non comprensione: ambiguità, incoerenza, insufficienza di informazioni, salti logici, ridondanza, eccessiva stringatezza.¹ Nel presente contributo mi concentrerò su alcune cause di incomprendimento testuale connesse alla mancanza di esplicitezza di elementi lessicali, grammaticali e logici. La tendenza a non esplicitare tali elementi è particolarmente frequente nell'italiano parlato e scritto degli ultimi decenni. Come molti autori hanno evidenziato,² l'italiano attorno al Duemila – pur nella varietà che distingue differenti tipi testuali – è sempre più estesamente caratterizzato dall'uso di costruzioni rapide, veloci, che permettono di risparmiare spazio (sul supporto fisico necessario allo scritto) e tempo (nella esecuzione della scrittura e nella lettura).

Sicuramente un ruolo importante nell'evoluzione verso la rapidità della lingua è da riconoscere all'uso massiccio delle tecnologie per la comunicazione a distanza, che favorisce l'impiego di forme brevi, contratte, sincopate, soprattutto nella comunicazione scritta mediata da computer (*chat, mail, internet*) e dal telefono (*sms*).³ Inoltre, è stato osservato che la brevità nell'italiano odierno è in-

¹ Tra i numerosi contributi sul tema cfr. Lumbelli 1989, Deon 2008 e Colombo in questo stesso volume.

² Marengo 1984, Sabatini 1999, Giovanardi 2000, Ferrari 2002, Gatta 2004, Renzi 2007. Sulle forme della comunicazione implicita nella conversazione e le sue conseguenze per la comprensione reciproca, cfr. Bazzanella, Damiano 1997 e Sbisà 2007.

³ Cfr. Pistolesi 2004.

fluenzata, almeno a livello lessicale, dalle caratteristiche della lingua inglese, economica e incisiva per la rilevante presenza di nomi, aggettivi e verbi monosillabici;⁴ dall'inglese, infatti, l'italiano deriva non solo numerose parole e sigle, ma anche modi nuovi di formare sintagmi e composti.⁵

Non c'è dubbio che la rapidità linguistica è caratteristica coerente con la velocità con la quale nel terzo millennio siamo sollecitati ad agire in ogni campo. Lucidamente, più di venti anni fa Italo Calvino osservava il fenomeno nella lezione americana dedicata – appunto – alla rapidità:

Il secolo della motorizzazione ha imposto la velocità come un valore misurabile, i cui records segnano la storia del progresso delle macchine e degli uomini. Ma la velocità mentale non può essere misurata e non permette confronti o gare (Calvino 1988, 45).

La rapidità – oggi più che mai – è data come valore, oltreché come obiettivo da perseguire necessariamente; tuttavia, Calvino ricorda che non si tratta di un valore assoluto. La necessità di un equilibrio tra velocità e lentezza è richiamata dall'autore, che osserva come «l'apologia della rapidità non pretende di negare i piaceri dell'indugio» (Calvino 1988, 45), e che ricorda il motto da lui stesso assunto sin dalla giovinezza: *festina lente* 'affrettati lentamente'.

2. *Fat writing e fuzzy writing*

La brevità testuale è spesso richiamata come criterio centrale nei manuali dello scrivere chiaro, specialmente nel mondo anglosassone, dove l'abitudine a dare regole esplicite per la scrittura non letteraria (pratica, scientifica, saggistica) è molto più diffusa di quanto lo sia in ambiente romanzo, in particolare italiano.

Vediamo, ad esempio, cosa suggerisce a questo proposito un noto manuale, pubblicato più di mezzo secolo fa,⁶ che condensa in dieci principi – *Ten Principles of Clear Statement* – ciò che è richiesto a uno scrivente per farsi capire dai suoi lettori. La prima

⁴ Fusco 2008.

⁵ Terreni 2004.

⁶ Gunning 1953.

regola assegna alla brevità un ruolo essenziale, e invita a costruire frasi non più lunghe di venti parole, eliminando i termini non necessari:

Principle 1: Keep sentences short.

Sentences must vary in length to avoid boring your reader. But the average length should be short. Fifteen to 20 words per sentence would be a good average. Sentences are getting shorter. Average shrinkage of sentences in English prose from Elizabethan times to 1900 was from one-half to two-thirds. The trend continues, although more slowly. Short sentences are not enough by themselves. Long sentences are not the chief cause of foggy writing. Fuzzy words block clarity. Trim the fat from your writing. Fuzzy words, along with unnecessary ones, make your writing difficult to read and understand. Control sentence length by noticing the number of lines in each sentence. A typewritten line, or a line in average handwriting, averages 10 to 12 words. Remember to vary sentence length, but worry about those that run more than two lines.

La brevità è centrale anche nella seconda regola, che invita alla semplicità, intesa principalmente come scelta di parole formate da poche sillabe:

Principle 2: Prefer the simple to the complex.

This principle does not outlaw the use of a complex form. You need both simple and complex forms for clear expression. At times, the complex form may be best. So, if the right word is a big word, go ahead and use it. But if a shorter word does the job, use it. Of the 10 principles, complexity is the one most violated. Nearly anyone facing a sheet of blank paper begins to put on airs. We use three words where one would do. We can't resist the gingerbread of four-syllable words. We write "utilization" when we could just as well write "use", or "modification" when the short word "change" would do. Unconscious use of complexity is hard to overcome. The roots of the fault are sunk deep in habit. Writing shorter sentences usually means you use shorter words.

Anche il quarto principio ribadisce la centralità della brevità, invitando a eliminare le parole non necessarie:

Principle 4: Avoid unnecessary words.

Most letters can be cut in half and still say the same thing. Unnecessary words usually are included unconsciously.

L'importanza della brevità (di frasi e di parole) è ripresa infine nell'invito ad applicare un calcolo sulla propria scrittura che permetterà di capire il livello di difficoltà di interpretazione della stessa:

If you want to test the clearness of your writing, you may wish to consider using a "fog index". Fog indexes measure the complexity of writing samples, and often provide a means of calculating the reading or educational level required to understand a particular passage.⁷

Simili – sebbene adeguati alla lingua italiana, che ha un minor numero di parole monosillabiche e richiede costruzioni più ampie di quelle inglesi – sono i suggerimenti che la commissione europea propone per la scrittura in italiano di documenti che dovranno essere tradotti e che – anche per motivi di traducibilità – dovranno essere facilmente comprensibili.⁸ Infatti, nelle proposte della commissione europea ancora una volta alla brevità è assegnato un ruolo centrale:

⁷ Un esempio di tali indici è il *Gunning Fog Index*. Il suo funzionamento è riassunto di seguito: «Select a sample at least 100 words long. Divide the total number of words in the sample by the number of sentences. This gives the average sentence length of the sample. Count the number of words with three or more syllables in the sample. Don't count words (a) that are capitalized; (b) that are combinations of short, easy words (such as "bookkeeper" or "butterfly"); (c) that are verb forms made into three syllables by adding -ed or -es (such as "created" or "trespasses"). Divide the total of such words by the number of words in your sample: for example, 15 long words divided by a sample 100 words long gives you 15 percent hard words in the passage. To get the fog index, add the sentence length and percentage of hard words. Multiply this total by 0.4. The answer corresponds to the years of education needed to easily understand the piece of writing» (<http://gunning-fog-index.com/index.html>).

È da notare che gli indici di questo tipo sono stati pensati per la lingua inglese. Se gli stessi vengono applicati a testi della lingua italiana, che ha un numero molto inferiore di parole monosillabiche, danno valori molto più alti rispetto alle medie consigliate. Come prova, ho sottoposto al test un articolo sulla chiarezza nella scrittura, rivolto prevalentemente a insegnanti. Il punteggio ottenuto è stato 21: in altri termini, secondo le medie del fog index, il testo sarebbe adatto solo per lettori con 21 anni di educazione scolastica.

Per applicare il calcolo dell'indice su qualsiasi testo, cfr. <http://gunning-fog-index.com/fog.cgi>.

⁸ Cfr. <http://www.scribd.com/doc/30921670/Scrivere-Con-Chiarezza>.

Siate quanto più possibile concisi. Per ogni sezione e ogni parola occorre chiedersi se siano veramente necessarie. Eliminate il superfluo, badando però a salvaguardare la chiarezza del messaggio.⁹

Poco più avanti si legge ancora:

I lettori certamente non apprezzeranno un testo di 20 pagine più di uno di 10 quando si rendano conto che per dire quanto c'era da dire 10 pagine bastavano. È anzi probabile che la perdita di tempo li irriti. Alcuni accorgimenti per eliminare le parole non necessarie sono:

- evitate di dire cose ovvie; fidatevi del buon senso dei lettori;
- non inzeppate il vostro documento di espressioni ridondanti quali “come è noto”, “è opinione comunemente accettata che”, “a mio avviso”, “e così via”, “dal punto di vista sia di A che di B”;
- evitate di ripetervi.

Documenti e frasi tendono ad esser tanto più efficaci quanto più son brevi. [...] Frasi inutilmente lunghe rappresentano un grave ostacolo alla chiarezza nei documenti della Commissione europea. Cercate di spezzettarle in frasi più corte ricordandovi però d'inserire opportuni elementi di connessione (“inoltre”, “peraltro”, “infatti”, “invece”, “perciò”, “di conseguenza”) che rendano il discorso coerente e fluido al tempo stesso.

È evidente che il prontuario europeo tende a scoraggiare la ridondanza testuale e la lunghezza nella costruzione delle frasi, ma è anche evidente che non intende eliminare per questo l'esplicitazione di segnali di coordinazione e di subordinazione (tema sul quale ritornerò nel prossimo paragrafo), come conferma la citazione seguente:

La raccomandazione, che figura in alcune guide di stile, di non usare frasi contenenti in media più di 20-25 parole rischia di rivelarsi controproducente per i nostri documenti in quanto atta a produrre periodi troppo frammentati, con la conseguente possibilità di frasi equivoche o prive di senso compiuto. La lin-

⁹ Come esempi per una elaborazione del documento al fine di renderlo più conciso vengono proposti tre enunciati; il primo è sconsigliato, il secondo è accettato, il terzo è raccomandato:

i *Il termine entro e non oltre il quale devono essere presentate le domande è il 31 marzo 2010.*

ii *Il termine fissato per la presentazione delle domande è il 31 marzo 2010.*

iii *Termine di presentazione delle domande: 31 marzo 2010.*

gua italiana effettivamente consente di coordinare e/o subordinare diverse frasi in modo agile ed al tempo stesso chiaro.

3. Rapido e implicito nell'italiano contemporaneo

Francesco Sabatini (1999, 148), proponendo la ben nota classificazione testuale basata sull'intenzione dell'emittente «di regolare in maniera più o meno rigida l'attività interpretativa del destinatario», distingue tre principali gruppi testuali: uno fortemente vincolante, il secondo mediamente vincolante e il terzo poco vincolante. I criteri per distinguere i tre gruppi si basano essenzialmente sulla esplicitezza/implicitezza di elementi grammaticali. Infatti, il primo gruppo di testi si riconosce perché in essi sono rese «esplicite tutte le relazioni argomentali che caratterizzano la semantica del verbo» (Sabatini 1999, 155). In particolare, nel gruppo dei testi molto vincolanti (per eccellenza i testi legislativi) si ha una presenza costante del soggetto grammaticale dentro l'enunciato e una forte tendenza alla saturazione delle valenze verbali diverse dal soggetto. Nei testi mediamente vincolanti tali caratteristiche sono meno evidenti, e vanno sempre più attenuandosi nei testi poco vincolanti, dove si ha una ridotta saturazione argomentale (soggetti sottintesi, usi assoluti del verbo, argomenti ellittici).

Il tratto distintivo appena menzionato – quello della saturazione argomentale di soggetto e oggetto – si accompagna ad una proprietà di tipo logico-sintattico, che consiste nell'esplicitazione o meno dei nessi coordinanti e subordinanti che tengono insieme le frasi del testo: il gruppo di testi maggiormente vincolanti ha un'esplicitazione sistematica di tali nessi, mentre gli altri due gruppi hanno – in misura sempre maggiore – una sintassi interrotta, dove le frasi emergono spesso isolatamente e dove «il lettore è chiamato a riempire gli ipotizzabili elementi cancellati» (Sabatini 1999, 158).

La classificazione testuale di Sabatini conduce a due considerazioni rispetto alla situazione linguistica attuale: la prima riguarda il fatto che le scelte di implicitezza danno maggiore velocità al testo, ma non gli danno maggiore chiarezza; la seconda riguarda la diffusione della modalità dell'implicitezza, che avrebbe «l'obiettivo di coinvolgere creativamente il destinatario nella produzione del senso del messaggio» (Sabatini 1999, 158). Ci si aspetterebbe, dunque, che questa modalità fosse presente, oltre che in testi lette-

rari, in comunicazioni informali, ma non certo in testi che danno istruzioni e informazioni, nei libri per la scuola, in saggi scientifici, in testi giornalistici, dove il coinvolgimento creativo del lettore non si giustifica, dato lo scopo principale del mittente che è quello di trasmettere informazioni chiare.

La tendenza dell'italiano contemporaneo verso la velocità lo porta invece sempre più spesso verso l'implicitezza, anche in quei testi dove l'intenzione del mittente non dovrebbe lasciare vaga l'interpretazione di quanto viene scritto o detto.

In questo paragrafo, servendomi di esempi tratti dalla stampa recente di quotidiani e settimanali, prenderò in considerazione alcuni elementi di implicitezza riconosciuti come tratti tipici della lingua italiana contemporanea, che sicuramente contribuiscono a renderla più veloce, ma che tuttavia non aiutano la comprensione del testo, comunemente associata alla rapidità, provocando al contrario un effetto di difficile intendimento o di fraintendimento.¹⁰

Menzionerò appena la tendenza alla velocità nella formazione di parole, che si manifesta in modo particolarmente evidente nella frequenza di sigle e acronimi.¹¹ A conferma di quanto il fenomeno sia diffuso, noto che alle lettere maiuscole separate dal punto si sostituiscono sempre più spesso lettere scritte in minuscolo, non separate da segni di interpunzione. Inoltre, è evidente che, se inizialmente gli acronimi erano riservati a nomi propri di istituzioni, enti, partiti, industrie e imprese commerciali, ora si sono progressivamente estesi per indicare nomi comuni (*citti* 'commissario tecnico', *gip* 'giudice per le indagini preliminari', *tac* 'tomografia as-

¹⁰ Al fraintendimento linguistico è dedicato il lavoro di Bazzanella, Damiano 1997. Le due autrici ne limitano lo studio al contesto interazionale, proponendone una classificazione in diverse sottoclassi e l'individuazione delle cause («scatenatori»). Specificatamente Bazzanella e Damiano fanno corrispondere il fraintendimento a livello sintattico alla ricostruzione errata della struttura sintattica della frase, sia per motivi di ambiguità che per motivi di incompletezza della stessa (scarsità di informazioni sul soggetto). In particolare «sul piano sintattico, tutti i fenomeni tipici della micro pianificazione del parlato (v. ellissi, paratassi, anacoluti, ecc.) dettati dalla necessità di 'economia' e dai tempi caratteristici del parlato [...] possono creare ambiguità e scatenare il fraintendimento» (Bazzanella, Damiano 1997, 389). Si noti che molti dei fenomeni dettati dalla necessità di economia caratterizzano anche la produzione scritta di vari tipi di testo nell'italiano contemporaneo.

¹¹ Sulla differenza che alcuni studiosi stabiliscono tra sigle e acronimi cfr. D'Achille (2003, 165). In questo contributo i due termini sono usati come sinonimi.

siale computerizzata', *crs* 'commissione per la ricerca scientifica'), oppure aggettivi (*doc* 'di origine controllata'). Anche nell'abbondante uso di sigle l'italiano sente fortemente l'influsso dell'inglese, lingua dalla quale deriva la maggior parte degli acronimi, all'interno dei quali si mantiene sempre più spesso nella lingua replica lo stesso ordine delle iniziali che si ha nella lingua modello (*aids* 'Acquired Immune Deficiency Syndrome').

La diffusione delle sigle al di fuori di testi specialistici non favorisce certo una comprensione piena di termini che nei linguaggi specializzati hanno la loro origine: ovunque infatti la conoscenza si sta frantumando e la specializzazione è protetta da linguaggi tecnici che in numero sempre minore possono essere conosciuti da un qualsiasi individuo. Tra i tanti esempi che si possono citare, ne riporto alcuni apparsi in un recente articolo dell'«Espresso»,¹² dedicato all'informatica, dove compaiono acronimi come *idc* 'international data corporation', *usb* 'universal serial bus', *pmi* 'piccole medie imprese', il cui significato risulta poco chiaro per lettori con scarse conoscenze specifiche in ambito informatico.

Sempre nella morfologia lessicale, la tendenza alla concisione, favorita dall'influsso della lingua inglese, si nota anche nella formazione di composti che si sostituiscono sempre più spesso ai sintagmi con nesso esplicito di subordinazione/coordinazione tra i nomi che li compongono. Come osserva Terreni (2004, 168), «gli accoppiamenti binominali si realizzano secondo una pluralità di schemi lessicali con diversa relazione tra primo e secondo membro uniti per asindeto, creando neologismi e occasionalismi».¹³ E più avanti la stessa autrice (Terreni 2004, 172) nota:

Queste combinazioni sostantivali si dispongono secondo un *continuum* di complessità sintattica lasciata implicita e partecipano degli stessi fenomeni dell'italiano contemporaneo che portano a incremento di implicitazione, tendenza alla sinteticità e all'economicità. Incremento degli aspetti nominali della

¹² «L'Espresso», 11 agosto 2011, p. 124.

¹³ Terreni osserva anche che la trasparenza morfotattica e morfosemantica determina la produttività e il successo di queste strutture lessico-sintattiche sintetiche ed economiche, che hanno ricezione piana e immediata. Se tale opinione è condivisibile in generale, tuttavia si osserva che alcune neoformazioni (come lo stesso composto *paesaggio-tavolo*, trattato diffusamente nell'articolo in questione) possono generare ambiguità interpretative proprio a causa della loro sinteticità, soprattutto se prodotte fuori da un contesto che ne faciliti la lettura.

frase e semplificazione delle strutture sintattiche vanno di pari passo con l'aumento della complessità interna del SN: aumentano le responsabilità espressive nella riduzione dello spazio; l'incremento di conii tipo *lista-nozze* e *notizia-curiosità* fa emergere come tendenza fondamentale dell'italiano contemporaneo la de-sintatticizzazione interna del gruppo nominale in quanto a) si incrementa l'uso di strutture combinatorie asindetice *ab origine* (es. *paesaggio-tavolo*, *notizia-curiosità*); b) si eliminano i segni logici delle unità lessicali superiori che li possedevano (*banca dei dati*, *lista di nozze*).

Tra i fenomeni di ellissi frequenti nella morfologia e nella sintassi dell'italiano d'oggi, che sicuramente contribuiscono alla rapidità del testo, ma che possono comportare nello stesso tempo – proprio per un eccesso di concisione – alcune difficoltà d'interpretazione, molto discussa è la nominalizzazione, che consiste nella trasformazione di una frase con un verbo in un enunciato senza verbo e nella sostituzione di quest'ultimo con un nome da esso derivato. Lo stile nominale, che si ha quando la nominalizzazione è frequente, ed è presente in modo massiccio soprattutto nei titoli, nelle insegne, nelle definizioni, si è sviluppato negli ultimi decenni anche in altri tipi di testo (giornalistici e letterari), dove l'ellissi del verbo tende a condensare l'informazione.¹⁴

Come ricordano i suggerimenti della commissione europea citati nel paragrafo precedente, un modo per scrivere più chiaramente consiste nell'applicare al testo il procedimento opposto a quello della nominalizzazione, e cioè nel sostituire un sostantivo (derivato) con un verbo.¹⁵ Il verbo infatti esplicita informazioni (sul soggetto, sul tempo, sul modo) che il nome non è in grado di trasmettere. Nominare il soggetto e renderlo chiaramente identificabile è infatti importante per aumentare la chiarezza del testo, come

¹⁴ Cfr. Mortara Garavelli 1971, Dardano 1994, 360-361 e D'Achille 2003, 226.

¹⁵ Il documento riporta diversi esempi di tale sostituzione: *con l'eliminazione > eliminando*, *per la massimizzazione > per massimizzare*, *dell'introduzione > di introdurre*. Nel documento si osserva inoltre che in alcuni casi l'uso del verbo corrispondente a un sostantivo in *-zione* giova alla concisione del discorso, come negli esempi seguenti, dove una costruzione analitica con nominalizzazione è sostituita da un verbo semplice: *procedere ad una valutazione > valutare*, *avviare un'investigazione > investigare*, *prendere in considerazione > considerare*. Naturalmente, ciò vale anche per le costruzioni analitiche con sostantivi che non finiscono in *-zione*: *effettuare il riesame > riesaminare*, *realizzare un'analisi > analizzare*, *provvedere al rinnovo > rinnovare*.

ricordano anche i documenti per lo scrivere chiaro sopra citati.¹⁶ Ragioni di spazio inducono invece all'uso di frasi ellittiche del verbo, soprattutto nello stile giornalistico e in particolare nei titoli. Il ben noto fenomeno è stato illustrato e discusso in diversi contributi.¹⁷ Riporto di seguito alcuni esempi recenti di titoli e sottotitoli di giornali regionali e nazionali, limitandomi a rilevarne la vaghezza semantica, dovuta proprio all'assenza di un verbo esplicito. Solo la lettura dell'articolo permette infatti di chiarire il significato del pezzo, che il titolo – ellittico del verbo – annuncia in modo volutamente vago:

- 1 *Famiglie: 19.000 euro di reddito* («L'Adige», 5 agosto 2011, p. 1);
- 2 *Valutare la didattica, non solo la ricerca* («Corriere della Sera», 12 agosto 2011, p. 39);
- 3 *Studenti fuori sede a caccia di posti letto* («L'Adige», 5 agosto 2011, p. 20);
- 4 *Trasferire gli archivi in server gestiti dai colossi del settore* («L'Espresso», 11 agosto 2011, p. 124).

Nel primo esempio è sottinteso il verbo *hanno*, ma senza la lettura dei sottotitoli e dell'articolo il lettore potrebbe immaginare che

¹⁶ Anche per questa ragione sia il documento europeo che le regole per la scrittura chiara consigliano di evitare le forme passive dei verbi e di sostituirle con le equivalenti forme attive. Nel documento europeo infatti tra le raccomandazioni figura la seguente: «Sostituire le forme verbali passive con forme attive contribuisce alla chiarezza del testo eliminando possibili dubbi relativi al soggetto – la persona, l'organizzazione o la cosa che compie l'azione.» Nello stesso testo, poco più avanti si legge: «Un altro trucco per scrivere più chiaramente consiste nell'usare la forma attiva dei verbi (*il comitato ha deciso che...*) piuttosto che quella passiva (*in sede di comitato si è deciso di...*). Confrontate questi esempi: *Nuovi orientamenti sono stati stabiliti dal presidente nell'auspicio che la lunghezza dei documenti presentati dalle DG venga limitata a 15 pagine. Il presidente ha stabilito nuovi orientamenti nell'auspicio che le DG limitino la lunghezza dei documenti a 15 pagine.*»

Poco più avanti è proposto un confronto tra i tre esempi seguenti:

«poco chiaro: *Una raccomandazione è stata formulata dal Parlamento europeo affinché negli Stati membri venga considerata la possibilità di una semplificazione della procedura.*

un po' meglio: *Il Parlamento europeo ha formulato una raccomandazione affinché gli Stati membri considerino una semplificazione della procedura.*

molto meglio: *Il Parlamento europeo ha raccomandato agli Stati membri di considerare una semplificazione della procedura.»*

¹⁷ Tra gli altri, si veda Marellò 1984, Dardano 1994, Held 1999.

la relazione tra “le famiglie” e “19.000 euro” sia data da un verbo diverso (per esempio, *devono raggiungere*; oppure *per le famiglie sono necessari 19.000 euro...*). Nel secondo esempio si ha l’ellissi del predicato è *necessario*, ma anche in questo caso la ricostruzione avviene solo dopo la lettura di una parte dell’articolo. Nel terzo esempio il verbo mancante è il deittico *vengono*,¹⁸ ma il titolo potrebbe anche essere letto come ‘studenti vanno fuori sede a caccia di posti letto’. Infine il sottotitolo del pezzo dell’«Espresso» lascia aperte più interpretazioni: la lettura dell’articolo lascia intendere che l’ellissi riguarda il predicato è *necessario*, ma il lettore potrebbe anche ricostruire espressioni sottintese come è *meglio, sta succedendo di*, oppure *succederà di*, ecc.

Oltre all’opacità dovuta all’ellissi del verbo, troviamo spesso anche un altro tipo di opacità, relativa al soggetto, che non viene espresso, oppure, sebbene presente grammaticalmente, che rimane ‘in sospeso’ nella sua determinazione semantica nelle costruzioni – frequenti nell’italiano contemporaneo – che presentano le frasi con il *si* impersonale e con il *si* passivante. Anche per questi casi, porto di seguito alcuni esempi, citandoli da articoli recenti di giornali locali e nazionali:

5 *All’università [...] si può intercettare qualche commento sul peso della didattica* («Corriere della Sera», 12 agosto 2011, p. 39).

6 *Ovunque nel mondo è scontato che si compia la valutazione della ricerca* («Corriere della Sera», 12 agosto 2011, p. 39).

7 *Arrivano da ogni parte d’Italia [...] con un unico obiettivo: trovare una stanza a prezzo basso, meglio se singola, ma se non si trova ci si accontenta anche di una tripla* («L’Adige», 5 agosto 2011, p. 20).

8 *Se si decide di passare in rassegna questi annunci [...]* («L’Adige», 5 agosto 2011, p. 20).

Al lettore non è detto qual è il soggetto delle frasi sopra riportate: può essere infatti un soggetto non definito (come in 5 e in 6), oppure il soggetto della frase appena espressa (come in 7), oppure il lettore stesso (come in 8). Infatti il soggetto impersonale non precisa il referente dell’argomento esterno al verbo, che lascia semanticamente insaturo.

¹⁸ In realtà l’ellissi qui comprende anche il luogo di arrivo (a Trento). «L’Adige» infatti è il quotidiano locale della città trentina.

Oltre alla mancata espressione del soggetto, o alla sua espressione in forma breve e poco precisa, in molti testi d'italiano contemporaneo si osserva anche la mancata espressione dei cosiddetti argomenti interni del verbo (oggetto diretto e indiretto), come nota Sabatini (1999, 155-156), che riconosce gli usi assoluti del verbo (dove non è saturata la valenza del complemento oggetto) come usi tipici del parlato, sebbene siano presenti anche in molti testi scritti.¹⁹ Un esempio dell'omissione di oggetto si trova nel sottotitolo *Innovazione o conservazione?*.²⁰ Abbiamo qui una nominalizzazione che non viene saturata:²¹ ancora una volta, senza la contestualizzazione più ampia, il lettore non sa quale sia l'oggetto dell'innovare e dell'innovazione e quale l'oggetto del conservare e della conservazione.

È tuttavia nella sintassi del periodo che i tratti di implicitezza si rivelano con maggiore evidenza nella lingua italiana dell'ultimo decennio. La tendenza all'ellissi in vari tipi testuali porta a una successione di enunciati il cui collegamento logico resta sottinteso: ancora una volta il compito di riconoscerlo viene lasciato al destinatario. Nella scrittura il sintomo di questa tendenza è la punteggiatura: l'estensione incontrollata dell'uso del punto fisso è uno dei fenomeni più vistosi della scrittura contemporanea,²² un fenomeno 'trasversale' che coinvolge diversi ambiti testuali.²³

La frantumazione della sintassi, e quindi l'uso esteso del punto fermo, ha invaso soprattutto le pagine dei giornali, dove il punto è inserito all'interno di sequenze subordinanti, di sequenze coordinanti, di sintagmi preposizionali e all'interno di sintagmi nominali.²⁴ Riprendendoli dagli stessi giornali dai quali ho tratto gli

¹⁹ Cito di seguito qualche esempio riportato da Sabatini (1999, 155-156) di costruzioni insature (per l'oggetto): *metafore che suggeriscono l'ambiente rurale circostante, egli consiglia in questo campo la massima prudenza, io sono pronto a concedere*. Altri esempi, commentati per un'applicazione didattica, si trovano in Dallabrida, Niro 2009.

²⁰ «L'Unità», 25 agosto 2011, p. 25.

²¹ Del resto, il nome argomentale accetta con facilità che non ne vengano saturate le valenze; cfr. Ferrari 2002, 185.

²² Il fenomeno era già stato notato nella *Sintassi italiana dell'uso moderno* da Fornaciari (1881, 479), che scrive: «Sono pertanto degni di biasimo, e contraffanno all'indole della lingua italiana coloro che seminano i punti fermi ad ogni momento, cincischiando così le parti di un medesimo concetto, che dovrebbero andare unite.»

²³ Gatta 2004, 269.

²⁴ Giovanardi 2000.

esempi 1-8, e in particolare dal «Corriere della Sera», cito gli esempi 9-13, per illustrare qualche caso di frantumazione della sintassi resa da un uso iper-esteso dell'interpunzione e soprattutto del punto fermo:

9 *Rischiamo una perniciosa auto-referenzialità [...]. Coltivando l'illusione che accorpate, ridurre, rinominare, generi "spontaneamente" qualità* («L'Unità», 5 agosto 2011, p. 25).

10 *Ovunque nel mondo è scontato anche se tra molte critiche sul metodo che si compie la valutazione della ricerca. Che non è innocua. Essa espone in pubblico i prodotti del singolo e del gruppo a cui appartiene* («Corriere della Sera», 12 agosto 2011, p. 39).

11 *È venuto il momento di ruotare il timone. Prima di tutto eliminando i malintesi* («Corriere della Sera», 12 agosto 2011, p. 39).

12 *La garanzia di qualità oggi disponibile riesce invece a produrre queste tracce e le produce in modo che esse abbiano un impatto reale sui comportamenti dei docenti: che non si limitino quindi ad essere pure collezioni di dati* («Corriere della Sera», 12 agosto 2011, p. 39).

13 *I più "dotati" tra i docenti/ricercatori [...] acquisterebbero prestigio sottraendosi alla funzione docente, quasi si trattasse di una incombenza minore o fastidiosa. Quando, al contrario, essere chiamati a formare la maggior parte delle professionalità più elevate del Paese è privilegio da custodire molto gelosamente* («Corriere della Sera», 12 agosto 2011, p. 39).

Proprio attraverso un uso esteso dell'interpunzione, le frasi subordinate vengono presentate nei testi scritti come se fossero indipendenti, separate dalla reggente da un punto fermo o da due punti, come succede in 9 e in 11, dove è data indipendenza al gerundio, in 10, dove compresa tra due punti fermi è una frase relativa, in 11, dove è una frase consecutiva (ellittica di una parte della locuzione subordinante) a figurare come autonoma rispetto alla reggente, e infine in 13, dove una frase introdotta da *quando* con valore avversativo riceve autonomia grazie alla punteggiatura.

Come osserva Mortara Garavelli (2003, 65), tale interpunzione induce il lettore a procedere a singhiozzo e «ha l'effetto di ostacolare la lettura e talvolta perfino di oscurare il senso degli enunciati». Anche in questo caso chi legge è chiamato a completare il testo, a costruire informazioni che non sono date esplicitamente; in altri termini, è coinvolto in un'attività inferenziale per connettere i diversi frammenti di un testo che economizza i connettivi, oppure

che – mediante un uso ripetuto della punteggiatura – tende ad appiattare i rapporti logico-sintattici tra le frasi, pur esplicitandoli.

Gli esempi 9-13 sono indicativi di una tendenza generale, confermata anche dalla trasformazione assai sistematica in frasi indipendenti di frasi introdotte da nessi subordinanti. Il fenomeno è diffuso nella ‘in-subordinazione’ della protasi del periodo ipotetico, studiata da Lombardi Vallauri (2004), che si registra in esempi come *Se anche il dottorato ci allontana dall’unione europea*,²⁵ dove il *se* perde il suo valore subordinante originale e il periodo si compie grazie a un completamento libero, che viene richiesto al lettore.²⁶

4. La parola ancella

Instaurando un paragone tra scrittura e spazialità, Gatta (2004) evidenzia come le sequenze di frasi e di enunciati giustapposti senza nessi sintattici (o frammentati dall’interruzione del punto fermo) si collochino in una dimensione lineare, bidimensionale, che rinuncia alla terza dimensione, quella della profondità, data invece dalla sintassi della subordinazione. Perciò, la sintassi di tipo sequenziale (cfr. Prandi 1996) propone un messaggio semplificato (ma non necessariamente semplice), orientato verso un’evidenza visiva. Come rileva Gatta (2004, 277): «è molto probabile che la scrittura *in toto* si stia rimodellando e ridefinendo nel momento in cui convive con altri potenti e suggestivi mezzi di comunicazione.»

A questo proposito, rivelano una grande sensibilità alcune riflessioni di George Steiner sul cedimento (o sulla fuga) della parola scritta rispetto ad altri mezzi di comunicazione:

²⁵ «L’Unità», 5 agosto 2011, p. 25.

²⁶ Analogamente, soprattutto in testi orali, anche l’uso del *benché* non corrisponde sempre all’espressione di frasi concessive entro un periodo complesso, ma all’espressione di un elemento «che collega due sequenze strutturalmente autosufficienti e viene anteposto sempre alla seconda [...]. Il meccanismo in questione risulta con ogni evidenza da un processo di ellissi di un passaggio puramente metacomunicativo: l’anello sottinteso è dato, nel caso della concessiva, da una espressione del tipo *ti debba confessare che o sia vero che o io mi possa domandare* (nel caso dell’interrogativa) e simili» (Sabatini 1999, 159).

La frase letta è in fuga davanti alla fotografia, la ripresa televisiva, l'alfabeto di immagini dei fumetti e dei manuali di addestramento. L'uomo medio legge sempre più didascalie a vari generi di materiale grafico. La parola è soltanto l'ancella dello shock sensoriale (Steiner 2001, 308).

Lo stesso Steiner osserva che il mondo delle parole si è contratto, nonostante il vocabolario odierno di molte lingue contenga più lemmi di un vocabolario della stessa lingua di qualche secolo fa.²⁷ Tuttavia, ciò che conta non è il numero di parole potenzialmente disponibili, ma la misura in cui le risorse linguistiche sono di uso corrente. Nelle piazze dei mercati solo un linguaggio povero e degradato può essere usato per comunicare al pubblico 'semianalfabeta' mezze verità e banali semplificazioni. «L'accesso al potere economico e politico dei semi-istruiti ha comportato una riduzione drastica della ricchezza e della dignità del linguaggio» (Steiner 2001, 45). E tuttavia:

se non riusciamo a restituire alle parole dei nostri giornali, delle nostre leggi e dei nostri atti politici una certa dose di chiarezza e di rigore di significato, la nostra vita si avvicinerà ancora di più al caos (Steiner 2001, 56).

Il richiamo vale in particolare per chi lavora nella scuola, per chi, occupandosi di educazione, ha l'incarico di affinare la sensibilità e le conoscenze di lettori di oggi e di domani: il destinatario dei testi deve essere prima di tutto in grado di riconoscere l'implicito, quindi deve essere in grado di ricostruire quanto omesso. È importante essere consci del fatto che la creatività che l'implicito richiede a chi legge (o riceve) un testo può confinare con l'ambiguità del messaggio, o con l'incapacità (o la non volontà) di chi scrive di costruire nessi logici. Giova dunque avere consapevolezza dei rischi della rapidità e, sulle tracce di Calvino, assumerne il motto.

²⁷ Steiner (2001, 43) nota che la lingua inglese del Novecento contiene circa 650.000 parole, mentre l'inglese elisabettiano ne aveva solo 150.000.

Bibliografia

Bazzanella, Damiano 1997

C. Bazzanella, R. Damiano, *Il fraintendimento linguistico nelle interazioni quotidiane: proposte di classificazione*, «Lingua e stile», 32/3 (1997), pp. 369-95.

Baratter, Dallabrida

P. Baratter, S. Dallabrida, *Comprendere in profondità i testi letterari: applicazioni del modello valenziale*, in questo stesso volume.

Berretta 1993

M. Berretta, *Morfologia*, in Sobrero (a cura di) 1993, pp. 193-245.

Calvino 1988

I. Calvino, *Rapidità*, in Id., *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Garzanti, Milano 1988, pp. 33-53.

Cardinaletti, Frasnedi (a cura di) 2004

A. Cardinaletti, F. Frasnedi (a cura di), *Intorno all'italiano contemporaneo. Tra linguistica e didattica*, Franco Angeli, Milano 2004.

Colombo

A. Colombo, *Quando la comprensione è un problema di chi scrive*, in questo stesso volume.

D'Achille 2003

P. D'Achille, *L'italiano contemporaneo*, Il Mulino, Bologna 2003.

Dallabrida, Niro 2009

S. Dallabrida, M. Niro, *Valenze e omissibilità degli argomenti. L'esempio letterario da saturare*, in P. Baratter, S. Dallabrida (a cura di), *Lingua e Grammatica. Teorie e prospettive didattiche*, Franco Angeli, Milano 2009, pp. 124-30.

Dardano 1994

M. Dardano, *Profilo dell'italiano contemporaneo*, in L. Serianni, P. Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana. Scritto e parlato*, Einaudi, Torino 1994, vol. II, pp. 343-430.

Dardano 1993

M. Dardano, *Lessico e semantica*, in Sobrero (a cura di) 1993, pp. 291-370.

Deon 2008

V. Deon, *Lingua e linguaggi: le abilità linguistiche indagate e la scelta dei testi*, in C. Tamanini (a cura di), *Le abilità linguistiche e comunicative degli studenti in vista del passaggio all'Università*, IPRASE, Trento 2008, pp. 43-66.

Ferrari 2002

A. Ferrari, *Aspetti semantici e informativi della nominalizzazione sintagmatica*, in *La parola al testo. Scritti per Bice Mortara Garavelli*, edizioni Dell'Orso, Alessandria 2002, pp. 179-204.

Fornaciari 1881

R. Fornaciari, *Sintassi italiana dell'uso moderno*, Sansoni, Firenze 1881.

Fusco 2008

F. Fusco, *Che cos'è l'interlinguistica*, Carocci, Roma 2008.

Gatta 2004

F. Gatta, *I tratti innovativi nell'uso della punteggiatura nell'italiano contemporaneo*, in Cardinaletti, Frasnèdi (a cura di) 2004, pp. 267-79.

Giovanardi 2000

C. Giovanardi, *Interpunzione e testualità. Fenomeni innovativi dell'italiano in confronto con altre lingue europee*, in S. Vanvolsen, D. Vermandere, F. Musarra (a cura di), *L'italiano oltre frontiera*, Atti del V Convegno Internazionale del Centro di Studi italiani (Lovanio, 22-25 aprile 1998), Leuven University Press, Franco Cesari 2000, pp. 89-107.

Gunning 1952

R. Gunning, *The technique of clear writing*, McGraw-Hill International Book Co, New York 1952.

Held 1999

G. Held, *Il titolo come strumento giornalistico: strutture, funzioni e modalità di un tipo di testo esemplificate sulle forme del riuso linguistico in chiave comparativa*, in F. Sabatini, G. Skytte (a cura di), *Linguistica Testuale Comparativa*, Museum Tusulanum Press, Copenhagen 1999, pp. 173-189.

Lombardi Vallauri 2006

E. Lombardi Vallauri, *Ipotetiche libere e grammaticalizzazione in corso nel parlato*, in A. Sobrero, A. Miglietta (a cura di), *Lingua e dialetto nell'Italia del Duemila*, Atti del Convegno «Lingua e dialetto in Italia all'inizio del Terzo Millennio» (Procida, maggio 2004), Congedo, Lecce 2006, pp. 49-75.

Lumbelli 1989

L. Lumbelli, *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Editori Riuniti, Roma 1989.

Marello 1984

C. Marello, *Ellissi*, in L. Coveri *et al.* (a cura di), *Linguistica testuale*, Bulzoni, Roma 1984, pp. 255-70.

Mortara Garavelli 1971

B. Mortara Garavelli, *Fra norma e invenzione: lo stile nominale*, «Studi di grammatica italiana», 1 (1971), pp. 271-315.

Mortara Garavelli 2003

B. Mortara Garavelli, *Prontuario di punteggiatura*, Laterza, Roma-Bari 2003.

Pistoiesi 2004

E. Pistoiesi, *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail, e sms*, Esedra, Padova 2004.

Prandi 1996

M. Prandi, *Grammatica filosofica e analisi del periodo*, «Studi italiani di linguistica teorica e applicata», 25/1 (1996), pp. 1-27.

Renzi 2007

L. Renzi, *L'italiano del 2000: cambiamenti in atto nell'italiano contemporaneo*, in A. D'Angelis, L. Toppino (a cura di), *Tendenze attuali nella lingua e nella linguistica italiana in Europa*, Aracne, Roma 2007, pp. 177-200.

Sabatini 1999

F. Sabatini, «Rigidità-esplicitzza» vs «elasticità-implicitzza»: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi, in Sabatini, Skytte (a cura di) 1999, pp. 141-72.

Sabatini, Skytte (a cura di) 1999

F. Sabatini Francesco, G. Skytte (a cura di), *Linguistica Testuale Comparativa*, Museum Tusulanum Press, Copenhagen 1999.

Sbisà 2007

M. Sbisà, *Detto non detto. Le forme della comunicazione implicita*, Laterza, Roma-Bari 2007.

Sobrero 1993

A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, Laterza, Roma-Bari 1993.

Steiner 2001

G. Steiner, *Linguaggio e silenzio*, Rizzoli, Milano 2001 (ed. originale *Language and silence*, 1958).

Terreni 2004

R. Terreni, *Tendenze e innovazioni in morfologia lessicale*, in Cardinaletti, Frasnèdi (a cura di) 2004, pp. 163-85.

Siti consultati:

http://it.wikipedia.org/wiki/Indice_Gunning_Fog.

<http://www.scribd.com/doc/30921670/Scrivere-Con-Chiarezza>.

ADRIANO COLOMBO

QUANDO LA COMPrensIONE È UN PROBLEMA DI CHI SCRIVE

1. *Giacomino e Hammurabi*

Giacomino (quarta elementare) ha il compito di studiare a casa una pagina del suo sussidiario di storia che contiene questi capoversi:

Dopo averle sottomesse, Hammurabi permise che le città sumere conquistate conservassero abitudini, lingua, religione, scrittura. I Babilonesi appresero quindi molte conoscenze dai Sumeri. Hammurabi fu un sovrano molto saggio, che cercò di dare ai sudditi tranquillità e sicurezza. Egli fece riunire le leggi orali che riguardavano la vita dei Babilonesi in un codice, una raccolta di leggi scritte, chiamata dagli storici **Codice di Hammurabi**. Leggi orali leggi non scritte, tramandate a voce.

Il Codice di Hammurabi è una fonte preziosa per conoscere la vita dei Babilonesi perché raccoglie leggi che riguardano vari aspetti: famiglia, raccolto, proprietà, offese personali. Le pene variavano a seconda delle classi sociali: erano più gravi se a subire un torto era un uomo libero, e più lievi se veniva danneggiato uno schiavo. Le leggi erano scritte in un linguaggio chiaro, in modo che tutti potessero comprenderle (Testo A).

Giacomino non capisce: al suo papà che lo assiste e lo sollecita non sa dire perché Hammurabi sia giudicato saggio e in che modo abbia cercato di dare ai sudditi tranquillità e sicurezza. Si tratta di un bambino generalmente giudicato sveglio, e che a scuola ha ottimi voti.

Prima di chiederci perché Giacomino non ha capito, proviamo a chiederci che cosa avrebbe dovuto capire. Il passo citato contiene le seguenti informazioni, presentate come indipendenti l'una dall'altra:

- Hammurabi permise che le città sumere conservassero abitudini ecc.; *quindi* (unico legame esplicito) i Babilonesi appresero molte cose dai Sumeri;

- Hammurabi fu un sovrano molto saggio;
- cercò di dare ai sudditi tranquillità e sicurezza (con l'affermazione precedente c'è un legame argomentativo – motivazione del giudizio – che resta implicito);
- fece riunire le leggi orali in un codice, che è una raccolta di leggi scritte;
- il codice è una fonte preziosa di notizie su vari aspetti della vita dei Babilonesi;
- “le pene” variavano a seconda della condizione sociale dell'offeso; quali pene? forse – non è detto – quelle relative alle “offese personali” (notoriamente per ogni bambino un'“offesa” è dire ‘stupido!’);
- le leggi erano scritte in modo chiaro, accessibile a tutti.

Possibile interpretazione: la saggezza di Hammurabi consistette nel dare notizie sulla vita quotidiana dei Babilonesi; oppure, ammesso che il lettore riesca a trovare la giustificazione del giudizio saltando questa informazione intrusa, la saggezza consistette nel dare leggi scritte in modo chiaro per tutti (evidentemente tutti i Babilonesi leggevano senza difficoltà i caratteri cuneiformi).

Alla base di questi equivoci c'è che chi ha scritto ha creduto che omettere i nessi tra le informazioni sia un modo di semplificare il testo (ed è vero il contrario); ha più o meno consapevolmente presupposto che un bambino di nove anni possieda già uno sfondo enciclopedico di concetti sociologici e giuridici: che cosa è una legislazione, che cosa è un codice (dal testo si direbbe che sia un termine convenzionale creato *ad hoc* dagli storici); una legislazione scritta costituisce una garanzia di certezza del diritto in confronto alla legge di tradizione orale; una legislazione che riguarda vari aspetti della vita è (in tutto? in parte?) una legislazione penale; la certezza delle pene è una premessa di tranquillità e sicurezza... e si potrebbe continuare.

Simili errori comunicativi si possono spiegare con la convinzione che sia necessario stipare in una quindicina di righe una quantità di informazioni eterogenee. In questo modo si scrivono testi comprensibili solo a chi conosce già tutto ciò che da essi si dovrebbe imparare.

2. *Analisi e denunce*

È stata più volte denunciata e documentata la difficoltà che incontrano i nostri allievi, a tutti i livelli di scuola, nel comprendere i libri di testo; basterà ricordare in proposito la ricerca del GISCEL Lombardia (Zambelli 1994) e il volume collettivo, di poco successivo, curato da Calò e Ferreri (1997) sempre in ambito GISCEL. Esiste anche una manualistica abbastanza ricca sulla lettura per lo studio e su come avviare progressivamente gli studenti ad affrontare i testi di studio. Ma troppo spesso, quando con questo intento si vanno ad analizzare pagine dei manuali in uso nelle nostre scuole, ci si scontra con la domanda or ora posta a proposito dei difficili rapporti fra Giacomino e Hammurabi: che cosa c'è da capire? che cosa potrebbe capire un lettore che non conoscesse in anticipo quel che c'è da capire?

Scrivere un libro di testo è obiettivamente difficile. All'autore si richiede di mettersi nei panni di un destinatario non solo meno dotato di risorse lessicali e sintattiche, ma meno dotato di quelle conoscenze enciclopediche di base che si è abituati a dare per note nella comunicazione scientifica, e in parte anche nella divulgazione rivolta ad adulti. Si richiede insomma quel decentramento sul destinatario che richiediamo agli studenti nella loro scrittura, al quale attribuiamo, quando è carente, l'origine di molti loro errori; e che con più difficoltà riconosciamo carente in noi stessi e all'origine di nostri errori non grammaticali, ma comunicativi.

La questione è stata impostata con chiarezza da Lucia Lumbelli in un libro che risale a più di venti anni fa: «inadeguatezze rispetto all'intenzione che può essere considerata istituzionalmente propria dei testi destinati a comunicare informazioni relativamente complesse ad interlocutori che possono avere difficoltà nel recepirle, cioè dei libri di testo per la scuola dell'obbligo come dei testi di divulgazione scientifica in generale» (Lumbelli 1989, 69). Con pari chiarezza la stessa autrice ha spiegato uno dei motivi che può essere alla radice di tale inadeguatezza: «i processi cognitivi che possono corrispondere a difficoltà di comprensione vengono compiuti in modo semplicemente automatico da parte di chi *non* ha difficoltà di comprensione e di lettura. Altrettanto automaticamente ed inavvertitamente chi scrive li richiede al lettore» (Lumbelli 1989, 50).

Nella cultura italiana il problema è per lo più oggetto di scarsa attenzione, quando non di dileggio. Scriveva Emanuela Piemontese nel volume collettivo citato:

Rispetto ad altri paesi di cultura europea e d'oltreoceano, l'Italia si caratterizza generalmente per la sua cronica disattenzione per la fruibilità dei testi, vista in relazione agli obiettivi (informativi, formativi, regolativi ecc.) e ai destinatari (Calò, Ferreri 1997, 221).

Nello stesso volume Valter Deon impostava un'analisi più specifica sui manuali di storia scrivendo tra l'altro:

I manuali scolastici per la scuola dei gradi inferiori sono notoriamente i più complessi e i meno comprensibili. Una qualsiasi pagina di sussidiario per la scuola primaria, ad una pur superficiale analisi, si presenta astratta, difficile, concettosa, ricca di inferenze e di impliciti, solitamente decontestualizzata e asettica quanto al tempo e allo spazio. (Questa storia concentrata sarà riproposta ciclicamente e allargata nel grado successivo di scuola) (Calò, Ferreri 1997, 45).

Più di recente una studiosa di logica, Marina Sbisà (2007), nell'analizzare le forme della comunicazione implicita ha trovato una ricca esemplificazione nei manuali di storia e di scienze per la scuola media, e ne ha ricavato una ricca messe di brani problematici, dei quali ha verificato sperimentalmente la scarsa comprensione nelle classi. Ancora nel 2010 una giovane studiosa, Chiara Amoruso, ha pubblicato un ottimo lavoro che ha per oggetto le procedure di semplificazione dei testi che possono portare gli allievi, in particolare quelli per cui l'italiano è una seconda lingua, ad accostarsi gradualmente alla lingua colta, sofisticata, tecnica dei manuali; e per farlo ha dovuto confrontarsi con pagine di manuali che non sembrano precisamente scritte per essere capite. Si deve a lei una importante distinzione tra le difficoltà di comprensione:

Alcuni sono elementi di difficoltà regolari e *funzionali* in quanto perseguono l'obiettivo di offrire un modello di lingua colta e di presentare le strutture linguistiche adeguate per la verbalizzazione di categorie e relazioni concettuali complesse. Altri, al contrario, sono elementi di difficoltà *non-funzionali* e *anti-funzionali*. Essi, infatti, non solo non producono alcun effetto positivo in termini di apprendimento, ma determinano addirittura dei danni: appesantiscono inutilmente l'operazione di decodifica, creano nei ragazzi confu-

sione concettuale e, quel che è più grave, forniscono un modello negativo di testualità (Amoruso 2010, 95-96).

Molti degli esempi addotti dalla Sbisà e dalla Amoruso, tratti da libri di testo recenti o tuttora in uso, potrebbero degnamente figurare in un museo degli orrori linguistici.

Tutto è stato detto, dunque, in proposito? In un certo senso sì. E tuttavia varrà la pena di esemplificare e analizzare ancora, con diversi obiettivi: quello di tenere aggiornato il *cahier des doléances*; quello di mettere ancora una volta in guardia gli insegnanti che hanno il compito drammaticamente difficile di scegliere i materiali di studio per i loro allievi; quello di indurre qualche editore scolastico, qualche suo redattore, a prendere seriamente in considerazione la stesura linguistica dei manuali che confezionano: proposito, questo, senza speranza, ma ispirato alla virile massima di Gaetano Salvemini: «Fai quel che devi; accada quel che può».

3. *Telegrammi*

Non sono in grado di fare confronti sistematici, ma in base ai miei ricordi ho l'impressione che la quantità di informazioni presenti nei manuali scolastici di tutti i livelli si sia più o meno decuplicata rispetto a qualche decennio fa. Di tutto, di più pare la massima adottata dagli editori, il terreno su cui si svolge la loro concorrenza. Le dimensioni dei libri sono sì cresciute in modo mostruoso (tranne che nelle scuole elementari, dove lo stato, che paga, fissa limiti precisi), ma non si possono dilatare all'infinito; lo spazio deve poi essere occupato per metà da illustrazioni non sempre funzionali, da questionari, schede e altri apparati, per cui la quantità del testo continuo è cresciuta di poco o di nulla. Si pone allora il problema di stipare la maggiore quantità possibile di notizie in poche righe di testo, che vengono ad assomigliare ai telegrammi in cui si cercava di dire tutto entro le fatidiche quindici parole. Ecco un possibile risultato:

1846-1848: il Biennio delle riforme in Italia

Divenuto sovrano del Regno di Sardegna nel 1831, **Carlo Alberto** si adoperò per riformare il Paese. Ma soprattutto, con il passare degli anni, si dichiarò sempre più ostile all'Austria e desideroso di intervenire in favore dell'unità d'Italia.

Tra il 1846 e il 1848, in tutti gli Stati italiani vennero introdotte importanti riforme. Questo periodo è passato alla storia come il **Biennio delle riforme**.

Nel 1846 grande entusiasmo venne suscitato dall'elezione di papa **Pio IX**. Appena eletto, Pio IX liberò numerosi prigionieri politici, diminuì i controlli di polizia e permise maggiore libertà di stampa.

Si diceva che fosse di simpatie liberali e vicino alla tendenza neoguelfa di Gioberti che auspicava una confederazione di Stati italiani guidata dal papa. In realtà Pio IX aveva un atteggiamento di apertura nei confronti del popolo, ma non era affatto un liberale. Non era neanche disponibile a mettersi a capo degli Stati italiani, come sperava Gioberti.

Nel 1847, **Piemonte, Toscana e Stato della Chiesa** formarono una LEGA DOGANALE: si trattava di un accordo per limitare i dazi e le imposte sulle merci così da favorire la circolazione (Testo B vol. 3a).

Che cosa vorrà dire «riformare il paese»? che cosa saranno le «importanti riforme» degli altri stati? come può un tredicenne sapere che «permise maggiore libertà di stampa» è una di quelle riforme? e che c'entra con tutto questo la lega doganale? Appunto come in un telegramma, manca ogni tessuto connettivo tra un'informazione e l'altra. Ma dal destinatario del telegramma era lecito aspettarsi che ricostruisse i nessi tra le parole e desse loro uno sfondo, dato che il messaggio riguardava problemi noti a lui e all'emittente; del ragazzo di scuola media bisognerebbe istituzionalmente supporre che non sappia ancora niente della storia del Risorgimento, che sappia poco di economia e di dogane, che attribuisca al termine «riforme» un significato vago almeno quanto i politici che hanno continuamente in bocca la parola.

La soppressione dei nessi concettuali può richiedere al lettore sforzi inferenziali davvero acrobatici. Ecco un caso esemplare:

[Nel capoverso precedente si è detto che nel periodo più antico gli Egizi credevano che l'immortalità dell'anima fosse una prerogativa dei soli faraoni]

Dopo la crisi dell'Antico Regno, che aveva mostrato la debolezza e la fragilità del potere dei faraoni, l'immortalità dell'anima divenne un destino comune a tutti gli uomini (Testo C).

Lasciamo stare il problema di capire che «divenne un destino comune», presentato come un dato oggettivo, va invece interpretato come un mutamento di credenze. Per stabilire un nesso tra «la crisi dell'Antico Regno, che aveva mostrato la debolezza e la fragilità del potere dei faraoni» e questo mutamento il lettore do-

vrebbe ragionare così: vedendo che il potere di faraoni era fragile, il popolo egiziano avrà allora pensato che i faraoni non dovevano essere tanto diversi dagli uomini comuni; fino allora aveva creduto che solo i faraoni fossero immortali; a questo punto avrebbe potuto immaginare che fossero mortali come gli altri; invece no, venne a credere che anche gli uomini comuni fossero immortali come i faraoni. Nei termini di Lucia Lumbelli, siamo di fronte a un tipico ‘nesso non segnalato’, solo che in questo caso il nesso non è solo non segnalato, è anche alquanto arbitrario.

Vediamo ora come un sussidiario per la quarta e quinta elementare affronta il problema della deforestazione:

In molti luoghi vengono abbattute intere foreste, per far spazio alle coltivazioni o per ricavare legname.

Questo fa diminuire la quantità di ossigeno prodotta e di anidride carbonica consumata dalle piante.

La **deforestazione** ha conseguenze anche sul clima: il terreno senza alberi si scalda più rapidamente. Si creano così zone di bassa pressione, che determinano cambiamenti nella direzione dei venti e nelle precipitazioni atmosferiche (Testo D).

Che cosa deve sapere un bambino per comprendere l'ultimo capoverso? la catena causale da ricostruire può essere questa (metto fra parentesi le informazioni interamente omesse, da ricavare dalla propria enciclopedia): deforestazione > riscaldamento del suolo (> riscaldamento dell'aria) (>l'aria più calda ha un peso specifico minore) (>l'aria che pesa meno tende a salire) (>l'ascesa crea una zona di bassa pressione) (> i venti sono spostamenti di masse d'aria verso le zone di bassa pressione)... il tutto per venire a sapere che avvengono “cambiamenti” non specificati.

4. Astrazioni

Dire qualcosa in forma astratta fa risparmiare parole: l'astrazione consente di dire in una parola ciò che diversamente richiederebbe esempi, descrizioni, narrazioni. Accade così che nei libri di storia per la scuola media si leggano affermazioni come queste:

Per affermare il proprio potere i re avevano saputo tener testa all'antica **nobiltà feudale** e l'avevano privata di alcuni privilegi. Si erano opposti all'**im-**

pero, perché, per dirla come il re di Francia, nessuna autorità all'interno di uno stato poteva essere superiore a quella del re (Testo E).

[a proposito dei conflitti seguiti alla Riforma di Lutero] Non era solo una questione di fede. La protesta religiosa era un'occasione per difendere i propri interessi:

[...]

- la **piccola nobiltà** desiderava riconquistare un posto importante nella società, impadronendosi delle molte proprietà terriere che la Chiesa controllava in Germania (Testo B vol. 2).

La storia in questi manuali è uno scenario in cui agiscono personaggi collettivi come la “nobiltà feudale”, la “piccola nobiltà”. Personalmente non sento di aver compreso un concetto storico se non lo collego a un'immagine mentale, e suppongo che lo stesso accada ai bambini e agli adolescenti. Che cosa potranno immaginare leggendo di re che «tenevano testa» a un ente astratto, di un altro ente astratto che «desiderava»?

Una forma di astrazione particolarmente efficace nel condensare le idee è la nominalizzazione: ciò che potrebbe essere espresso da un verbo coi suoi soggetto e complementi viene espresso da un nome deverbale caricato di propri complementi che prendono il posto degli argomenti del verbo: si ha così, invece dell'articolazione di un periodo in frasi, una lunga frase ‘semplice’ (nel senso che ha un solo verbo) carica di complementi; vanno perdute le determinazioni di tempo proprie delle forme verbali e il risultato di solito è più breve di qualche parola, ma di più ardua comprensione. Un campionario di tale procedimento è in questo passo di un libro di scienze per il biennio: dopo aver descritto in modo abbastanza chiaro la formazione delle ‘piogge acide’, le conseguenze vengono descritte con queste parole:

E gli effetti sono irreparabili:

- modificazione dei componenti chimici del terreno con gravissimi danni alla vegetazione;
- modificazione dell'acidità delle acque dei laghi e dei fiumi con conseguente morte della fauna e della flora acquatica;
- danni per corrosione acida a monumenti, case, ponti e opere edilizie e degrado artistico in genere (Testo F).

Qui lo studente deve capire, al primo punto, che le piogge acide *modificano* la composizione chimica del terreno e di conseguenza

danneggiano le piante; al secondo, che *modificano l'acidità* delle acque (non era più semplice dire che le rendono più acide?); al terzo, da «danni per corrosione acida» deve capire che le piogge acide corrodono le pietre e danneggiano edifici e altre costruzioni. Naturalmente molti adolescenti possono capire, ma al costo di una piccola elaborazione mentale supplementare, che per chi ha difficoltà può diventare un ostacolo alla comprensione. Quanto al «degrado artistico in genere», chissà che cosa può voler dire per chi non sappia in anticipo di che si tratta. Nei libri di testo per le scuole medie di secondo grado assistiamo al trionfo del modello di prosa scientifica prevalente nel nostro paese, caratterizzato dalla complicazione inutile, dall'astrazione, dalla scelta metodica dell'espressione più indiretta e involuta; in una parola, dal disprezzo per il lettore.

5. Nodi della comprensione

I sette 'nodi della comprensione' individuati da Lucia Lumbelli in articoli degli anni ottanta e poi raccolti in volume (1989) restano uno strumento euristico essenziale per analizzare la testura dei libri di testo nei passaggi in cui, invece di andare incontro a un lettore per definizione inesperto, gli tendono involontariamente tranelli.

Prendiamo ad esempio l'«identità ostacolata». È noto che la tradizione retorica associata alla nostra lingua ha un vero orrore per la ripetizione degli stessi termini, un orrore sconosciuto ai testi scritti in altre lingue, per esempio in inglese. Da noi il precetto della *variatio* è un dogma, fin dalle scuole si insegna ai giovani a cercare ossessivamente sinonimi e parafrasi che evitino la ripetizione, a costo di ricorrere a sinonimi e parafrasi impropri. Il precetto è seguito scrupolosamente dagli autori (o più probabilmente dai redattori) dei libri di testo, col risultato di rendere a volte non immediatamente chiaro che ci si riferisce in modo diverso allo stesso referente. «La categoria dell'*identità ostacolata* va applicata a tutti quei casi in cui il riconoscimento della identità tra due termini o due espressioni linguistiche molto diverse risulti richiedere l'intervento di conoscenze, microragionamenti o inferenze che solo un certo livello di competenza cognitiva e linguistica può garantire» (Lumbelli 1989, 46).

Ecco due esempi tratti da uno stesso manuale di storia per la prima media. Una scheda intitolata *Si moltiplicano i castelli* comincia:

Nel corso dell'XI secolo, i castelli si moltiplicarono dovunque in Europa: ricordiamo che in questo periodo i castelli non erano residenze lussuose bensì modesti abitati fortificati, sorti per **esigenze difensive** intorno alla residenza di un principe o di un grande proprietario.

A volte furono i signori a costruire fortezze e centri fortificati, altre volte furono innalzati dalle stesse popolazioni, impaurite dalle aggressioni e dalle violenze del tempo (Testo G [sottolineature mie]).

In poche righe il lettore è messo alle prese con «castelli» identificati con «abitati fortificati», poi con «fortezze» e «centri fortificati». Il testo prosegue citando ancora castelli, ma anche «nuclei fortificati» e «borghi fortificati». Francamente io stesso ho difficoltà a capire quando si riparla di uno stesso oggetto e quando si allude a una non esplicita tipologia di oggetti.

[Federico II] sconfisse gli Arabi che avevano occupato la parte interna della Sicilia e trasferì in massa quelli che non si volevano sottomettere nel nord della Puglia, dove poterono vivere secondo le loro usanze e la loro religione. Molti Saraceni si arruolarono come mercenari nell'esercito, di cui costituirono i reparti più fedeli e agguerriti.

Che i Saraceni siano uno dei popoli arabi il lettore lo deve sapere, o immaginare; perché, essendo sconfitti gli Arabi di Sicilia, si siano arruolati solo dei Saraceni, resta un segreto.

L'«aggiunta problematizzante» è uno dei tipici «effetti paradossali dell'intenzione di farsi capire» (Lumbelli 1989, 50). «Sono aggiunte che si propongono non lo scopo di delimitare o attenuare il valore di asserzioni precedenti [...], bensì hanno lo scopo di ribadire il contenuto informativo di quelle asserzioni *con nuove formulazioni, che si ritengono semplificatrici rispetto alla formulazione originaria*» (Lumbelli 1989, 56). E a volte invece aggiungono approssimazioni, come in questo caso (sottolineature mie):

[Si parla della vita nelle corti signorili rinascimentali] I cronisti annotavano scrupolosamente lo svolgimento di ogni avvenimento, descrivevano gesti, inchini, posizioni, parole e presentazioni. Si fissava così una sorta di regolamento

a cui anche i successori dovevano adeguarsi. Si creò un rituale, una specie di liturgia dell'aristocrazia di corte, chiamata "cerimoniale" (Testo B vol. 2).

Di fronte alla difficoltà di definire un «cerimoniale», e di farlo in meno di trenta parole, l'autore usa una prima metafora: «una sorta di regolamento»; è probabile che i ragazzi abbiano esperienza di un regolamento nella vita di classe e di scuola, questo però è solo qualcosa di simile, "una sorta di": in che cosa simile, in che cosa diverso? nel tentativo di spiegarsi l'autore aggiunge altre due approssimazioni: «un rituale, una specie di liturgia». Immagino un insegnante che tenti di chiarire il passo a ragazzi che probabilmente non hanno familiarità con queste ulteriori espressioni: dovrà spiegare "rituale", ma prima "rito", poi "liturgia"; probabilmente dovrà addentrarsi nella distinzione tra cerimonia religiosa e cerimonia laica, poi dovrà chiarire che tutto questo non si riferisce a una specifica epoca storica, ma può riguardare tutte le società di tutti i tempi compreso il presente... tutte idee e termini di cui è bene che un ragazzo si impadronisca nel corso della scuola dell'obbligo, ma non nel momento di capire due righe che intendevano rendere più chiara un'espressione.

6. *Una digressione: cattivi esempi*

Nell'esplorare libri di testo per le scuole elementari e medie mi sono imbattuto in sbavature linguistiche che non sempre costituiscono di per sé ostacoli alla comprensione, ma non forniscono buoni esempi a bambini che da quelle letture dovrebbero trarre anche modelli per la propria scrittura. Sono segni di una certa trascuratezza da imputare agli autori, ma forse più ai redattori, di cui è nota e in aumento l'invadenza nei testi, in particolare quando richiedono tagli e condensazioni. A mo' di digressione, citerò qualche esempio.

Da un testo di geografia per a scuola elementare:

Purtroppo, nel corso del tempo, l'uomo ha distrutto molti boschi per ricavare legname e avere nuove terre da coltivare. L'eccessivo **diboscamento** genera però un terreno instabile: le radici degli alberi, infatti, trattengono la terra e assorbono l'acqua, diminuendo il rischio di frane (Testo A [sottolineature mie]).

È noto che è difficile apprendere un uso appropriato dei connettori testuali. Pare che la difficoltà si estenda all'età adulta, a giudicare dai due che ho sottolineato in questo passo. *Però* dovrebbe segnalare la smentita di un'aspettativa suscitata dal contesto precedente, o per lo meno una correzione, un cambio di direzione argomentativa; qui viene dopo un periodo aperto da *Purtroppo*, dovrebbe dunque rettificare il commento negativo espresso da questo avverbio; invece sta in una frase che lo conferma, esponendo una conseguenza negativa di un fatto deplorato. Quanto a *infatti*, la sua funzione è di motivare un giudizio che è stato espresso; ci aspetteremmo quindi che stesse in una frase che spieghi come il diboscamento genera un terreno instabile: la frase spiega invece che il terreno non diverrebbe instabile se gli alberi, con le loro radici, fossero lasciati al loro posto. Naturalmente il testo può essere capito, ma al costo di un passaggio inferenziale in più: *se* le radici degli alberi diminuiscono il rischio di frane, *e se* il diboscamento elimina insieme agli alberi le loro radici, *allora* il diboscamento genera un terreno instabile. È opportuno esigere questi passaggi da bambini di nove anni?

In testi per la scuola media trovo momenti di ridondanza semantica come i seguenti:

Di conseguenza la Chiesa così si allontanò sempre più dalle esigenze spirituali dei fedeli (Testo B, 2).

L'allontanamento di arabi ed ebrei impoverì il paese, con conseguenze negative per l'economia (Testo E).

Si tratta di una goffaggine espressiva che spesso si incontra nei testi degli adolescenti (ma solo nei loro?). L'ultimo passo citato potrebbe anche indurre qualche distorsione concettuale: chi non abbia un'idea chiara di che cosa si intende per "economia", come è lecito aspettarsi da un dodicenne, potrebbe pensare che «impoverimento» e «conseguenze negative per l'economia» siano cose diverse.

In quest'altro esempio incontriamo un'imprecisione in sé veniale:

Nel 1600 accadde qualcosa di molto particolare: in Europa nacque la scienza moderna (Testo H).

Come è noto, i meno colti tendono a designare con «nel 1600» un secolo, mentre i più colti lo chiamerebbero “il Seicento” o “il secolo diciassettesimo”; sentendo parlare di un fatto accaduto «nel 1600», penserebbero a un anno, e si sorprenderebbero che la nascita della scienza moderna venga datata a un anno. Sono sottigliezze, d'accordo, e ci si può intendere anche chiamando “1600” il Seicento; ma perché dovrebbe essere proprio un libro di testo a dare l'esempio?

7. «E non c'è niente da capire»

Ma il problema cruciale, per un manuale scolastico, è un altro: deve saper selezionare e gerarchizzare le informazioni che fornisce, e distribuirle nel testo in modo che ogni paragrafo, capoverso, frase abbia un tema preciso collegato a quelli vicini da rapporti espliciti e chiari. Chiarissima è a questo proposito l'esposizione di Chiara Amoruso:

Nei manuali scolastici [...] la selezione delle informazioni è drastica rispetto alla complessità e all'estensione di un ipotetico manuale specialistico di cui esso rappresenta la riduzione. Per questo motivo essa deve essere fatta in maniera attenta al fine di mantenere l'equilibrio fra l'esigenza di presentare schemi concettuali in sé completi (di garantire, cioè, la coerenza interna del testo) e quella di mantenere entro un limite accettabile la densità informativa, vale a dire il rapporto tra il numero delle informazioni e l'estensione di ciascuna di esse. Una selezione non è buona o cattiva in assoluto. Una selezione buona è quella che include le informazioni necessarie ed esclude quelle superflue in rapporto alle conoscenze del destinatario e al particolare scopo informativo del testo (Amoruso 2010, 99).

Quando selezione e condensazione non sono ben gestite, il risultato può essere una vera e propria confusione tematica. Questo mi pare accada in misura preoccupante in certi passi di libri di testo per la scuola elementare: per stipare la maggiore quantità possibile di informazioni in poche righe gli autori (o i redattori) finiscono per accostarle casualmente; diventa allora difficile stabilire quale sia il tema conduttore della pagina. Che cosa c'è allora da capire e da ricordare? la risposta si potrebbe cercare nel ritornello di una vecchia canzone di Francesco De Gregori.

Primo esempio. Di che cosa parla questo paragrafo?

La presenza dell'uomo

Le coste italiane sono densamente popolate, circa un quinto degli Italiani, infatti, vi abita e lavora. L'industria è presente con cantieri navali, impianti chimici, siderurgici e petrolchimici, e in molte zone pianeggianti, dove sono sorte grandi città, si sono sviluppati importanti porti commerciali e turistici. Il porto italiano più importante si trova però a **Genova**, una città stretta fra il mare e i ripidi versanti dell'Appennino ligure. Una risorsa fondamentale delle aree costiere è il **turismo**, vitale anche nelle regioni del Centro e del Sud, dove per tradizione si praticano la **pesca** e l'**agricoltura tipica** (olivo, vite, agrumi...). L'allevamento di bovini è diffuso nelle piane costiere, mentre è sempre più praticato l'allevamento in mare di pesci e molluschi (Testo I).

Il tema potrebbe essere la popolazione e l'economia delle coste italiane. Quanto all'economia, l'informazione è facile da memorizzare: industria, turismo, pesca, agricoltura, allevamento, un bambino impara presto che giunto al capitolo 'economia' di qualsiasi regione è sufficiente ripetere questa litania, tanto una fabbrica, un orto, una mucca si troveranno dovunque. Ma qui di quale regione si parla? inizialmente delle coste italiane; ma a queste vengono poi accostate le regioni del Sud, probabilmente non solo in quanto costiere, creando una strana entità geografica senza luogo: le coste italiane e le regioni del Sud. Viene inoltre dato un criterio di localizzazione: le grandi città e i porti importanti si sviluppano dove ci sono grandi pianure, tranne che il porto più importante è stretto fra i monti e il mare. Se ne potrebbe dedurre che altre grandi città costiere, come Napoli e Palermo, non hanno monti alle spalle... ma forse gli scolari saranno tempestivamente avvertiti di non prendere sul serio questo guazzabuglio.

Secondo esempio. Di che parla quest'altro paragrafo? forse dell'opportunità di fare del moto a causa del buco nell'ozono...

La Terra in pericolo

L'uomo sta danneggiando gravemente tutti gli ambienti della Terra. Inquina aria e acqua con i gas di scarico delle automobili e con i fumi emessi dalle attività industriali, che vengono liberati nell'aria senza essere filtrati o depurati.

I maggiori danni provocati finora dall'inquinamento sono due:

- il buco nello Strato dell'ozono che circonda il pianeta. L'ozono è un gas importante perché protegge i viventi e il loro ambiente dai raggi ultravioletti emessi dal Sole;
- le piogge acide, cioè piogge cariche di particelle di polvere presenti nei gas di scarico. L'acqua piovana acida viene assorbita dalle piante attraverso le

radici e le danneggia fino a farle morire. Queste piogge causano gravi danni alla terra stessa, ai corsi d'acqua e persino agli edifici e ai monumenti.

I medici affermano che l'uso eccessivo dell'automobile, oltre a inquinare, rende tutti più pigri, ma soprattutto meno atletici. Per questo raccomandano di fare almeno mezz'ora di camminata tutti i giorni a tutte le età (Testo K).

8. *Un vano appello*

Da quanto detto sopra è evidente quello che si vorrebbe da un buon libro di testo rivolto agli allievi più giovani:

- che selezionasse accuratamente le informazioni da fornire in funzione di una mente infantile o adolescenziale, senza pretendere di riassumere in poche pagine il contenuto di interi manuali scientifici;
- che esponesse i concetti con un certo agio, cercando di dare loro una veste concreta attraverso esempi e descrizioni, invece di condensarli nell'astrazione;
- che in ogni pagina fossero bene in evidenza il tema principale, gli eventuali temi secondari e i loro rapporti;
- che usasse il più possibile un linguaggio diretto e letterale, senza indulgere a metafore, variazioni sinonimiche e altri abbellimenti;
- che esplicitasse in modo chiaro i passaggi concettuali e i legami di coesione.

Si potrebbero aggiungere richieste relative al lessico e alla sintassi (dosare con attenzione l'introduzione di termini specialistici, usare una sintassi semplice e lineare), ma forse questa è l'unica esigenza che ha già trovato un certo ascolto nelle redazioni delle case editrici. Sulle richieste precedenti sembra invece che ci sia sordità, nonostante siano state espresse da tempo e da varie voci.

L'unico strumento di pressione sugli editori sono le adozioni. Bisognerebbe allora che indicazioni come quelle appena date diventassero criteri di selezione per gli insegnanti nel momento in cui si accingono a quell'operazione delicata e difficile che è la scelta di un libro di testo.

9. *Che fare?*

Quando esprimo critiche come quelle che ho fatto qui, a volte mi sento obiettare che i ragazzi non sono soli davanti al libro di testo, che l'assistenza e le spiegazioni degli insegnanti possono risolvere molti problemi di comprensione. Su questo non ho il minimo dubbio, sono anzi convinto che nella scuola elementare, e in parte nella media, i ragazzi imparino quasi tutto dalla voce degli insegnanti e dalle attività che essi promuovono, quasi niente dai libri di testo. Questo però non deve esimerci dall'impegno di educare ad apprendere anche dai libri: si tratta di accompagnare i ragazzi verso una sempre maggiore autonomia; prima o poi, nelle scuole di secondo grado o all'università, dovranno essere in grado di confrontarsi con manuali specialistici e difficili e di utilizzarli in buona parte da soli.

Difficoltà se ne incontreranno sempre nei libri di testo, anche se fossero scritti nel migliore dei modi, e bisogna che ce ne siano, se vogliamo che gli studenti siano messi progressivamente in grado di affrontare una prosa colta, di registro formale e di contenuto tecnico. Bisogna però che le difficoltà siano funzionali a questo scopo, come dice Amoruso; che nascano dalla intrinseca complessità dei concetti e non da un'esposizione approssimativa e confusa.

Una volta che si disponga di testi scritti in modo accettabile, che cosa consiglierai agli insegnanti?

In primo luogo, di *usare* i libri di testo, non aggirare le difficoltà che sempre contengono sostituendoli del tutto con spiegazioni, appunti e simili.

In secondo luogo, di *analizzare preventivamente* le pagine che chiediamo agli allievi di leggere, per prevedere nella misura del possibile le difficoltà che potrebbero incontrare; non accontentarsi dell'impressione di facilità che possiamo avere noi lettori adulti ed esperti della materia, che sappiamo già quello che il testo dice (o che vorremmo che dicesse). A questo scopo bisogna allenarsi a una lettura analitica, rallentata, minuziosa, che ci permetta di diventare consapevoli delle inferenze, dei richiami a conoscenze di sfondo, dei microragionamenti che noi compiamo automaticamente ma che per un lettore inesperto potrebbero essere tutt'altro che automatici.

In terzo luogo, di mettere in opera ogni strumento per *verificare la comprensione* degli allievi e di ciascun allievo. La conversazione collettiva sul testo può essere un mezzo efficace di verifica e di aiuto, ma sappiamo che ha dei limiti, in quanto permette a molti

allievi di nascondere la propria incomprensione. Le domande di verifica, aperte, scritte, sono uno strumento molto più dispendioso in termini di tempo e di lavoro, ma più incisivo e mirato, che non si può usare sempre, ma andrebbe usato quanto possibile; il libro citato della Sbisà ne offre buoni esempi.

In quarto luogo: di fronte a una difficoltà prevista o conclamata, *spiegare il testo*, non solo il contenuto che il testo deve veicolare; se la spiegazione si limita al contenuto, gli allievi lo potranno apprendere, ma se non capiscono come le parole del testo lo veicolano non avranno progredito nell'abilità di comprensione, e di fronte a una prossima difficoltà di natura simile non potranno utilizzare l'esperienza acquisita. Mi spiego con un esempio: di fronte alla frase

nel corso del Cinquecento, l'Italia divenne meta di **invasioni** straniere e fu teatro di **guerre** sanguinose (Testo E).

potrei aggirare la difficoltà delle due metafore evidenziate semplicemente spiegando che qui si dice che in Italia entrarono eserciti stranieri ed ebbero luogo guerre sanguinose, e la narrazione storica potrebbe proseguire; ma se voglio che i miei giovani lettori si attrezzino nei confronti di metafore comunissime nei testi di storia, dovrò spiegare come il testo arriva a dire queste cose con le parole "meta" e "teatro". In altre parole: *non aver fretta* di giungere al significato, ma cercare di mettere in azione la mente dei ragazzi con domande, sollecitandoli a fare ipotesi, discuterle, verificarle.

A questo punto sarebbe da aggiungere una raccomandazione più generale: *fare della comprensione della lettura l'oggetto di attività didattiche specifiche*. Ma questo allargherebbe troppo il discorso: in proposito sono stati scritti interi e densi libri (Della Casa 1987; Merini 1991) e anch'io ho scritto un piccolo libro (Colombo 2002), e non vorrei mettermi io a fare, adesso qui, delle condensazioni eccessive.

Bibliografia

Amoruso 2010

C. Amoruso, *In parole semplici. La riscrittura funzionale dei testi nella classe plurilingue*, Palumbo, Palermo 2010.

Calò, Ferreri (a cura di) 1997

R. Calò, S. Ferreri (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze 1997 ("Quaderni del Giscel", 18).

Colombo 2002

A. Colombo, *Leggere. Capire e non capire*, Zanichelli, Bologna 2002.

Della Casa 1987

M. Della Casa, *La comprensione dei testi*, Franco Angeli, Milano 1987.

Deon 1997

V. Deon, *I manuali di storia fra divulgazione, parafrasi e storia generale*, in Calò, Ferreri (a cura di) 1997, pp. 41-60.

Lumbelli 1989

L. Lumbelli, *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Editori Riuniti, Roma 1989.

Merini 1991

C. Merini, *I problemi della lettura*, Bollati Boringhieri, Torino 1991.

Piemontese, Cavaliere 1997

M. E. Piemontese, L. Cavaliere, *Leggibilità e comprensibilità di sussidiari per le scuole elementari*, in Calò, Ferreri (a cura di) 1997, pp. 221-40.

Sbisà 2007

M. Sbisà, *Detto non detto. Le forme della comunicazione implicita*, Laterza, Roma-Bari 2007.

Zambelli (a cura di) 1994

M. L. Zambelli (a cura di), *La rete e i nodi. Il testo scientifico nella scuola di base*, La Nuova Italia, Firenze 1994 ("Quaderni del Giscel", 14).

Manuali citati

A = L. Magistrali, *Il tempo dei saperi*, Storia e geografia 4, Minerva Italica, Milano 2009.

- B = L. Ronga, G. Gentile, *La storia in rete*, Editrice La Scuola, Brescia 2007.
- C = A. Londrillo, *Viaggio nella storia*, I, Mursia, Milano 1989.
- D = *Atlante junior. Scienze, matematica*, 4-5, Elmedi, Torino 2007.
- E = S. Paolucci, G. Signorini, *L'ora di storia*, 2, Zanichelli, Bologna 2008.
- F = G. Flaccavento, N. Romano, *Universo scienze*, Fabbri, Milano 2008.
- G = G. Duci, S. Di Rosa, *Studio storia*, vol. 1b, Fabbri, Milano 2007.
- H = *Lezioni di scienze*, vol. A, Paravia, Milano 2003.
- I = A. Ruggero, V. Cherubini, *Imparare senza confini, area storico-geografica 4*, Il Capitello, Torino 2007.
- K = *Poster, in giro tra i saperi. Sussidiario delle discipline 4*, Giunti Scuola, Milano 2007.

II. LA COMPrensIONE NELL'INSEGNAMENTO SCOLASTICO E UNIVERSITARIO

PAOLA IANNACCI

SCRIVERE PER CAPIRE E CAPIRE PER SCRIVERE
UNA RICERCA-INTERVENTO NELLA SCUOLA SECONDARIA
DI PRIMO GRADO¹

1. *Introduzione*

«Fa' il riassunto del paragrafo di storia» oppure «Scrivi la rielaborazione sintetica del capitolo o del brano che hai letto». Quante volte queste richieste hanno accompagnato e accompagnano la lettura di un testo, magari fin dalle prime classi della scuola primaria. L'invito a 'scrivere' dopo aver 'letto e capito' un testo contiene implicitamente la convinzione che, con la scrittura, migliori la qualità della comprensione, sia supportata la memoria in funzione dello studio, si potenzi, comunque, in qualche modo la scrittura stessa. Il riassunto è, forse, l'esercizio più richiesto, ma non sempre insegnato seguendo un curriculum in continuità, per acquisire la consapevolezza che ridurre un testo non è solo una questione di numero di parole o, nei nativi digitali, un'operazione, più o meno casuale, di copia-incolla.

D'altro canto per poter rispondere alle richieste di scrittura a partire da un documento o da un dossier, è necessario aver ben capito il testo o i testi sui quali o con i quali si deve operare. Bisogna quindi 'leggere e capire' per poter 'scrivere'. Lettura e scrittura sono due processi che in molte occasioni si intrecciano e si integrano. Per scrivere la sintesi di un testo è indispensabile, infatti, comprenderlo in modo analitico, profondo, sciogliendo tutti i possibili nodi a livello concettuale, strutturale, lessicale, sintattico

¹ L'autrice dell'intervento fa riferimento alla sua tesi di laurea discussa presso la Facoltà di Psicologia di Padova nell'anno accademico 2007-2008-Relatore: prof. Pietro Boscolo.

e testuale. Se questo non avviene, il lavoro di riduzione diventa semplice o poco utile esercizio riproduttivo di parti parafrasate, più o meno rispettose dei significati del testo di partenza. La scrittura aiuta sicuramente ad elaborare quanto si è letto, ma quanto si è letto deve essere capito in profondità. E la comprensione, come la scrittura, è un processo lungo e difficile da esercitare in un arco di tempo che preveda, quantomeno, scuola primaria, secondaria di primo grado e biennio della secondaria di secondo grado, insomma l'intero obbligo scolastico. Soprattutto è un processo da insegnare, abituando gli studenti ad individuare tutte quelle spie linguistiche, che, se non riconosciute, possono diventare ostacolo alla corretta comprensione, e ad intervenire sul testo in modo attivo. In sostanza il testo va smontato come un marchingegno di cui si vogliono conoscere i meccanismi di funzionamento e va rimontato in modo diverso nelle forme di superficie, nell'ordine e nella testualità, ma rispettoso della struttura cognitiva profonda di partenza, delle parti essenziali e funzionali allo scopo.

Nelle due fasi di lettura e scrittura le variabili da controllare e da tenere attive in contemporaneità sono sicuramente molte, ecco perché diventa utile procedere affrontando una difficoltà alla volta e favorire l'acquisizione di qualche automatismo per alleggerire il carico cognitivo di operazioni così complesse.

Gli studenti per leggere e capire un testo da sintetizzare devono possedere dei prerequisiti costituiti da:

- capacità di comprensione globale e analitica
- possesso di strategie adatte al testo e allo scopo della lettura
- capacità inferenziale
- conoscenza delle strutture e delle caratteristiche delle diverse tipologie testuali
- competenze lessicali, sintattiche, testuali
- abilità spaziali

I momenti fondamentali per la scrittura di sintesi sono costituiti da:

- lettura – comprensione attenta e selettiva dei testi
- intervento sui testi con codifica di informazioni
- attivazione di alcuni processi cognitivi (selezione, generalizzazione, ricostruzione locale, globale e trasversale, integrazione)
- registrazione delle informazioni in forma scritta
- stesura definitiva del nuovo testo

Scrivere per studiare. Nella scuola si utilizzano diverse forme di scrittura funzionali allo studio: la parafrasi, il riassunto, gli appunti, gli schemi, le mappe, le note, le schede; un testo lo si riduce o lo si salva in altro formato per poterlo utilizzare successivamente e/o memorizzare nei suoi nodi essenziali.

Tutte le forme di riduzione di testi richiedono negli studenti operazioni alte e complesse, come riassumere e sintetizzare, che non fanno parte delle abilità innate, e nei docenti competenze specifiche sia dei processi cognitivi sia dei processi linguistici implicati.

Non bastano i materiali, spesso usati sotto forma di schede, che puntano esclusivamente ad una riflessione generale sul metodo di studio. Sembra un'ovvietà, ma il metodo di studio si apprende leggendo, comprendendo, scrivendo, studiando e riflettendo insieme, docenti e studenti, in momenti delegati a questo scopo.

Scrivere per scrivere altri testi. L'esame di maturità, in vigore ormai da più di dieci anni, ha imposto l'insegnamento - apprendimento di nuove forme di scrittura che implicano tipologie testuali poco frequentate dal tema tradizionale e prevedono la comprensione analitica di testi letterari e giornalistici, di saggi e scritti scientifici per la produzione di testi funzionali con particolare attenzione al destinatario, alla destinazione del testo, al registro linguistico. Infatti, il 'nuovo' esame di stato prevede due forme di testualità diverse: il saggio breve e l'articolo di giornale; per l'esecuzione di entrambe lo studente ha a disposizione alcune fonti da leggere e analizzare. In queste azioni devono essere applicate strategie di comprensione del testo efficaci per la selezione e manipolazione delle conoscenze da utilizzare o integrare nella fase di stesura.

Proprio per capire, dal punto di vista evolutivo, quali siano i momenti importanti per insegnare gradualmente la scrittura di sintesi e quali siano i presupposti indispensabili per la sua costruzione è stata predisposta un'attività di lettura e scrittura della durata di un anno in tre terze medie. Alla fine di questa si sono registrati significativi segnali di cambiamento nell'approccio degli studenti alla lettura di testi multipli e nelle relative scritture di sintesi.

Da adesso in poi in questo contributo si parlerà di 'riassunto' per indicare la riduzione di un testo a partire da un'unica fonte e di 'sintesi' di/da fonti multiple per intendere la produzione di un testo unico a partire da più testi di partenza che trattano lo stesso argomento.

2. *Gli studi di sfondo*

Per operare in sintonia nelle tre classi terze destinatarie dell'intervento è stato indispensabile condividere con i colleghi di italiano gli studi teorici di riferimento in materia di lettura e comprensione del testo, di scrittura, di scrittura di sintesi da testi multipli, di studi linguistici di base nonché metodologie, materiali di lavoro ed esercitazioni.²

Chi scrive si riferisce agli studi ormai consolidati nel campo della lettura e della scrittura, effettuati secondo un approccio cognitivista.

Primo fra tutti il modello di W. Kintsch e T. A. van Dijk.³ I lavori dei due studiosi hanno esplicitato le strategie (macroregole o regole di corrispondenza semantica) messe in atto per riassumere e passare dalla microstruttura alla macrostruttura. Cancellazione, generalizzazione, costruzione e integrazione intervengono a livello cognitivo e impongono le scelte linguistiche. L'applicazione delle precedenti macroregole permette l'eliminazione delle informazioni ridondanti o inutili allo scopo del testo, la sostituzione di più informazioni legate da relazioni logiche o semantiche con una sola informazione, la manipolazione, la parafrasi, la trasformazione delle parole del testo di base e l'integrazione di eventuali informazioni incomplete con altre che garantiscano coerenza e comprensibilità al nuovo testo e determinino la qualità del riassunto.

Per quanto riguarda la lettura è importante focalizzare l'attenzione sulla costruzione delle rappresentazioni mentali che ogni lettore realizza del contenuto del testo.⁴ Tale 'modello mentale' è il risultato dell'integrazione delle informazioni del lettore a livello enciclopedico personale e delle informazioni del testo, integrazione che implica processi *top-down* e *bottom-up*. La lettura è quindi un processo progressivo di elaborazione cognitiva e di costruzione di conoscenza, la cui efficacia dipende dal grado di cooperazione tra lettore e testo, cooperazione che attiva significati, produce inferenze, mette in relazione concetti, *script*, strategie pregresse, conoscenze intertestuali.

² Da anni nell'Istituto Comprensivo 11 di Vicenza, istituto in cui è stata attuata la ricerca, era attivo un Dipartimento di lingua che facilitava la comunicazione e la formazione comune.

³ Kintsch, van Dijk 1978.

⁴ Johnson-Laird 1983.

Gli studi di Kintsch e van Dijk, incentrati sull'analisi dei processi e delle strategie implicati durante la comprensione del testo,⁵ indirizzano un filone di ricerca che trova ampio spazio nell'editoria sia a livello teorico che didattico.⁶ I libri di testo scolastici (e non solo quelli d'italiano) si arricchiscono di questionari e interventi analitici che inducono a spezzare il complesso processo di lettura per operare sia a livello di microstrutture e microregole (a livello frasale) sia a livello di macrostrutture e macroregole (a livello globale). Si devono citare in questa ricerca i lavori di Rossana De Beni e Cesare Cornoldi che, con il gruppo MT, hanno raccolto esperienze e materiali per promuovere le abilità di comprensione del testo.⁷

I modelli di scrittura affermatasi secondo un approccio cognitivista fanno riferimento ad Hayes e Flower e a Bereiter e Scardamalia.⁸ I primi spostano l'attenzione dal prodotto al processo dello scrivere che suddividono in fasi: di pianificazione (obiettivi da raggiungere, costruzione del piano, esecuzione del piano, immagazzinamento in memoria del piano per eventuali usi successivi), di traduzione e di revisione. Nel nuovo modello riveduto da Hayes trovano spazio anche l'ambiente del compito, gli aspetti motivazionali e affettivi che intervengono in tutte le fasi del processo.⁹

In chiave evolutiva Bereiter e Scardamalia si soffermano sulla dimensione testuale e distinguono due momenti o fasi del processo di scrittura che costituiscono modi a sé di scrivere: il *knowledge telling* ('dire ciò che si sa', tipico degli scrittori inesperti che riportano ciò che un argomento genera, aggiungendo un'idea all'altra) e il *knowledge transforming* ('trasformare ciò che si sa', la scrittura che si adatta a procedure di *problem solving*, per realizzare la quale, di continuo, si tiene conto delle richieste del compito e della testualità in ogni fase). Per gestire la complessità del processo i due studiosi introducono il concetto di facilitatore, cioè di supporto,

⁵ Kintsch, van Dijk 1978; van Dijk, Kintsch 1983; Kintsch 1994.

⁶ Levorato 1988; Boscolo 1997; Colombo 2002; Corno 1987; Ambel 2006; Della Casa 1987.

⁷ De Beni *et al.* 2003. I materiali e l'intero programma di lavoro contenuti nei volumi citati sono diventati prove ed esercitazioni per l'approfondimento delle abilità di lettura nelle classi sperimentali. Le prove d'ingresso e d'uscita somministrate ai due gruppi (sperimentale e di controllo) fanno parte delle prove standardizzate elaborate dal Gruppo MT.

⁸ Hayes, Flower 1980; Bereiter, Scardamalia 1987.

⁹ Hayes 1996.

proposto sotto forma di domande, per tenere sotto controllo alcune variabili che co-intervengono in ogni fase del processo.

Per quanto riguarda la sintesi di più testi sono stati fondamentali gli studi di N.N. Spivey, una studiosa americana.¹⁰ Se la stesura del riassunto di un testo è un'operazione complessa, lo è ancor più la costruzione di una sintesi di più testi, che implica operazioni di connessione e integrazione più numerose, la necessità di supportare la memoria con note, appunti e schematizzazioni che facilitino il recupero delle informazioni durante la stesura. La sintesi da fonti multiple è sostanzialmente un compito ibrido che incrocia e interseca processi di comprensione con altri di selezione, integrazione e organizzazione per la produzione di un nuovo testo. Il campo di indagine è interessante e stimolante perché coinvolge più discipline teoriche che vanno dalla psicologia cognitiva alla linguistica testuale e offre nuove prospettive di ricerca integrata. N. N. Spivey, da una prospettiva socio-costruttivista, indaga le modalità di costruzione di sintesi a partire dalle caratteristiche dei testi-fonte. *Discourse synthesis* è un termine, introdotto da Spivey, per designare il processo nel quale gli scrittori sono impegnati quando leggono più testi e devono produrre, a partire da questi, un loro testo frutto della connessione delle informazioni.¹¹ La sua è una nuova modalità di approccio alla scrittura che supera il cognitivismo, che enfatizzava la processualità dell'elaborazione delle informazioni, per soffermarsi sull'integrazione di fattori contestuali, convenzioni sociali, opinioni, diverse prospettive, con le operazioni di comprensione e di produzione; l'autrice ha costituito il riferimento più importante nella ricerca-intervento presentata di seguito.

I testi di partenza, che possono interessare o meno il lettore, sono certamente importanti, ma lo sono altrettanto il compito richiesto e le pratiche di scrittura apprese in quella comunità culturale. Gli indici di leggibilità dei testi di partenza, le loro caratteristiche ed eventuali complessità, la destinazione e funzione della sintesi da realizzare, condizionano lo scrivente nei momenti della comprensione e della stesura. Più lunghi, complessi e lontani dalle conoscenze enciclopediche del lettore sono i testi, maggiori sono le difficoltà che il lettore incontra nella sintesi scritta.

Il nuovo prodotto di scrittura è, però, qualcosa di sostanzialmente diverso, un 'intertesto' dovuto alle operazioni di connes-

¹⁰ Spivey 1984; 1990; 1992; 1997; Spivey, King 1989.

¹¹ Spivey 1984.

sione tra lo scrivente e il testo, tra lo scrivente e le pratiche culturali e motivazionali assimilate precedentemente.

Nelle sue ricerche, l'autrice propone criteri di selezione, di analisi dell'informatività, di organizzazione e connessione che sono stati adottati per l'analisi dei testi oggetto delle sue indagini e per capire in quali operazioni i processi di comprensione e scrittura fossero maggiormente carenti.¹² Sostiene, quindi, che la costruzione del contenuto di un testo di sintesi è, *in primis*, un processo di selezione delle informazioni che spesso rispecchiano l'ordine di presentazione nei testi-fonte e si riducono a circa un terzo rispetto alla totalità.

Spivey ha notato che le differenze maggiori tra studenti di diversa età avvengono proprio a livello di selezione di informazioni e che soltanto gli studenti di età maggiore si soffermano anche sulle operazioni di pianificazione e coesione.

Le informazioni, poi, devono essere connesse e organizzate nel nuovo testo. Perché questo avvenga devono subire dei trattamenti dominati da operazioni logiche, inferenziali, per sciogliere e risolvere situazioni di contraddizione e ambiguità, ridondanza e incompletezza, essere disposte in successione e collegate per dare coerenza testuale e semantica al nuovo testo.

L'analisi dei protocolli degli studenti, in uno dei quattro studi presentati da Spivey, evidenzia che la segnalazione sui testi-fonte di note, che stabiliscono un prima e un dopo, un rapporto causale o temporale per legare le informazioni, costituisce un utile supporto alla connessione.

A fare una buona sintesi, dunque, concorrono un'alta informatività, una buona organizzazione e una sequenziale coerenza.

Altro aspetto interessante cui dare attenzione è la processazione delle informazioni dei testi da sintetizzare che può essere lineare o non lineare.¹³ La lettura avviene in prima battuta un testo alla volta, ma la scelta dei nodi concettuali, da disporre in modo coerente e coeso nella sintesi, impone il continuo passaggio dall'uno all'altro; la selezione, l'organizzazione e la connessione delle informazioni richiedono il frequente ricorso alle fonti, dettato dal richiamo di informazioni presenti in un testo, che agganciano, per motivi logici o tematici, informazioni contenute negli altri. Tale riconsultazione

¹² Spivey 1997.

¹³ McGinley 1992.

rende riconoscibili connessioni difficili da cogliere con la sola lettura lineare.

La complessità delle operazioni richieste dalla scrittura di sintesi di testi, documentata dai risultati delle ricerche condotte con studenti delle fasce più alte di scolarità (scuola superiore e università), giustifica l'importanza e l'utilità di esercitare questa modalità di scrittura implicante la stretta connessione tra comprensione e produzione.

In merito a questi aspetti sono significative due ricerche in particolare, quella di Boscolo e Borghetto,¹⁴ dalla quale emerge che la scrittura di sintesi favorisce una migliore elaborazione delle informazioni, e quella di Boscolo e Quarisa, che conferma la presenza di una correlazione tra scrittura e comprensione: un gruppo di studenti che ha scritto la sintesi ha ottenuto risultati migliori nel questionario di comprensione somministrato dopo la produzione scritta.¹⁵

La ricerca descritta in questo contributo è legata ad un intervento didattico che fa riferimento, per gli aspetti linguistici, ad una letteratura ormai consolidata nel tempo. Si citano per la linguistica testuale gli studiosi che hanno indicato le più diffuse e adottate tassonomie per la classificazione delle tipologie testuali, quali De Beaugrande e Dressler e Werlich.¹⁶ Chi scrive ha scelto la classificazione di Werlich con cinque tipologie di testo: descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo e regolativo. Di tali tipologie si devono conoscere le caratteristiche generali riguardanti l'organizzazione del contenuto, le regole o convenzioni morfosintattiche e lessicali che dipendono a loro volta dalle esigenze comunicative delle società. Questi studi sono diventati un contributo importante per l'educazione linguistica e la didattica dell'italiano.¹⁷

Altri linguisti si sono occupati di trasferire le basi teoriche in percorsi didattici attenti al rigore scientifico, ai processi e ai prodotti degli studenti nelle diverse fasi evolutive.¹⁸

Riferimento importante nella tradizione cognitivista sono gli studi e le proposte di M. T. Serafini per rendere operativi i princi-

¹⁴ Boscolo, Borghetto 2002.

¹⁵ Boscolo, Quarisa 2005.

¹⁶ De Beaugrande, Dressler 1981; Werlich 1976.

¹⁷ Lo Duca 2003.

¹⁸ Vd. Lavinio 1990; Della Casa 1994; Corno 1987; 1999.

pali modelli di scrittura, in particolare il modello di Hayes e Flower.¹⁹

A dare la direzione e suggerire le modalità di approccio al lavoro sono stati gli studi di T. De Mauro, il quale con le *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica* ha fornito il quadro di riferimento per le scelte teoriche e didattiche.²⁰ Per quanto riguarda la lettura e la comprensione del testo la presente ricerca fa riferimento ai contributi di alcuni linguisti,²¹ e ai numerosi materiali prodotti all'interno di associazioni linguistiche come il GISCEL, il CIDI e la SLI.

Ultima, ma non per importanza, è stata la scelta metodologica di fondo che ha seguito le indicazioni della scuola di Vygotskij,²² e ha raccolto i numerosi contributi degli studi sulla motivazione.²³

3. Il percorso didattico

Descrizione dell'esperienza

Gli obiettivi della ricerca qui sintetizzata sono stati sostanzialmente due.

Il primo obiettivo è stato l'accertamento della capacità di scrittura di sintesi di più testi in ragazzi di 13 /14 anni, in sei terze medie di Vicenza in due istituti diversi (tre classi sperimentali e tre di controllo), in due momenti dell'anno scolastico (inizio e fine). Si ipotizzava che, di fronte a un compito di riduzione a un testo scritto unico, a partire dalla lettura di tre testi, gli studenti incontrassero, quantomeno, le difficoltà documentate dalle ricerche già effettuate con studenti di scuola superiore e universitari.²⁴

I dati, relativi alle sintesi richieste ad inizio anno, raccolti e analizzati secondo indici prestabiliti, oltre a voler confermare le ricerche precedenti sul campo, avrebbero costituito elemento di riferimento e confronto con i dati, selezionati secondo gli stessi criteri, dopo un intervento didattico su tre classi a fine anno. Si prevedeva

¹⁹ Serafini 1992.

²⁰ De Mauro 1975; De Mauro 1980.

²¹ Colombo 2002; Piemontese 1996; Ambel 2006.

²² Vygotskij 1980.

²³ Vd. in particolare De Beni, Pazzaglia 1991.

²⁴ Cfr. Boscolo, Borghetto 2002; Boscolo, Quarisa 2005 e Boscolo, De Marco 2008.

che i punti deboli delle sintesi avrebbero fatto riferimento a difficoltà di:

- gestione di più fonti, compito per il quale nessuna classe era stata preparata;
- selezione e salvataggio di informazioni;
- integrazione delle informazioni provenienti dalle tre fonti;
- organizzazione del testo di sintesi;
- coesione tra le unità concettuali importanti;
- rielaborazione delle informazioni (i ragazzi avrebbero fatto ricorso a copia – incolla di frasi e periodi senza manipolazione della forma).

L'incapacità di dominare e coordinare tali operazioni avrebbe comportato la produzione di sintesi di bassa qualità.

Il secondo e più rilevante obiettivo è stato evidenziare i miglioramenti significativi degli indici di informatività, integrazione, organizzazione, manipolazione, rielaborazione e coesione seguiti ad un intervento didattico, su tre delle sei classi testate in ingresso, misurato su sintesi di testi, con caratteristiche simili ai testi iniziali, richieste a fine anno. Nonostante la complessità dei processi implicati, infatti, l'ipotesi di partenza di questa ricerca era che la scrittura di sintesi fosse una competenza insegnabile già dalla scuola media tramite un intervento mirato. Il percorso si è attenuto alle convinzioni metodologiche di seguito elencate.

1. La suddivisione del compito in operazioni più limitate semplifica l'approccio ai testi.
2. Una lettura orientata al compito (segmentazione dei testi in unità più brevi – paragrafo –, titolazione o piccola sintesi del paragrafo per il riconoscimento dei nodi concettuali più importanti, dalla quale emergano le ridondanze e le incompletezze da utilizzare nelle operazioni successive) facilita la selezione delle informazioni.
3. La pianificazione della testualità e la predisposizione di una scaletta costituiscono un supporto utile per organizzare e connettere quanto si è scelto come importante. Scrittori poco esperti (e/o nelle fasce più basse di scolarità) non riescono a controllare contemporaneamente più operazioni cognitive.
4. La focalizzazione delle fasi del processo, della gerarchia di compiti in successione favorisce la nascita di automatismi che, interiorizzati dagli studenti, permettono di gestire meglio l'alto numero di variabili intervenienti.

Con i docenti delle tre terze per le quali è stato predisposto l'intervento si sono stabiliti i materiali con le relative consegne, i criteri di somministrazione di analisi e correzione dei testi. Sono stati previsti momenti di confronto e discussione per rilevare le difficoltà che via via si presentavano.

Per uniformare il lavoro e rendere più simili gli interventi didattici, raccogliere e condividere le osservazioni sono stati fissati anche alcuni incontri collettivi con gli alunni delle tre classi.

Dalle prime rilevazioni sono emersi difficoltà e dubbi degli alunni di fronte ad un'attività inconsueta. In sostanza non sapevano come gestire i materiali, da quale testo iniziare l'analisi, erano molto disorientati. Sono stati raccolti, però, anche i suggerimenti di alcuni alunni che hanno tentato di risolvere i complessi problemi di supporto alla memoria con note, sottolineature, titolazioni, riflessioni intelligenti. Le osservazioni che si ritenevano utili contribuiti sono state valorizzate e condivise per offrire a tutti modalità di procedimento.

Dopo la raccolta dei dati da parte dei docenti, i testi di partenza e le relative sintesi sono stati riconsegnati agli studenti per farne oggetto di lavoro e riflessione in classe.

Si elencano di seguito i criteri utilizzati per il controllo della comprensione e della scrittura nelle sintesi prodotte dagli studenti.

Per la comprensione della **lettura** sono state considerate:

- La **lunghezza** (il numero di unità di informazione riportate)
- L'**informatività** (il conteggio dei nodi concettuali selezionati rispetto ai nodi contenuti nei testi di partenza)
- L'**integrazione** (il numero di volte in cui le informazioni contenute nei tre testi venivano fuse e integrate fra loro)

Per la **scrittura**:

- La **Rilevazione dell'ordine di processazione** dei testi. Si verificava se i testi erano riportati uno alla volta e secondo quale ordine. Poiché i testi non avevano un ordine fisso, i ragazzi dovevano scegliere l'informazione di partenza.
- L'**Organizzazione** del testo cioè la verifica della presenza di alcuni indicatori:
 1. il titolo della sintesi
 2. la segnalazione di paragrafazione
 3. la scaletta
 4. la segnalazione nella sintesi di parole chiave, evidenziazioni, frasi introduttive, sottolineature, numerazioni
 5. segnali di relazione tra testi-fonte e sintesi

- La **Manipolazione**, ovvero il controllo degli interventi visibili sui testi-fonte: nessun segno, solo sottolineature, sottolineature e tioletti di paragrafi, tioletti e collegamenti, note, segnali evidenti di collegamenti tra testi-fonte e testo di sintesi.
- La **Rielaborazione**. Veniva assegnato un diverso punteggio se la sintesi prodotta era il risultato di una riformulazione linguistica dei concetti riportati: frase copiata/frase modificata almeno in qualche parola/frase modificata anche nella struttura poiché vi era integrazione/frase completamente nuova o frutto di inferenza.
- La **Coesione**. Era conteggiato il grado di coerenza concettuale segnalato da connettivi semantici, testuali, logici, punteggiatura significativa, riprese anaforiche.

Dopo aver esercitato i ragazzi su testi multipli brevi, aver messo in evidenza dai loro stessi testi quali fossero le operazioni più funzionali alla produzione di sintesi di buona qualità, sono stati proposti alla fine dell'anno scolastico altri tre testi di complessità simile a quelli iniziali ma di argomento diverso per il controllo di eventuali miglioramenti.

I dati sono stati misurati dal punto di vista quantitativo e hanno fornito i risultati attesi. In questo contributo interessano, però, le considerazioni dal punto di vista qualitativo che hanno permesso alle docenti delle tre classi di verificare le ipotesi iniziali e di stendere un percorso didattico riproponibile negli anni successivi supportato dai risultati ottenuti. L'analisi dei dati ha reso evidente che, nel gruppo sperimentale, l'intervento didattico aveva prodotto effetti significativi sulle variabili dipendenti considerate importanti per la produzione di una sintesi di buona qualità. La selezione delle informazioni inizialmente non ha mostrato evidenti differenze tra i due gruppi; entrambi nella prima sintesi hanno riportato un numero di unità informative simile, pari alla metà delle informazioni dei testi. Nella sintesi conclusiva di verifica l'**informatività** del gruppo sperimentale è aumentata al 72.2%, mentre è rimasta pressoché stabile nel gruppo di controllo, 57.8%. Un aumento di unità informative sembra dipendere da una maggiore attenzione durante la processazione dei testi, come dimostrano le numerose note a margine, le sottolineature e le numerazioni. Più alta è stata l'attenzione dedicata alla lettura analitica, maggiore è stato il numero di informazioni riportate. Non sembra esserci, invece, alcuna relazione tra la **lunghezza** dei testi e la più o meno alta informatività. Talvolta

le stringhe di parole erano semplicemente ricopiate, ma non rielaborate o riunite intorno ad un nodo concettuale.

L'organizzazione, come sopra indicato, è un dato formato da più indici. Forse, nel presente lavoro è stato l'aspetto su cui l'intervento ha prodotto risultati maggiori e ha fatto modificare a cascata altri indici di qualità come la manipolazione, la coesione e la rielaborazione. La presenza di un titolo, di paragrafi segnalati anche graficamente, di una scaletta per dare ordine e gerarchia al testo, di titoletti, sottolineature, evidenziazioni, numerazioni nei testi-fonte e frequenti rimandi dal testo alla sintesi sono stati determinanti per il miglioramento della coerenza del testo.

La presenza di un titolo. Tra la prima e la seconda somministrazione si è notata nel gruppo di controllo una diminuzione in merito alla scelta di un titolo. I ragazzi non hanno, quindi, dato importanza al fatto che un titolo ben scelto potesse dare unità alla nuova sintesi e focalizzare l'argomento da mettere in rilievo.

Il gruppo sperimentale, in partenza si limitava a riportare nel titolo solo il tema di fondo, dopo l'intervento ha ricercato soluzioni integrate che mostravano il tentativo di fondere i tre testi-fonte e creare un nuovo testo.

La scaletta ha dato ordine ai concetti e imposto coerenza e coesione. Il 65,5 % del gruppo sperimentale ne ha fatto uso nella seconda sintesi e l'ha seguita nella stesura del testo ricorrendo alle sottolineature e alle evidenziazioni che aveva marcato nei testi-fonte. Nessuno nel gruppo di controllo ha trovato utile questo supporto per dare una progressione tematica che fosse stata pianificata *prima* sui testi, per costruire la sintesi *dopo*, eppure tale strumento era stato sicuramente insegnato.

In partenza nessun alunno usava la scaletta; pur sapendo tutti che per costruire un testo era indispensabile pianificare e progettare, nessuno trasferiva questa conoscenza alla sintesi. Sembrava che questo tipo di scrittura non dovesse essere pensato prima, secondo le pratiche di discorso apprese, sembrava essere più un lavoro di *collage*: riprendere porzioni di paragrafo o frasi e accostarle secondo l'ordine di lettura scelto. A dare l'input pareva essere l'argomento generale, ma la disposizione dei sottoargomenti era quasi sempre casuale e i ragazzi sembravano dominare un blocco di testo alla volta e non cercavano mezzi tematici o testuali per connetterli.

Altro elemento capace di dare un importante apporto alla qualità della selezione, organizzazione e connessione delle informazioni è

stato senza dubbio **la manipolazione** dei testi-fonte. Più i ragazzi lavoravano e si soffermavano sui testi, più segnalazioni, marcature ed evidenziazioni si sono registrate, migliori sono stati i passaggi di informazione da un testo all'altro, più alto il numero delle integrazioni.

Per quanto riguarda **l'integrazione**, si è rilevato un miglioramento, trascinato forse dal lavoro di manipolazione dei testi che ha reso più visibile la ridondanza o la possibilità di combinazione di informazioni da più testi; comunque si è trattato di un miglioramento non significativo, perché probabilmente il controllo delle numerose operazioni va a scapito proprio di questa, che richiede anche un più alto grado di astrazione. Questo è sicuramente un aspetto da considerare nel biennio della scuola superiore quando saranno maturate le operazioni cognitive legate all'astrazione.

La rielaborazione della forma linguistica è stata migliore nel gruppo sperimentale. I testi hanno evidenziato introduzioni e conclusioni che hanno dato coerenza al testo, con le quali gli studenti hanno cercato di dare cornice retorica. I ragazzi sono ricorsi a sinonimi, perifrasi, iperonimi o iponimi per evitare la ripetizione delle informazioni e delle parole chiave, hanno modificato la struttura della frase cercando di allontanarsi dalla forma del testo-fonte. Nel gruppo di controllo è rimasto costante il ricorso al copia-incolla come modalità di costruzione della stesura.

La coesione. Il numero dei connettivi usati dopo l'intervento è stato alto rispetto al gruppo di controllo. A tale aumento di numero non pare corrispondere una qualità o una varietà significative. A dare coesione ai testi sono stati i nessi di tipo paratattico (disgiuntivi, esplicativi, conclusivi, correlativi, avversativi), ipotattico (soprattutto causali, temporali, relativi e concessivi), le forme retoriche (frasi interrogative dirette e indirette), le frasi incidentali o tra parentesi, la punteggiatura. Gli studenti, pur restando legati alla coesione tramite le coordinanti copulative, le riprese anaforiche e le frasi giustapposte, ne hanno ridotto il numero sia rispetto alla situazione iniziale sia rispetto al gruppo di controllo.

Ultimato l'intervento, solamente al gruppo sperimentale è stato somministrato un testo di valutazione del percorso. I ragazzi hanno giudicato il lavoro positivamente e l'hanno ritenuto interessante. Interesse e utilità sono stati collegati preferibilmente alla loro ricaduta nell'abilità di studio. Saper sintetizzare da più testi è stata vista come un'abilità fondamentale per lo studio, soprattutto in di-

mensione futura, ma già utilizzabile durante l'anno per ridurre la quantità di materiale da apprendere, proveniente da fonti diverse.

Anche se non supportata da numeri significativi (gli studenti del campione sperimentale erano 57), la scrivente ha potuto cogliere che saper fare ed essere consapevoli dell'utilità di un'attività e della ricaduta che questa può avere sul proprio lavoro, incidono sulla motivazione. Gli studenti, infatti, hanno dichiarato di aver modificato il loro approccio alla scrittura di sintesi, ma che la sequenzialità dei procedimenti, la schematizzazione, la segmentazione dei passaggi offrono qualche sicurezza in più anche nell'affrontare altri compiti di scrittura. La segmentazione e la metodologia applicate sono definite dagli studenti, spesso disorientati dalla lunghezza dei testi, 'un filo per non perdersi per strada'.

Si riportano cinque esempi di commento a supporto di quanto sopra detto che mostrano come alunni, sicuramente capaci, esplicitino il loro grado di consapevolezza del percorso effettuato.

Fare questo percorso ha cambiato il mio atteggiamento nei confronti della scrittura, perché mi ha resa più sicura di me e dei procedimenti che seguo. Ho notato che in me era cambiato qualcosa, durante l'ultima sintesi in classe, quando mi sono resa conto di aver ben presente cosa dovevo fare e quando lo dovevo fare e l'ho capito facendo un confronto con la prima sintesi, in cui mi trovavo spaesata, senza capire se facevo giusto o sbagliato (Laura, 3 F).

Inizialmente c'è stata un po' di difficoltà, lavoravamo tutti un po' a 'casaccio' e non sapevamo nemmeno cosa volesse dire 'paragrafare' o 'titolare'. Dopo però numerose esperienze ed esercizi mi sento più sicuro e sento che questo lavoro mi è stato molto utile per l'esperienza che tutti faremo alle superiori. Sento di aver modificato il mio atteggiamento nei confronti della scrittura perché tutte le consegne dei temi che una volta mi sembravano complicate o impossibili da svolgere, ora le vedo chiare e piano piano affrontabili (Gianluigi, 3 D).

All'inizio dell'anno non sapevo fare la scrittura di sintesi e non riuscivo a capire quali informazioni era bene tenere e quali no, e non mi piaceva. Dopo aver lavorato, però, sono riuscita a capire il giusto procedimento per ricavare le informazioni principali, ma per fare una buona sintesi, non bastava solo questo, bisognava anche 'cancellare' o integrare le informazioni doppie e cercare di generalizzare alcune informazioni. Quando ho imparato a fare bene anche que-

sto procedimento ne mancava solo uno per arrivare a fare una buona sintesi: la stesura e la rielaborazione delle informazioni (Benedetta, 3F).

Il lavoro è stato interessantissimo perché oltre ad avermi insegnato a scrivere testi di sintesi, cosa senza dubbio necessaria e importantissima, ha, in qualche modo, modificato il mio modo di pensare; più il lavoro proseguiva e più diventava facile per me, farmi chiarezza mentale; in un attimo tutti i pensieri diventavano ordinati, precisi, come si suol dire 'pronti all'uso' (Marco, 3B).

Sicuramente ora sarà più semplice per me scrivere un testo; spesso mi si accumulano nella mente pensieri, idee che, se non scritti, andrebbero persi, 'lo scritto rimane', invece, e piano piano, le confuse nubi di riflessioni si sciolgono e si ricompongono quasi in schemi, in idee precise. Sicuramente ciò che si è attivato nella mia mente, non morirà e non verrà dimenticato, anche se non mi sarà chiesto esplicitamente, tutto ciò influirà sicuramente nei miei testi presenti e futuri, rendendoli chiari e di facile comprensione perché, per me, la scrittura è chiarezza e, al contrario di quanto possono dire altri, anche i sentimenti possono essere chiariti e trasmessi (Alice, 3F).

4. Conclusioni

La ricerca-intervento condotta durante l'anno e la descrizione e correlazione dei dati inducono a trarre alcune conclusioni in relazione agli obiettivi iniziali e aprono prospettive di lavoro sia sul piano didattico sia sul piano della ricerca scientifica.

Nel complesso si può confermare che la scrittura di sintesi di più testi è un'operazione complessa che comporta le medesime difficoltà in tutti gli alunni della scuola media. Abbiamo o meno fatto un percorso sulla comprensione del testo e sul riassunto, seguendo metodologie concordate e in continuità con la scuola elementare, la sintesi di più testi disorienta chiunque. È un tipo di testo che non sono abituati a produrre e che li pone di fronte ad un compito troppo complesso per poter dare un buon risultato, anche se alcuni sono in possesso dei prerequisiti necessari per realizzarlo. Non basta saper leggere e capire un testo narrativo o espositivo. Non basta saper fare un riassunto e conoscere le operazioni di cancellazione, generalizzazione, costruzione e avere un bagaglio di esperienze didattiche gradualmente scandite. La sintesi di più testi è altro e richiede altro. Quando Spivey parla di 'intertestualità' definisce con un solo termine la difficoltà principale di tale forma di scrittura. La gestione contemporanea di più fonti fa la differenza e comporta a

cascata una serie di operazioni che scardinano la sicurezza che può dare la gestione di un solo testo.

Dopo l'intervento, nelle classi sperimentali, si assiste ad una modifica significativa di alcuni indici.

L'organizzazione, la coesione e la manipolazione subiscono un'impennata dei valori. Sembrano supportare l'ipotesi che una buona organizzazione e pianificazione del testo comportino un miglioramento sia a livello di manipolazione sia a livello di connessione delle informazioni. I ragazzi capiscono che il loro intervento sui testi-fonte deve essere mirato e guidato dal compito che li attende.

La parte più significativa del lavoro di comprensione, selezione e integrazione avviene, infatti, sui testi-fonte ed è dimostrato dai numerosi e significativi interventi indirizzati a 'salvare' o 'integrare' le informazioni sulla base del progetto metodologico che vede come prioritario il lavoro di comprensione sui testi. La ricerca di blocchi di testo contenenti le stesse informazioni rende evidenti le ridondanze informative, ma segnala anche le possibili integrazioni.

Pianificare con una scaletta dà direzione al testo e lo fa diventare nuovo a tutti gli effetti, dotato di un inizio e di una conclusione, con alcuni passaggi marcati da titolazioni, evidenziazione di parole chiave e di concetti essenziali. Le sintesi risultano più coese per la richiesta indotta dalla pianificazione che permette di creare nessi tra i periodi. I paragrafi sono scanditi da titoletti che guidano la coerenza del testo e migliorano complessivamente la qualità delle sintesi. La ricerca stessa di un titolo unificante per i tre testi segnala il tentativo di integrare le informazioni per la creazione di un testo unico.

L'interiorizzazione della testualità dell'esposizione, appresa consapevolmente, impone una disposizione delle informazioni seguendo l'ordine di presentazione che gli studenti riscontrano nei testi di scienze, di geografia. Si vuol dire che una riflessione sulle caratteristiche del testo espositivo, applicata ai testi scolastici in uso, favorisce il trasferimento di tali modelli nel momento della stesura di un testo espositivo di sintesi.

Durante l'intervento l'apporto degli alunni con le loro riflessioni e difficoltà è stato determinante e ha spesso aperto nuove piste di lavoro che, per esigenze di tempo e di didattica, non sono state tutte seguite e approfondite, ma che in un laboratorio avrebbero sicuramente trovato il giusto sviluppo e la doverosa valorizzazione.

A fine lavoro chi scrive e ha condotto la ricerca in questo intervento può solo dare conto, in minima parte, dell'entusiasmo che ha animato i ragazzi, i colleghi e un osservatore esterno presente al lavoro in classe in qualità di tirocinante della SSIS.

Sul piano didattico si ribadisce che l'uso di una metodologia con spazi di metacognizione durante e a fine percorso è sicuramente un punto forte dell'apprendimento di strategie di lettura e scrittura.

Il ricorso ad una didattica di tipo laboratoriale diventa occasione per isolare la scrittura di sintesi di testi dalle altre modalità di scrittura. Saper scrivere non comporta necessariamente saper scrivere sintesi. Questa affermazione è supportata dalle valutazioni espresse dagli insegnanti del gruppo di controllo. In un questionario somministrato alla fine dell'anno scolastico le docenti delle classi di controllo hanno riportato le valutazioni finali dei loro studenti nella scrittura considerata in generale e tali valutazioni dimostravano significativi miglioramenti rispetto alla situazione iniziale. I dati relativi alle sintesi non confermano, però, questa percezione complessiva.

Tale forma di produzione assume una posizione di privilegio in prospettiva curricolare. L'intervento può essere iniziato nella scuola media e trovare continuità nella scuola secondaria di secondo grado con vantaggi e ricadute nella scrittura documentata e nella scrittura per lo studio.

Si valorizza anche la prospettiva trasversale della scrittura di sintesi di testi perché più discipline utilizzano tale forma di scrittura e possono concorrere al potenziamento della competenza.

Non si è fatto uso del computer per la stesura e la manipolazione dei testi. L'introduzione del supporto digitale o delle LIM può senza dubbio 'alleggerire' le operazioni di scrittura e riscrittura, rendere evidenti le sottolineature, facilitare la selezione e la riorganizzazione del testo. Si potrebbe verificare quanto lo strumento possa influire sul risultato della manipolazione del testo di sintesi.

Il punto meno supportato didatticamente rimane l'integrazione. Quali strategie possono favorire la consapevolezza necessaria ad operare le integrazioni tra le informazioni dei testi?

La scelta di testi-fonte di diversa tipologia rimane un aspetto interessante da indagare. I testi scelti per la sintesi erano espositivi; il confronto di testi argomentativi sullo stesso tema con tesi o argomentazioni diverse potrebbe costituire un interessante base di partenza per la costruzione del saggio breve.

Bibliografia

Ambel 2006

M. Ambel, *Quel che ho capito*, Carocci, Roma 2006.

Applebee 1984

A. N. Applebee, *Writing and reasoning*, «Review of Educational Research», 54 (1984), pp. 577-96.

Bartlett 1932

F. C. Bartlett, *Remembering: a study in experimental and social psychology*, Cambridge, Cambridge University Press 1932 (trad. it. *La memoria: studio di psicologia sperimentale e sociale*, Angeli, Milano 1974).

Bereiter, Scardamalia 1983

C. Bereiter, M. Scardamalia, *The psychology of written composition*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N.J. 1983 (trad. it. *La psicologia della composizione scritta*, La Nuova Italia, Firenze 1994).

Boscolo 1989

P. Boscolo, *La complessità sintattica: aspetti evolutivi e psicopedagogici*, «Rassegna di psicologia», 6 (1989), pp. 9-45.

Boscolo 1997

P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Torino, Utet 1997.

Boscolo 2002

P. Boscolo, *La scrittura nella scuola dell'obbligo*, Laterza, Bari 2002.

Boscolo, Borghetto 2002

P. Boscolo, M. Borghetto, *Writing a report from multiple sources*, Paper presented at the Conference on Philosophical, Psychological, linguistic Foundations for Language and Science Literacy Research, University of Victoria, B.B., Canada, September 2002.

Boscolo, De Marco 2008

P. Boscolo, B. De Marco, *Rielaborazione di testi e comunità di discorso: uno studio condotto con studenti di Psicologia ed Architettura*, «Giornale italiano di psicologia», 25/2 (2008), pp. 375-406.

- Boscolo, Quarisa 2005
P. Boscolo, M. Quarisa, *La sintesi scritta di testi: Una ricerca condotta con studenti della Facoltà di Psicologia (The written synthesis of texts: A research lead with students of the Faculty of Psychology)*, «Rassegna di psicologia», 22, (2005), pp. 77-102.
- Cisotto 2002
L. Cisotto, *Il pensiero nei territori del testo. Percorsi di didattica modulare di Lingua Italiana*, Cleup, Padova 2002.
- Colombo 2002
A. Colombo, *Leggere. Capire e non capire*, Zanichelli, Bologna 2002.
- Corno 1987
D. Corno, *Lingua scritta*, Paravia, Torino 1987.
- Corno 1999
D. Corno, *La scrittura. Scrivere, riscrivere, saper scrivere*. Rubbettino, Catanzaro 1999.
- De Beaugrande, Dressler 1981
R. A De Beaugrande, W. U Dressler, *Introduzione alla linguistica testuale*, Il Mulino, Bologna 1981.
- De Beni *et al.* 2003
R. De Beni, C. Cornoldi, B. Carretti, C. Meneghetti, *Nuova guida alla comprensione del testo*, voll. 1-4, Erickson, Trento 2003.
- De Beni, Moè 2000
R. De Beni, A. Moè, *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna 2000.
- De Beni, Pazzaglia 1991
R. De Beni, F. Pazzaglia, *Lettura e metacognizione. Attività didattiche per la comprensione del testo*, Erickson, Trento 1991.
- Della Casa 1987
M. Della Casa, *La comprensione dei testi*, Franco Angeli, Milano 1987.
- De Mauro 1980
T. De Mauro, *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma 1980.
- Eigler *et al.* 1991
G. Eigler, G. Jechle, G. Merzinger, A. Winter, *Writing and Knowledge: Effects and Re – Effects*, «European Journal of Psychology of Education», 6 (1991), pp. 225-32.

- Ferreri, Guerriero (a cura di) 1998
S. Ferreri, A. R. Guerriero (a cura di), *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica. Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, La Nuova Italia, Firenze 1998.
- Hartman 1995
D. K. Hartman, *Eight readers reading: the intertextual links of proficient readers reading multiple passages*, «Reading Research Quarterly», 30 (1995), pp. 520-61.
- Hayes 1996
J. R. Hayes, *A new framework for understanding cognition and affect in writing*, in C. M. Levy, S. Ransdell (eds.), *The science of writing*, Mahwah (NJ), Erlbaum 1996, pp.1-27.
- Hayes, Flower 1980
J. R. Hayes, L. S. Flower, *Identifying the organization of writing processes*, in L. W. Gregg, E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes of writing*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N. J. 1980.
- Hidi 1990
S. Hidi, *Interest and its contribution as a mental resource for learning*, «Review of Educational Research», 60 (1990), pp. 549-71.
- Kintsch, van Dijk 1978
W. Kintsch, T. A. van Dijk, *Toward a model of text comprehension and production*, «Psychological Review», 85 (1978), pp. 363-94.
- Invernici 2004
M. Invernici, *Scrivere una sintesi di testi. Una ricerca condotta con studenti di scuola media*. Tesi di laurea, Università di Padova, Facoltà di Psicologia 2004.
- Johnson-Laird 1983
P. N. Johnson-Laird, *Mental models. Towards a cognitive science of language, inference and consciousness*, Cambridge, Cambridge University Press 1983; trad. it. *Modelli mentali*, Il Mulino, Bologna, 1988.
- Lavinio 1990
C. Lavinio, *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- Levorato 1988
M. C. Levorato, *Racconti, storie e narrazioni*, Il Mulino, Bologna 1988.

Lo Duca 2003

M. G. Lo Duca, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma 2003.

McGinley 1992

W. J. McGinley, *The role of reading and writing composing from sources*, «Reading Research Quarterly», 27 (1992), pp. 226-49.

Meyer 1977

J. F. Meyer, *The structure of prose: effects on learning and memory and implications for educational practice*, in R. Anderson, R. J. Spiro, W. E. Montagne (eds.), *Schooling and the acquisition of Knowledge*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N. J. 1977, pp. 179-200.

Nelson 2001

N. Nelson, *Writing to learn: one theory, two rationales*, in P. Tynjala, L. Mason, K. Lonka (eds.), *Writing as a learning tool*, Kluwer, Dordrecht, The Netherlands 2001, pp. 23-36.

Piemontese 1996

M. E. Piemontese, *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Tecnodid, Napoli 1996.

Serafini 1992

M. T. Serafini, *Come si scrive*. Bompiani, Milano 1992.

Spivey 1984

N. N. Spivey, *Discourse synthesis: Constructing texts in reading and writing*, International Reading Association, Newark, D. E. 1984.

Spivey 1990

N. N. Spivey, *Transforming texts. Constructive processes in reading and writing*, «Written Communication», 7 (1990), pp. 258-87.

Spivey 1992

N. N. Spivey, *Discourse synthesis: creating texts from texts*, in J. R. Hayes, R. E. Young, M. Matchett, M. McCaffrey, C. A. Cochram, T. Hajduk (eds.), *Reading empirical research studies: The rhetoric of research*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N. J. 1992, pp. 469-512.

Spivey 1997

N. N. Spivey, *The constructivist metaphor*, Academic Press, San Diego, Ca. 1997.

Spivey, King 1989

N. N. Spivey, J. R. King, *Readers as writers composing from sources*, «Reading Research Quarterly», 24 (1989), pp. 7-26.

Scinto 1984

L. F. M. Scinto, *The architectonics of texts produced by children and the development of higher cognitive functions*, «Discourse Processes», 7 (1984), pp. 371-418.

Stahl *et al.* 1996

S. A. Stahl, C. R. Hynd, B. K. Britton, M. M. McNish, D. Bosquet, *What happens when students read multiple source documents in history?*, «Reading Research Quarterly», 31 (1996), pp. 430-56.

Van Dijk 1979

T. A. Van Dijk, *Relevance assignment in discourse comprehension*, «Discourse Processes», 2 (1979), pp. 113-26.

Van Dijk, Kintsck 1983

T. A. Van Dijk, W. Kintsch, *Strategies of discourse comprehension*, Academic Press, New York 1983.

Vygotskij 1980

L. S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino 1980.

Werlich 1976

E. Werlich, *A Text Grammar of English*, Quelle & Meyer, Heidelberg 1976.

SERENELLA BAGGIO

TEST DI COMPrensIONE

De Mauro¹⁹⁹⁴¹ invita i linguisti a vincere «la riluttanza a dedicarsi a una esplorazione sistematica e analitica della comprensione linguistica». La sottovalutazione teorica dei problemi della comprensione gli appare legata all'eccesso di presenza di un fenomeno, di un atto linguistico, talmente comune e continuo, così macroscopico, da sfuggire allo sguardo dell'analista. Ascoltare, leggere sono sempre 'difficili', non solo quando ce ne accorgiamo perché ci confrontiamo con un interlocutore straniero o con lingue speciali o con testi complessi, come i testi letterari, filosofici, giuridici. Comprendere «è sempre un caso di problem solving» (*ibidem*).

Per studiare questi meccanismi e le competenze che essi richiedono può essere utile, dice De Mauro, riappropriarsi del concetto gentiliano di *sinetica*,² applicandosi ad una comprensione linguistica che si fa comprensione spirituale, allargata alla cultura e ai saperi collettivi, insomma ai territori extralinguistici. È chiaro che non basta sapere la grammatica, né basta capire delle parole per comprendere un discorso ed entrare in comunicazione con un'altra persona.

La comprensione, secondo Gentile, è un esercizio paziente, etico, che si rinnova ad ogni incontro e si rafforza con la frequentazione:

Ebbene, leggere e rileggere, tradurre e ritradurre, e ogni parola pesarla, vederla in sé e nel contesto, e ogni elemento scruatarlo per quel che è da solo e per quel che porta nell'insieme [...] interpretare insomma con tutti i sussidii a no-

¹ De Mauro 2002, 29.

² Cfr. Fabrizio 2008 (in particolare pp. 31ss.).

stra disposizione, finché dalle sparse membra il corpo si ricomponga tutto (*La filosofia dell'arte*, 1930).³

La frequentazione avvicina, familiarizza. Comprendere è condividere delle abitudini, linguistiche e non. La comunicazione sarà facilitata nel caso di una effettiva vicinanza (parentela, affettività, lavoro); persone che condividono ambiente, cultura, stile di vita, avranno bisogno di meno sforzo per intendersi, perché i comportamenti linguistici sono in larga misura prevedibili. Parole di più alta frequenza saranno, d'altro canto, le più prevedibili nei rispettivi contesti. E sulla base della prevedibilità delle occorrenze di parole, di combinazioni, si potrà valutare, ad esempio, il grado di *leggibilità* di un testo.

Se il tema della comprensione sembra essere stato a lungo trascurato in sede teorica, tra i filosofi del linguaggio, attenti piuttosto alla produzione che alla ricezione, altrettanto non si può dire di studi linguistici pratici, ad esempio sul contatto tra le lingue, la traduzione e l'apprendimento della lingua seconda, e in genere degli studi di linguistica pragmatica e testuale. Nell'apprendimento linguistico la comprensione è la premessa indispensabile dell'interazione comunicativa e se ne studia l'acquisizione progressiva. Il dialogo, come ci ha dimostrato la linguistica pragmatica, porta gli antagonisti a contendersi lo spazio del discorso, ma anche a solidarizzare nella ricerca di un territorio d'intesa fino alla soluzione del conflitto. In modo simile il confronto con una lingua diversa dalla nostra stimola comportamenti antagonisti nel segno dell'identità (la traduzione, il calco, ideologie puriste, shibboleth) o, al contrario, la valorizzazione degli aspetti che avvicinano le lingue (convergenza) e permettono di alternarle nella comunicazione (code-switching, tipico dei plurilingui). È evidente che per comprendere bisogna anche volerlo.

Il problema che ci si pone monitorando gli studenti universitari riguarda prima di tutto la loro estraneità 'antropologica' alla cultura del nostro istituto di formazione. Dagli anni '80 è in atto un

³ Fabrizio 2008, 32. Nato in ambito estetico (idealistico) e rafforzato dalla prassi della stilistica letteraria, questo modo di leggere unitariamente l'opera per coglierne l'individualità in ognuna delle parti, con un movimento bistrofedico che implica riletture, ritorni e nuove partenze, si può trasferire sulla normale esperienza della comprensione nell'interazione comunicativa, dove gli interlocutori aggiustano progressivamente il loro ruolo, la strategia e l'obiettivo del messaggio. Cfr. Spitzer 1922.

cambiamento sociale profondo, che investe le forme del comportamento, prima fra tutte il linguaggio. Accanto agli istituti formativi tradizionali, scuola, università, sono cresciute tecnologie che hanno modificato gli stili di vita, globalizzando i consumi e restringendo l'attenzione al presente più immediato. La socialità si esplica prevalentemente nel gruppo dei coetanei, dove anche l'identità linguistica è sottolineata da varie forme di "gergo giovanile", innovative, trasgressive, insofferenti della lingua imposta dagli adulti. Un monitoraggio dell'abilità di comprensione potrà, quindi, misurare questa distanza sui testi accademici, parlati e scritti, che insieme frequentiamo, dando indicazioni sui luoghi critici, quelli che dimostrano minor familiarità col registro accademico, o con la lingua standard di livello alto o con una delle varietà della lingua scientifica.

Perché questi usi linguistici diventino abituali anche per studenti delle ultime generazioni c'è bisogno di un grande esercizio di riappropriazione della tradizione scritta colta; bisogna frequentare con assiduità quei testi in cui appare nella sua forma più matura e meno contingente la lingua nazionale: poesia, prose letterarie, prose scientifiche, storiche, filosofiche.⁴ In questo la motivazione personale, voler leggere, voler capire, ha un peso determinante.

Valutare l'abilità di comprensione è diventata una necessità della didattica, e non solo della lingua straniera, dunque. Leggendo gli appunti presi a lezione dai nostri studenti ci chiediamo spesso quanto possiamo essere fraintesi o riuscire oscuri se chi ci ascolta non segue il filo logico del discorso o equivoca significati di parole spesso ovvie per una persona colta, non tecnicismi. Nei nostri test di Italiano scritto abbiamo verificato disattenzioni nella lettura che rivelavano tendenze alla banalizzazione potenzialmente pericolose per la comprensione.⁵ La lettura sequenziale, passo dopo passo, induce ad esempio ad automatismi. Sintomatico il caso di un brano di De Amicis, la descrizione dei Quattro Canti di Palermo, riscritto da qualche studente con il numero dei Canti elevato a cinque, a causa di un'apposizione. Ma, se è vero che le figure retoriche non vengono riconosciute (l'ironia, in particolare), ancora più frequente

⁴ Ricordo l'accurato intervento di un collega italianista a questo riguardo: Giunta 2008.

⁵ Per l'analisi delle criticità raccolte nei test e in varie prove di comprensione e riscrittura dai docenti di Italiano scritto della Facoltà di Lettere di Trento, cfr. Maistrello 2006.

è l'errore di comprensione che nasce dall'aver letto come positiva un'asserzione negativa, ignorando la negazione e le necessità logiche del contesto. Anafore pronominali, concordanze, connettivi letti male e male interpretati danno luogo al numero più alto di incongruenze. Sul piano del lessico difficoltà possono venire dagli omografi,⁶ più spesso dalla bassa competenza che gli studenti hanno del vocabolario astratto e letterario (sulla cui comprensione agiscono meccanismi analogici, spesso fuorvianti, tra cui va ricordata almeno la paretimologia).

Come si vede, negli studi universitari non è tanto la terminologia scientifica che fa problema; essa viene glossata ripetutamente a lezione e nei testi d'esame e lo studente, anche poco attrezzato, progressivamente se ne appropria, spesso con lo zelo un po' eccessivo del neofita. È piuttosto lo stile, oggettivo, serratamente logico, del discorso accademico; la sua letterarietà, esplicita in scelte lessicali raffinate e in una sintassi ben strutturata, può trovare impreparati gli studenti.

Abbiamo dedicato all'abilità di comprensione alcuni degli esercizi del test di Lettere dell'Università di Trento, somministrato nel settembre del 2009 a studenti della laurea triennale, vecchio e nuovo ordinamento, al secondo anno, cioè a metà del corso di studi. Volendo tarare la loro competenza su testi universitari di uso comune ci siamo rivolti a manuali impiegati sul doppio versante scolastico e universitario o specifici dei corsi di base. Abbiamo estrapolato delle frasi con un senso compiuto, omissivo una e una sola parola e chiesto agli studenti di eseguire l'esercizio di completamento.

Il contesto offerto può risultare a volte insoddisfacente; un testo più ampio avrebbe orientato certo meglio le scelte semantiche. Nondimeno la misura della frase consente di verificare in modo più stretto opzioni che non riguardano solo il vocabolario mentale, ma anche la competenza sintattica e logica, come vedremo.

Il contesto breve (la frase) permette, dunque, un ampio ventaglio di soluzioni possibili, mentre la sintassi, la logica, l'enciclopedia mentale rendono alcune opzioni meno probabili o addirittura impossibili.

⁶ Il collega N. Bertoletti ha somministrato un test d'ingresso per studenti del corso di Lettere dove si trattava, tra l'altro, di capire dal contesto il significato di un omografo come *subito*.

Dal punto di vista lessicale la scelta delle parole da omettere è caduta non sui termini specialistici, che, come ho detto, non ci interessavano, ma su quelli che, in un testo accademico, si potrebbero chiamare, seguendo Serianni,⁷ «tecnicismi collaterali», cioè su parole caratteristiche dello stile raziocinante della scrittura accademica. Si tratta spesso di parole astratte, che indicano operazioni (astratti deverbali) oppure esprimono giudizi di qualità (astratti deaggettivali o denominali), che possono comparire in giunture abbastanza convenzionali con determinati verbi o con aggettivi e complementi. Ma abbiamo testato anche aggettivi e verbi altrettanto distinti dall'uso comune, ma frequenti nello stile accademico.

Questo tipo di lessico si è dimostrato di fatto un ambito di competenza particolarmente critico, come evidenziano errori raccolti negli scritti di fine modulo (competenza attiva).

Distinguendo, non senza una certa arbitrarietà, tra criticità morfologiche (di formazione della parola, che spesso è parola complessa, un derivato) e criticità semantiche, si notano nelle produzioni degli studenti casi come i seguenti.

Astratti (formazione):⁸

efficacità, tramandazione orale ('trasmissione'), *isolazione linguistica* ('isolamento'), *annotamenti* ('annotazioni'), *un rinforzamento riassuntivo* ('sottolineatura'), *staccamento dalla propria lingua, la fonologicità del luogo* ('fonetica'), *l'avvenuta dei Longobardi* (errore di segmentazione), *standirdazzione* ('standardizzazione'; malapropismo), ecc.

Astratti (semantica):

transazione ('transizione'), *epurazione* ('depurazione'), *la grafologia* ('grafia'), *soldato di istanza, l'aberrazione verso le innovazioni* ('abborrimento'), *la decadenza della prima sillaba* ('caduta'), *spoliazione dialettale* ('spoglio'), *tipologia (la lettera è una tipologia testuale 'tipo')*, *distanziamento (il distanzia-*

⁷ Cfr. Serianni 2007. Per una descrizione sistematica del lessico italiano contemporaneo si veda Aprile 2005; più in generale, Ježek 2005; e, per l'approfondimento dei problemi morfologici, Grossmann, Rainer 2004.

⁸ Il linguaggio giovanile è disinvolto nella formazione di derivati nuovi, neologismi ed espressivismi: cfr. Arcangeli 2007, 138ss.

mento si acuisce ('distanza'), *parlamento* (il dibattito cinquecentesco crea un enorme *parlamento cartaceo* 'discussione'), *un ritrovamento di risorse* ('reperimento'), *linearità* (non ha *linearità col resto* 'coerenza': cfr. *essere in linea con*), *dicitura* (la *dicitura di Dante* 'forma linguistica'), *moto culturale* ('cambiamento'), *direttrici* (si indirizzano in *tre direttrici* 'direzioni'), *la divulgazione dei testi a stampa* ('diffusione'), *riabilitazione sociale* ('emancipazione'), ecc.

Aggettivi (formazione):

varietà intermezza ('intermedia'), *i topos epistolici* ('tòpoi epistolari'), *varietà inerudita* ('incolta'), *posizione focalica* ('focale'), *persone acculturate*, ecc.

Aggettivi (semantica):

un esempio significante ('significativo'), *una studiosa socio-culturale* ('un'antropologa'), *la fantomatica questione della lingua* ('mitica, annosa'), *una lingua conformata* ('conformista'), *giudiziario* (*lingua giudiziaria* 'linguaggio giuridico'), *vitalizio* ('vitale'), ecc.

Verbi:

prevalicare ('prevaricare': buon esempio di paretimologia), *denotare* (da queste lettere si *denota che* 'si nota'), *connotare* (*connota la sua malattia alla sfera magica* 'connette'), *stanziarsi* (*qui si stanzierà un latino scolastico* 'fisserà'), *improntare* (*caratteri fonetici improntati nel dialetto* 'presenti'), *instaurarsi* (*la lingua cortigiana va a instaurarsi nell'uso del latino* 'sostituisce'), *incedere* (*l'incedere della professionalità* 'aumento'), *vigente* (*i volgari vigenti in Italia* 'esistenti, vivi': burocratismo), *dedito* (*un italiano brutto e dedito al consumismo* 'votato'), ecc.

Non mi soffermo sulla costruzione dei verbi e dei deverbali che dà comunque segnali di bassa competenza (*auspicare a, recrimina l'italiano come lingua imposta, passa in rassegna ai volgari, regolato nel proprio interno, databile nel 960, databile tra il IX sec. d.C., ingiuriare contro qualcuno, una lingua attorno alla quale si*

appoggino le altre, manomissioni sul testo, una storia sul linguaggio umano; far attirare l'attenzione su di sé, alcuni volevano assurgere la lingua cortigiana a modello).

Agli studenti mancano certi automatismi che garantiscano la convenzionalità di alcune soluzioni rispetto ad altre. È frequente il caso di giunture del verbo con l'astratto, dove la scelta del sinonimo sbagliato rende inaccettabile il risultato:

si cercò di adottare un'unificazione linguistica, le donne hanno adottato una maggiore sensibilità nel distinguere i colori, la Riforma Gentile capitanata da Lombardo Radice, stilato il primo censimento, stilare una lingua di koinè, Dante va a stilare una situazione dei dialetti italiani, anche dopo l'Unità d'Italia vigeva una forte frammentazione, la scarsa fortuna è certificata dal fatto che, le correzioni attuate riguardano, impronta la sua attenzione su, una situazione avvenuta precedentemente, le ragioni sono da convogliarsi a, vi era chi promulgava un ritorno al latino, ecc.

Il test di completamento ha voluto verificare la competenza passiva e attiva degli studenti in questo ambito lessicale: passiva nell'individuazione grammaticale e sintattica, oltreché semantica, del tipo di parola richiesta, rispetto al contesto dato; attiva nella proposta di una parola precisa, che desse senso alla frase e fosse formata correttamente.

I correttori sono stati autorizzati ad accettare qualsiasi sinonimo si adattasse al contesto completandone il senso in modo pienamente soddisfacente.

Gli esercizi

Esercizio 2a

Completare le frasi con una parola adatta al contesto.

- 1- Nell'immagine che **scaturisce** dalla combinazione della figura della donna con l'elemento floreale, è possibile riscontrare tuttavia il riferimento ad un mito classico.
- 2- Si tratterebbe ancora una volta di una ispirazione classica, anche se **mediata** dal riuso dantesco.

- 3- Ci sono quattro **filoni** del pensiero evoluzionista in antropologia: evoluzionismo unilineare, universale, multilineare, neodarwinismo.
- 4- Ma poi, quando sembra che la tesi debba essere **abbandonata** senza riserve e ambiente animale e mondo umano paiono divaricarsi in una radicale eterogeneità, Heidegger la ripropone.
- 5- L'Europa occidentale **disponeva** inoltre di altri beni che scarseggiavano in Egitto: il legname, il ferro.
- 6- Economia naturale, economia monetaria, economia creditizia sono formule introdotte nel **dibattito** storiografico da Bruno Hildebrand.

Nella frase 1 la costruzione porta ad individuare un verbo costruito con un complemento d'origine (*scaturire, nascere, uscire*).

La frase 2 parla di una ripetuta *ispirazione classica (ancora una volta)*, di vari *riusi*, l'ultimo favorito dal modello dantesco. Sintassi e coerenza logica orientano nella scelta.

La frase 3 pone un puro problema di denominazione (i membri di una lista, di una serie, in relazione al fenomeno di cui sono le manifestazioni storiche).

Nella frase 4 si deve individuare il valore avversativo della prolessi (*Ma poi quando, sembra e paiono*, congiuntivo) per capire che cerchiamo il contrario di *riproporre*.

La frase 5 è facilmente comprensibile, ma la sintassi richiede un verbo con una precisa costruzione preposizionale.

La frase 6 permette un ventaglio di sinonimi piuttosto ampio; la preposizione *da* (non *di*) permette di considerare *Bruno Hildebrand* un argomento del verbo (*introdotte*) e non un'espansione della parola omessa.

Esercizio 2b

Completare le frasi con una parola adatta al contesto.

- 1- In assenza di documenti, per abbozzare un quadro generale siamo costretti a fare ricorso a **ipotesi** difficilmente provabili.
- 2- A differenza di quella del pescatore, che lo era dappertutto, l'attività del cacciatore assumeva difficilmente **caratteristiche** di un mestiere autonomo e ben definito.
- 3- La medesima **sovrapposizione** tra la figura di Laura ed il simbolo dell'alloro poetico avviene anche nel sonetto CCLXIII.
- 4- La **fonte** principale per la ripresa che Petrarca fa di questo esempio mitologico è costituita dai versi ovidiani delle *Metamorfosi*.

- 5- Oggi parole come verità o realtà sono diventate per qualcuno **impronunciabili** a meno che non siano racchiuse tra virgolette scritte o mimate.
- 6- Mi ero proposto di **ricostruire** il mondo intellettuale, morale e fantastico del mugnaio Menocchio attraverso la documentazione prodotta da coloro che l'avevano mandato sul rogo.

La frase 1 stabilisce una connessione tra prova storica e documentazione; lo studente deve solo chiedersi cosa resta allo storico *in assenza di documenti*.

Nella frase 2 si comparano contrastivamente il mestiere del pescatore e quello del cacciatore (*dappertutto vs difficilmente*), dunque qualità, caratteri diversi.

Nella frase 3 si cerca un astratto verbale che permetta la costruzione preposizionale *data*; normalmente gli studenti sanno anche che l'alloro per Petrarca simboleggia Laura (e viceversa).

La frase 4 richiede una parola compatibile con *ripresa*; lo studente deve chiedersi cosa sono i versi ovidiani per Petrarca.

Nella frase 5 si allude all'indicibilità, all'impossibilità di usare certe parole se non per citazione.

La frase 6 ammette anche verbi narrativi, purché si alluda alla narrazione storica *attraverso la documentazione*.

Esercizio 2c

Completare le frasi con una parola adatta al contesto.

- 1- Gli storici delle società passate non sono in grado di **produrre** i propri documenti, come fanno oggi gli antropologi o come facevano, tanto tempo fa, gli inquisitori.
- 2- È innegabile che negli ultimi decenni vi sia stata una **ripresa** di interesse per un oggetto di analisi a lungo considerato desueto.
- 3- Molte parole possono **subire** uno spostamento dal proprio significato originario a un altro figurato.
- 4- Il raddoppiamento sintattico (*a ccasa, a ccena*) non è normalmente **rappresentato** nella scrittura tradizionale.
- 5- Ideologia **significa** originariamente discorso sulla formazione delle idee.
- 6- L'identificazione è considerata il principale **veicolo** dei processi di socializzazione, operando un'assimilazione dell'individuo al gruppo cui appartiene e reciprocamente fra i diversi membri del gruppo.

La frase 1 si riferisce alla capacità di portare documenti, di ‘produrli’.

Nel caso 2 si tratta di individuare un’«unità lessicale superiore»⁹ o «phrasal term», *ripresa di interesse*, il cui primo elemento è un astratto verbale giustificato da quanto segue (*a lungo considerato desueto*).

Nella frase 3 *spostamento* è un astratto verbale e lo studente è libero di pensarlo attivo o passivo.

Nella frase 4 si tratta di un rispecchiamento della pronuncia nella grafia; la soluzione è ovvia, ma la scelta del sinonimo mostrerà un grado diverso di precisione e di familiarità con lo stile accademico.

La frase 5 dà una definizione; è richiesto il verbo di modo finito.

Nella frase 6 si cerca una parola che indichi il mezzo, lo strumento, l’incentivo; la scelta sinonimica è ampia, ma questa è la tipica situazione in cui gli studenti sembrano più impacciati nell’uso del lessico astratto: è richiesta una parola, un deverbale o quasi, compatibile con il phrasal term *processi di socializzazione* ed è possibile che si tratti di una metafora (*operando...*).

Esercizio 2d

Completare le frasi con una parola adatta al contesto.

- 1- L’identificazione, in quanto processo adattativo che permette di far fronte all’angoscia della perdita o di risolvere il conflitto edipico, può essere **considerato** un meccanismo di difesa.
- 2- Il linguaggio, facoltà di parlare comune a tutti gli uomini, si **manifesta** concretamente nelle lingue storiche.
- 3- Solo nel caso di leader politici riconosciuti trascrizione e resoconto dei discorsi elettorali arrivavano alle pagine dei quotidiani a **diffusione** regionale o nazionale.
- 4- Per gran parte degli anni sessanta dell’Ottocento la forma di comunicazione tra il politico e gli elettori è la “lettera” **diffusa** attraverso l’organo di stampa.
- 5- Fra le **espressioni** che la lingua comune ha preso dal campo dello sport, troviamo per esempio *mettere alle corde*, *seguire a ruota*, *salvarsi in corner*.
- 6- La pronuncia delle persone colte, in Italia, non è **uniforme**, ma varia secondo le zone.

⁹ Cfr. Dardano 1994, 498.

Nella frase 1 è ammessa anche la soluzione *considerata* (concordanza col soggetto lontano). Siamo ancora una volta nel campo delle definizioni.

La frase 2 richiede un verbo pronominale di modo finito (il *si* è dato), compatibile con la costruzione spaziale.

La difficoltà della frase 3 riguarda l'individuazione di un'espansione di *quotidiani* che dovrebbe essere abbastanza nota (*diffusione, tiratura*).

Nella frase 4 il giornale fa da strumento e da cassa di risonanza (*attraverso*: ma questa preposizione è scelta appositamente, perché gli studenti tendono a sovraestenderne l'uso).

La frase 5 chiede un nome generico per definire i membri della serie seguente.

La soluzione della frase 6 è semplicemente nel contrario di *varia secondo le zone*.

Esercizio 2e

Completare le frasi con una parola adatta al contesto.

- 1- È naturale che parole **adottate** in anni recenti, riguardanti nuovi sviluppi tecnologici, siano le stesse in tutto il paese.
- 2- Non ci sono regole ovvie per **considerare** una parola straniera maschile o femminile in italiano.
- 3- Hume si convinse a mettere in secondo piano la somiglianza che **accomuna** le impressioni alle idee.
- 4- Questa interpretazione non fu, generalmente, accettata: la **respingeranno**, come vedremo, tanto gli averroisti quanto i loro avversari, sebbene in modo diverso.
- 5- Mike Bongiorno rappresenta un ideale che nessuno deve sforzarsi di raggiungere perché chiunque si trova già al suo **livello**.
- 6- Questa la **sostanza** del libro, o almeno quella che emerge alla sua prima lettura, a chi non voglia cercarvi altri sensi riposti di quelli che la immediata affabilità delle immagini comporti.

La frase 1 suggerisce l'uso di un participio che regga il complemento temporale, ma lo studente potrà pensare a varie soluzioni, passive o intransitive.

Nella frase 2 è necessario un verbo che si costruisca col doppio oggetto.

La frase 3 richiede di esplicitare *somiglianza* ricorrendo ad un verbo (argomento del verbo: x a y).

La frase 4 contiene i due punti che introducono normalmente un segmento esplicativo o appositivo; si cerca, dunque, un altro modo per dire *non accettato*.

La frase 5, famosa citazione dal *Diario minimo* di Umberto Eco, introduce un tema legato alla spazialità (*raggiungere vs trovarsi già*).

Nella frase 6 si richiede ancora una volta un astratto polisemico e quindi generico, ma altamente convenzionale nel contesto.

Le analisi di Baratter, Di Gennaro e Dallabrida, Niro, qui a seguire, daranno conto dei risultati raccolti, caso per caso.

Bibliografia

Aprile 2005

M. Aprile, *Dalle parole ai dizionari*, Il Mulino, Bologna 2005.

Arcangeli 2007

M. Arcangeli, *Giovani scrittori, scritture giovani. Ribelli, sognatori, cannibali, bad girls*, Carocci, Roma 2007.

Dardano 1994

M. Dardano, *I linguaggi scientifici*, in L. Serianni, P. Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana*, II. *Scritto e parlato*, Einaudi, Torino 1994.

De Mauro 2002

T. De Mauro, *Capire le parole*, Laterza, Roma-Bari 2002².

Fabrizio 2008

C. Fabrizio, *Idee linguistiche e pratica della lingua in Giovanni Gentile*, Serra, Pisa-Roma 2008.

Giunta 2008

C. Giunta, *L'assedio del presente: sulla rivoluzione culturale in corso*, Il Mulino, Bologna 2008.

Grossmann, Rainer 2004

M. Grossmann, F. Rainer (a cura di), *La formazione delle parole in italiano*, Niemeyer, Tübingen 2004.

Ježek 2005

E. Ježek, *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, Il Mulino, Bologna 2005.

Maistrello 2006

V. Maistrello e Gruppo di Italiano scritto (a cura di), *I “test di scrittura” e i corsi di Italiano scritto. Descrizione, commento e riflessioni, didattica*, prefazione di P. Cordin e introduzione di S. Baggio, Dipartimento di Studi letterari, Linguistici e Filologici, Università di Trento, Trento 2006.

Serianni 2007

L. Serianni, *Italiani scritti*, n. ed., Il Mulino, Bologna 2007.

Spitzer 1922

L. Spitzer, *Italienische Umgangssprache* (1922), ed. it. C. Caffi, C. Segre (a cura di), *La lingua italiana del dialogo*, Il Saggiatore, Milano 2007.

PAOLA BARATTER - CARMINE DI GENNARO

LA COMPrensIONE NEI TEST DI ITALIANO SCRITTO
DELLA FACOLTÀ DI LETTERE E FILOSOFIA
DELL'UNIVERSITÀ DI TRENTO

1. *Introduzione*

La Facoltà di Lettere di Trento prevede nel piano di studio dei suoi corsi di laurea una prova di Italiano scritto. Tale prova, proposta come test, ha lo scopo, comunicato agli studenti, di verificarne il livello di competenza linguistica e testuale tarato sulla manualistica corrente nella didattica universitaria e sulle antologie letterarie scolastiche (prose letterarie dell'Ottocento e del Novecento). Il test è articolato in prove di lingua, di comprensione testuale e di riscrittura, proposte attraverso una serie di 5 esercizi.

Nello specifico, il secondo di tali esercizi richiede di completare sei frasi da cui è stata espunta una parola. Le frasi sono estrapolate da testi universitari; le parole da inserire non sono termini specialistici, ma parole di un lessico colto, di alta frequenza, comune a diverse discipline accademiche, oppure parole grammaticali, come si può vedere dai due esempi seguenti:

1. La povertà dei suoli, _____ in principal modo all'eccessivo carico di pascolo, è un problema particolarmente sentito.

2. Una forte influenza _____ sua formazione ebbe la madre.

La consegna dell'esercizio chiede di inserire una parola adatta al contesto e le soluzioni possono essere più di una, con ricorso ad una sinonimia compatibile. Agli studenti si raccomanda, nella presentazione dell'esercizio, di fare attenzione al senso della frase, ai rapporti sintattici, al registro della scrittura accademica.

L'analisi complessiva delle soluzioni proposte dagli studenti ci

induce a ritenere che il successo nella ricerca della parola ‘adatta’ è stato determinato, oltre che dal livello di competenza lessicale, anche dal grado di comprensione che lo studente ha saputo inferire dalla frase incompleta.

La maggior parte delle soluzioni non accettate sembrano in effetti prodotte da una limitata competenza lessicale. Si consideri la frase:

Ci sono quattro **filoni**¹ del pensiero evoluzionista in antropologia: evoluzionismo unilineare, universale, multilineare, neodarwiniano.

La maggior parte delle soluzioni proposte – *aree, branche, correnti, diramazioni, ramificazioni, scuole, settori, tipologie, versioni, varianti, definizioni, elementi, direzioni, movimenti, opzioni, sezioni, suddivisioni, teorie* – denotano fundamentalmente una più o meno forte imprecisione lessicale. Ma soluzioni come *categorie, concetti, fasi* comportano una sostanziale deriva semantica dalla frase origine che ci informa dell’esistenza di quattro diverse elaborazioni (e non *fasi*, o *concetti* o *categorie*) di un pensiero evoluzionista non definibile in un’unica accezione, e sembrano quindi sottendere una sostanziale incomprensione della frase. E sembra corretto supporre che tale incomprensione sia conseguenza di una scarsa conoscenza delle discipline chiamate in causa. Conferma indiretta di tale analisi è la soluzione praticata più frequentemente dagli studenti: *correnti*. Soluzione accettata, anche se, rispetto alla più aderente *filoni*, è scaturita da un patrimonio lessicale ridotto, che ha indotto alla scelta della parola più frequente e ricorrente, oltre che più ‘ascoltata’, per definire divisioni o differenziazioni all’interno di un movimento. Sulla precisione ha avuto la meglio la forma stereotipata e convenzionalmente in uso nella divulgazione di largo consumo. Una maggiore familiarità col linguaggio scientifico e con gli ambiti disciplinari in questione avrebbe certamente favorito l’identificazione dell’inserimento più adatto.

Anche per la frase

A differenza di quella del pescatore, che lo era dappertutto, l’attività del cacciatore assumeva difficilmente **le caratteristiche** di un mestiere autonomo e ben definito.

¹ In grassetto la parola omessa nelle frasi dell’esercizio.

l'attrattività del verbo *assumere* ha avuto grande rilevanza nella selezione degli elementi paradigmatici operata dagli studenti per combinarli sul piano sintagmatico. Il verbo *assumere* è stato infatti spesso combinato con *il ruolo* (14 su 85 soluzioni indicate, il 16.5%). E la stessa attrattività ha inciso probabilmente anche su alcune scelte errate, non accettabili sul piano paradigmatico, come *i connotati* o *il titolo* (scelti complessivamente dal 4,5% del campione).

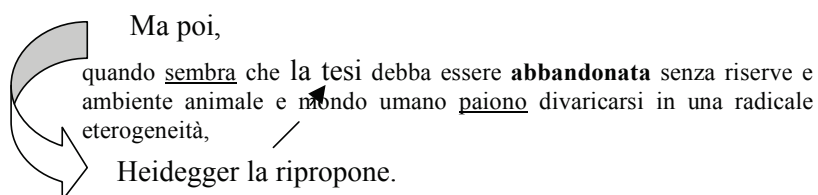
2. Analisi di alcuni casi: l'inserimento di parole piene

Nel nostro intervento analizzeremo alcuni casi in cui la soluzione proposta indica abbastanza chiaramente una sostanziale incomprensione della frase esaminata.

2.1 I caso

Ma poi, quando sembra che la tesi debba essere **abbandonata** senza riserve e ambiente animale e mondo umano paiono divaricarsi in una radicale eterogeneità, Heidegger la ripropone.

La soluzione richiedeva un attento lavoro di analisi e un raffinato procedimento inferenziale: individuare il valore avversativo della prolessi ("Ma poi"), e correlarlo alla principale ("Heidegger la ripropone"); valutare la funzione attenuativa e dubitativa dei modali *sembra* e *paiono*, rafforzata dalla connotazione ipotetica del congiuntivo *debba*; esplicitare la funzione dell'anafora *la* per focalizzare l'affermazione della frase principale (Heidegger ripropone la tesi) e dare coerenza semantica all'avversativa collocata in prolessi. Possiamo rappresentare la struttura sintattica della frase col seguente schema:



La complessità del lavoro richiesto spiega il risultato negativo

registrato nel 53% delle 92 risposte date dagli studenti (di esse, il 51% deriva da soluzioni errate, il 2% da soluzioni non indicate). Delle 47 soluzioni non accettate solo due sono chiaramente imputabili a difficoltà prodottesi nella scelta lessicale: *obiettata* e *rivista* segnalano, sia pure in modo non adeguato e con inaccettabile ambiguità, la divergenza tra l'ipotesi prospettata nella frase dipendente ("quando sembra che la tesi debba essere *obiettata* / *rivista* senza riserve e ambiente animale e mondo umano paiono divaricarsi in una radicale eterogeneità") e l'affermazione della principale ("Ma poi [...] Heidegger la ripropone").

L'architettura sintattica della frase ha probabilmente indotto molti a seguire un percorso più tradizionale per arrivare in tempi rapidi ad una formulazione ritenuta possibile: affidarsi ad un verbo che si avverte come più frequentemente associato all'argomento "tesi". Lo studente, frastornato dalla complessità sintattica, non riesce a stabilire la correlazione per opposizione tra ipotesi di un Heidegger che "sembra abbandonare" la tesi e decisione del filosofo che invece "la ripropone", e quindi cerca nel suo vocabolario una voce verbale che attribuisca alla parola "tesi" un predicato che si esplica peraltro "senza riserve": e una tesi, nelle espressioni più ricorrenti, è *accettata* senza riserve, *accolta* senza riserve, o, se vi è qualche dubbio su di essa, è *confermata* senza riserve. Sono infatti le voci verbali più ricorrenti tra le soluzioni non accettate: *accettata* (7), *accolta* (3), *confermata* (7), 17 su 47 soluzioni non accettate. Peraltro tra le soluzioni accettate, la voce presente nel testo origine, *abbandonata*, è stata indicata, su un totale di 43 soluzioni accettate, solo in 4 casi. La soluzione più ricorrente tra quelle accolte è stata *confutata* (18 casi): e anche *confutare* può essere stata scelta perché voce verbale che più insistentemente è associata ad una tesi che non si accetta; analoga considerazione può essere fatta per soluzioni come *rifiutata* (4 casi), *scartata* (4 casi, soluzione da registro substandard).

2.2 Il caso

Economia naturale, economia monetaria, economia creditizia sono formule introdotte nel **dibattito** storiografico da Bruno Hildebrand.

Una limitata conoscenza del lessico disciplinare sembra essere all'origine delle difficoltà create dalla frase. Le soluzioni non ac-

cettate sono state 42 su 92 soluzioni date (il 46%), le mancate indicazioni 3. Molte delle soluzioni non accettate, 23, denunciano una sostanziale incomprensione: *atlante*, *capitolo*, *dizionario* (5 casi), *documento*, *libro* (3 casi), *manuale* (7 casi), *saggio* (2 casi), *testo*, *trattato*, *volume*. La mancata familiarità con l'ambito disciplinare ha indotto molti studenti a fermare la propria ricerca su un concreto e più familiare strumento di studio della storia (l'atlante, il manuale, il testo, il saggio ecc.), parole e oggetti comunque più praticati rispetto ad un'astrazione concettuale come "il dibattito storiografico". La forza attrattiva del riferimento al concreto ha impedito di riconoscere l'incoerenza semantica che si determinava con soluzioni come *manuale* e simili. "Economia naturale, economia monetaria, economia creditizia sono formule introdotte nel *manuale/testo/trattato/saggio* storiografico da Bruno Hildebrand": in tale frase, infatti, la preposizione articolata *nel* obbliga a supporre l'esistenza di un manuale/ecc. storiografico universale, di comune conoscenza. A meno che nella mente del lettore-studente non sia stata registrata una superficiale o frettolosa lettura che ha trasformato inconsapevolmente la reggenza *da* in *di* ("formule introdotte nel manuale storiografico *di* Bruno Hildebrand").

2.3 III caso

Gli storici delle società passate non sono in grado di **produrre** i propri documenti, come fanno oggi gli antropologi o come facevano, tanto tempo fa, gli inquisitori.

La frase ha comportato un'alta percentuale di esiti negativi: il 53%; su 81 esercizi esaminati, 37 indicavano una soluzione non accettata e 6 non davano alcuna indicazione.

Indubbiamente si tratta di una frase la cui semantica può essere solidamente ricostruita solo se viene ricollocata nel contesto da cui è stata tratta. Il contesto poteva aiutare gli studenti, tra l'altro, a disambiguare la denominazione "Gli storici delle società passate": gli storici vissuti nelle società passate o gli storici che studiano le società passate? Alcune delle soluzioni proposte, per esempio *analizzare*, *archiviare*, *verificare*, *decifrare*, *organizzare*, *catalogare*, *cercare*, *interpretare*, *pubblicare*, *divulgare*, *redarre*, *reperire*, *salvare*, inducono a ritenere che lo studente abbia inferito un sotteso confronto tra avveduti antropologi di oggi e accorti inquisitori di tanto tempo fa da una parte e storici antichi dall'altra, che, in

quanto tali, non potevano essere in grado di compiere operazioni che solo la moderna storiografia è capace di esperire.

La frase si riferisce in effetti alla capacità di creare i documenti, di produrli (affermazione storiografica di Carlo Ginzburg). Ma, considerando che *produrre* è un omografo e può avere quindi sia il significato di *creare* che quello di *presentare* e che il riferimento agli antropologi e agli inquisitori può aiutare solo lo studente che ha conoscenze piuttosto ampie e settoriali, sembra abbastanza agevole comprendere la direzione seguita dagli studenti nella ricerca della parola adatta. Di fronte a una frase che sostanzialmente non viene compresa, per la limitatezza di indicatori semantici e la specificità dei temi trattati, essi focalizzano l'attenzione sull'argomento ("i propri documenti") del verbo che tutti intuiscono, dato il contesto sintattico, essere il tipo di parola da inserire. Ne scaturisce una serie, molto varia, di voci verbali che, al di là della loro accettabilità, normalmente si associano ai documenti: *analizzare* (14 casi), *redigere* (4), *studiare* (4), *archiviare* (4), *conservare* (4), *verificare* (3 casi), *decifrare* (3), *organizzare* (3), *registrare* (2), *utilizzare* (2), *catalogare* (2), *alterare* (1), *cercare* (1), *interpretare* (1), *pubblicare* (1), *classificare* (1), *divulgare* (1), *esaminare* (1), *leggere* (1), *redarre* (1), *reperire* (1), *salvare* (1), *scrivere* (1). Altre soluzioni ci indicano una ricorrente e diffusa sottovalutazione della necessità di un lessico quanto mai preciso nella scrittura scientifica o accademica. È il caso di soluzioni come *argomentare*, *appurare*, *attestare*, *codificare*, *confrontare*, *confutare*, *difendere*, *dimostrare*, *etichettare*, *immagazzinare*, *provare*, *ritrovare*, *sostenere*.

2.4 IV caso

È innegabile che negli ultimi decenni vi sia stata una **ripresa** di interesse per un oggetto di analisi a lungo considerato desueto.

Per una soluzione adeguata occorre individuare una 'unità lessicale superiore' – "una ripresa di interesse" – il cui primo elemento, "ripresa", è un astratto verbale giustificato da quanto segue, "a lungo considerato desueto".

Nelle 81 prove corrette si registrano 4 casi in cui non è stata indicata alcuna soluzione e 30 proposte non accolte, con un esito negativo che ha riguardato il 42% delle prove.

In alcune delle soluzioni non accolte appare chiara la distanza

tra una sostanziale aderenza alla semantica frasale e una forte imprecisione, in qualche caso una devianza, nella realizzazione lessicale: imprecise risultano indicazioni come *domanda*, *novità*, *riscoverta*, *svolta*, *voglia*, *sorta*; forme di deviazione, fino a malapropismi, compaiono con *maggioranza*, *aumentazione*, *impresa*, *presa*, *multiplicità*.

A segnalare la difficoltà generale degli studenti ad individuare la parola più adatta al contesto è anche la soluzione più ricorrente nelle prove, *crescita* (41 casi su 81), soluzione accettabile ma non pienamente aderente, parola fuori registro, o meglio, ripresa da un registro di più alta frequenza e uso.

Casi che indicano una chiara incomprendimento, meglio un capovolgimento dell'affermazione positiva, la *ripresa* di interesse, nel suo contrario, la *perdita* di interesse, sono quelli che hanno come soluzione *manca* (6 casi), *diminuzione* (5 casi), *perdita* (3 casi). Una deriva semantica è causata inoltre dalle soluzioni *differenza*, *mutazione*, *sostituzione*, *deviazione*.

La frase ha indubbiamente un portato semantico implicito da inferire attraverso la esplicitazione della contrapposizione, suggerita dalla perentoria affermazione iniziale “È innegabile”, tra un passato lontano in cui vi è stato disinteresse per un oggetto di analisi dal momento che era “considerato desueto”, e una contemporaneità in cui vi è stato invece “interesse”. E proprio per sottolineare il cambiamento di atteggiamento chi scrive lo deve definire “innegabile”, per focalizzare un mutamento che non è atteso e quindi va messo in risalto eliminando ogni dubbio in proposito. L'incomprensione potrebbe essere stata indotta dalla scelta operata da chi scrive di introdurre un'affermazione attraverso una doppia negazione: *È innegabile che* —► non è negabile che —► è assolutamente certo che. Affermare attraverso la doppia negazione è operazione che richiede sempre al destinatario una disponibilità e una capacità inferenziale che non può però essere data per scontata, se non in chi abbia una sicura consuetudine con scritture scientifiche o accademiche.

2.5 V caso

La medesima **sovrapposizione** tra la figura di Laura ed il simbolo dell'alloro poetico avviene anche nel sonetto.

Il contesto poetico ha portato a numerose soluzioni, talvolta non

adatte, che hanno a che fare con il campo semantico della poesia: *similitudine, comparazione, analogia, metafora, allegoria, consonanza, personificazione*. In particolare il 17.5% del campione ha inserito il termine *metafora*, giudicando quindi linguisticamente accettabile: a) che una metafora possa *avvenire*, b) che si possa avere una metafora tra x e y. L'incongruenza semantica è da ascrivere certamente a una lettura superficiale, ma anche a una scarsa competenza lessicale relativa a una figura retorica che invece dovrebbe essere bene nota a uno studente di scuola superiore e, a maggior ragione, a uno studente del secondo anno della Facoltà di Lettere e Filosofia.

L'incomprensione è totale in chi ha dato come soluzione *contrapposizione*: segno di scarse conoscenze in ambito letterario, cui si è cercato di rimediare interpretando la correlazione stabilita dalla preposizione *tra* come una relazione di opposizione.

2.6 VI caso

Oggi parole come verità o realtà sono diventate per qualcuno **impronunciabili** a meno che non siano racchiuse tra virgolette scritte o mimate.

È forse questo l'esempio più significativo dal punto di vista dell'incomprensione testuale. Se infatti alcune soluzioni proposte dagli studenti possono tradire un'incompetenza lessicale, nella maggior parte dei casi si tratta di mancata comprensione del significato della frase. Una lettura frettolosa può aver portato l'8% del campione a proporre il termine *sinonimi*, realizzando una forzata affinità semantica tra "verità" e "realtà". La lettura superficiale ha colto immediatamente una funzione di equipollenza nella disgiuntiva *o* (lat. *vel*), tralasciandone sia la funzione oppositiva (lat. *aut*) sia quella limitativa; lettura che ha decontestualizzato la soluzione proposta di cui non è stata verificata la coerenza semantica (perché la sinonimia dovrebbe venire esclusa dalla presenza delle virgolette?).

L'incomprensione, evidenziata da soluzioni come *confondibili, indispensabili, oscure*, sembra essere stata determinata dalla mancata conoscenza della funzione che hanno le virgolette in un testo scritto o parlato (e quindi incomprendimento dell'espressione "racchiuse tra virgolette scritte o mimate"). Una soluzione in particolare, *inesistenti*, indurrebbe a pensare che l'aggettivo *mimate* non sia stato collegato a *virgolette*, ma alle parole *verità* e *realtà*, dando

così luogo a una proposta altrimenti incomprensibile. Probabilmente è anche avvenuto che non sia stata identificata l'informazione data dalla limitativa che, invece, era fondamentale per determinare la correttezza semantica della soluzione: a ciò fanno pensare soluzioni come *superflue, minimali, letterali, inutilizzate, rare, sconosciute, utopie*.

Il 13% del campione non ha proposto alcuna soluzione: la frase è stata evidentemente valutata un esercizio difficile, da accantonare per stare nei tempi della prova. Sull'incomprensione ha pesato probabilmente il riferimento a verità e realtà, concetti culturalmente complessi, e la complessa relazione tra la principale e la limitativa introdotta da "a meno che".

2.7 VII caso²

Hume si convinse a mettere in secondo piano la somiglianza che **accomuna** le impressioni alle idee.

Era necessario trovare un verbo che esprimesse l'idea di somiglianza: accanto ad *accomuna* e *accomunava*, sono quindi state giudicate accettabili forme come *univa, associava, legava*. Più della metà degli studenti non ha però identificato correttamente il termine mancante omettendo l'indicazione (3 casi) o proponendo soluzioni inaccettabili sul piano semantico e sintattico come *aiuta, davano, dimostravano, rappresentano, relazionava, relazionano*. La considerazione di carattere filosofico espressa dalla frase richiedeva un sia pur elementare livello di conoscenze in ambito disciplinare e una conseguente attenzione al linguaggio specifico.

2.8 VIII caso

Mike Buongiorno rappresenta un ideale che nessuno deve sforzarsi di raggiungere, perché chiunque si trova già al suo **livello**.

Il 30% per cento del campione ha proposto inserimenti inaccettabili (*posto, apice, inferiore, rispetto, seguito*), che producono

² Alcune versioni della prova assegnata sono state svolte da un numero limitato di studenti, 23. Si tratta di un campione abbastanza ristretto e pertanto le osservazioni che seguono offrono alcuni stimoli per una riflessione generale, ma non sono statisticamente rilevanti.

una testualità non comprensibile e denotano un'incomprensione imputabile probabilmente ad una sostanziale estraneità alla riflessione critica sul fenomeno Mike Buongiorno nel panorama televisivo italiano.

2.8 IX caso

Questa la **sostanza** del libro, o almeno quella che emerge alla sua prima lettura, a chi non voglia cercarvi altri sensi riposti di quelli che la immediata affabilità delle immagini comporti.

Quasi la metà degli studenti ha proposto soluzioni inaccettabili, inserendo parole come *recensione* o *analisi* che entrano in contraddizione con la “prima lettura” indicata nella frase, o parole come *chiave*, *introduzione*, *volontà*, che non risultano coerenti sul piano lessicale. Un impedimento alla piena comprensione della frase è stata probabilmente generata dalla costruzione sintattica del testo: la relativa introdotta da “a chi” presenta una relazione – “altri sensi riposti di quelli che” – realizzata con una reggenza, *di*, che non consente un'agevole comprensione del rapporto stabilito tra i “sensi” percepibili attraverso “la immediata affabilità delle immagini” e gli “altri sensi riposti”.

3. *Analisi di alcuni casi: l'inserimento di parole grammaticali*

Come detto, alcune frasi degli esercizi richiedono l'inserimento di parole grammaticali, in particolare congiunzioni e preposizioni. Alcuni casi permettono di formulare considerazioni di un certo interesse.

3.1 I caso

A **seconda** del numero dei capi ogni pastore pagava l'affitto alla comunità proprietaria dei pascoli.

La soluzione corretta, *seconda*, è stata indicata dal 45% degli studenti che hanno partecipato alla prova (31 studenti). Non è stata data alcuna indicazione dal 6% di essi, mentre il 49% ha dato soluzioni non accettabili perché o ha inserito locuzioni non praticabili derivanti dalla mancata considerazione del carattere vincolante

delle parole grammaticali, o ha fatto ricorso a parole che evidenziano un'incomprensione della frase. Locuzioni del primo tipo risultano *a proposito, a somma, a censita, a causa, a conta, a fronte, a corrispondenza*: si intuisce il rapporto che vi è tra numero di capi ed entità dell'affitto, ma la relazione è espressa con una locuzione approssimativa e costruita ex novo. Dimostrano di non aver compreso il tratto progressivo dell'affitto, da pagare in base al numero delle pecore possedute, gli studenti che hanno indicato come soluzione *a parità (3), a differenza (2), a metà, a prescindere, a raggiungimento*: l'incomprensione potrebbe essere stata determinata da una scarsa familiarità con argomenti di storia economica.

3.2 II caso

Per questo tipo di allevamento si conferma a Villasalto (paese sardo) una tendenza comune **ad** altre parti dell'isola.

La competenza richiesta era la conoscenza della reggenza obbligatoria che deriva dall'aggettivo "comune". Se le soluzioni pienamente corrette sono state 8 (su 31), in 14 casi la soluzione proposta è stata *alle*: l'uso della proposizione articolata denota o una superficiale lettura del fenomeno, per cui la pratica dell'allevamento è generalizzata a tutta la Sardegna, o una sottovalutazione della portata semantica della preposizione articolata, assimilata sbrigativamente alla preposizione semplice. Soluzioni che indicano difficoltà con l'uso delle reggenze sono: *come (2), con (2), delle, nelle, anche, in, dalle*.

3.3 III caso

La ragione umana è **così** portata alla rovina che più volte ha abbattuto la torre già costruita.

Per individuare correttamente la parola espunta era fondamentale riconoscere che si trattava di una locuzione congiuntiva subordinante consecutiva, di cui era necessario inserire il primo elemento da associare al "che": così... che o talmente... che. Numerosi studenti hanno invece interpretato il *che* come un pronome relativo riferito a "rovina" e pertanto hanno proposto inserimenti come *spesso, continuamente, fatalmente, stata*. Sono queste però soluzioni non accettabili sul piano semantico: non è infatti ammissibile

che la “rovina” possa abbattere una torre; l’espressione *portare alla rovina*, che si pone su un livello di iperonimia rispetto all’azione metaforica dell’abbattere una torre già costruita, non può certo assumere tale funzione.

3.4 IV caso

In questo periodo ebbe l’amarezza di constatare che **andava** affermandosi un’interpretazione del mondo diversa dalla sua.

Per completare correttamente la frase era necessario riconoscere la presenza della costruzione perifrastica costituita con verbi come *stare*, *andare* e *venire* seguiti dal modo congiuntivo per rendere il carattere progressivo dell’azione. Molti studenti hanno completato correttamente la frase almeno dal punto di vista semantico – alcuni infatti hanno inserito il verbo *andare* al passato (*andò*) o al presente (*va*), soluzioni non accettabili sul piano sintattico – ma coloro che non l’hanno fatto hanno scelto verbi che risultano interessanti per la nostra riflessione. Proposte di completamento come *sbagliava* o *errava*, infatti, dimostrano che gli studenti, pur non prendendo in considerazione la costruzione impersonale del verbo *affermare*, hanno cercato soluzioni che dal punto di vista del significato si accordassero con l’amarezza esplicitata nella frase reggente.

3.5 V caso

Implicito già nella scelta dei temi, l’atteggiamento dello scrittore non si rivela **meno** chiaro nella selezione delle parole.

Si tratta di un caso di difficile interpretazione. La soluzione corretta, *meno*, è stata indicata solo da 1 studente su 30. Oltre a soluzioni che risultano non coerenti sul piano semantico (*più*, *che*, *diversamente*, *ulteriormente*), ben 23 proposte (il 76%) indicano soluzioni che alterano il senso complessivo della frase e rendono incomprendibile la funzione dell’avverbio “già” nella frase appositive: *altrettanto* (9), *abbastanza* (4), *così* (2), *tuttavia* (2), *molto* (2), *sufficientemente*, *del tutto*, *però*, *affatto*. Con tali soluzioni l’atteggiamento dello scrittore «nella selezione delle parole» e «nella scelta dei temi» risulta così non ugualmente chiaro, ma diverso o addirittura opposto. Non è stata colta la consequenzialità logica che nella frase viene imposta dall’avverbio *già*: ciò che è

già implicito per “la scelta dei temi”, lo deve essere anche “nella selezione delle parole”. Pertanto la negazione “non si rileva” deve essere seguita da un avverbio, come *meno*, che riconfermi il concetto espresso nella prima frase: ‘non meno’ equivale infatti a ‘ugualmente’. Probabilmente se la frase fosse stata proposta in forma affermativa (*Implicito già nella scelta dei temi, l’atteggiamento dello scrittore si rivela _____ chiaro nella selezione delle parole*) gli studenti avrebbero avuto minore difficoltà ad indicare come soluzione *ugualmente*. L’esito dell’esercizio conferma la difficoltà che crea alla comprensione la forma negativa e, ancor più, un’affermazione realizzata con il ricorso alla doppia negazione (‘non meno’ invece che ‘ugualmente’). Anche la collocazione cataforica dell’aggettivo ‘implicito’ e dell’avverbio *già* ha probabilmente creato problemi: invece che essere avvertita come una scelta di focalizzazione, scelta con cui gli studenti mostrano di avere scarsa dimestichezza, la collocazione ha prodotto nella lettura degli studenti un effetto di marginalizzazione e li ha indotti ad assumere come riferimento centrale la forma negativa della frase “l’atteggiamento dello scrittore non si rivela _____ chiaro nella selezione delle parole”.

4. Conclusioni

Con questa breve analisi abbiamo voluto mettere in luce innanzitutto la scarsa attitudine degli studenti a leggere con attenzione i testi che vengono loro proposti e concentrarsi sulla coerenza semantica di quanto affermato: non di rado propongono soluzioni in aperta contraddizione con quanto si afferma nel resto del testo. In molti casi, anche quando si perviene ad una sostanziale comprensione del testo proposto, difetta una sufficiente competenza lessicale, con conseguente costruzione di frasi non corrette nel registro o segnate da forte approssimazione e ambiguità lessicale. Frequente anche la rinuncia a cercare la soluzione lessicale sulla base del contesto, per effetto di un patrimonio lessicale ridotto che induce a ripiegare sulla scelta più ricorrente, oltre che più ‘ascoltata’, nell’uso corrente che lo studente fa della lingua.

Dagli esempi proposti emerge però anche un altro aspetto, che qui ci preme evidenziare, ossia la stretta connessione tra semantica e sintassi che, invece di facilitare lo studente nell’operazione di

completamento, costituisce spesso un ulteriore ostacolo. Ciò si rende particolarmente evidente nelle frasi che presentano costruzioni sintattiche complesse, con incisi, subordinate e, soprattutto, doppie negazioni.

SARA DALLABRIDA - MAGDA NIRO

TEST DI ITALIANO SCRITTO 2010: OSSERVAZIONI E CRITICITÀ

1.1 *La struttura della prova*¹

Il campione esaminato è relativo al test somministrato nel febbraio 2010 agli studenti della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Trento. In questo contributo viene preso in considerazione il secondo esercizio del test. Si tratta di un esercizio di completamento in tre versioni, composto da sei frasi estrapolate da testi accademici di argomento e ambito diversi. Poiché l'obiettivo è testare le competenze lessicali e di comprensione, viene chiesto allo studente di inserire all'interno di ciascuna delle frasi una singola parola adatta al contesto. Si accettano, oltre alla soluzione presente nel testo origine, anche termini che in sede di correzione siano giudicati pertinenti al contesto.

1.2 *Scopo dell'articolo*

L'analisi delle prove somministrate ha dato origine a osservazioni che si pongono un duplice scopo. Da un lato intendono illustrare i criteri sui quali si basa la correzione e motivare le ragioni delle scelte operate in riferimento alle soluzioni adottate dagli studenti; dall'altro mirano a evidenziare le criticità ricorrenti.

1.3 *Le criticità rilevate*

Va innanzitutto precisato che nella correzione dell'esercizio sono stati considerati accettabili termini che, per quanto risultino

¹ Il presente contributo è frutto dell'impegno delle due autrici. In ogni caso si deve in particolare la stesura del par. 2.1 a Magda Niro e del par. 2.3 a Sara Dallabrida.

talora estranei al campo semantico del termine presente nel testo origine, non hanno creato incoerenze logiche nella frase e sono risultati compatibili con il senso complessivo del testo.

L'analisi di dettaglio ha peraltro evidenziato una serie di problemi ricorrenti:

1) criticità di ordine semantico al cui interno è possibile distinguere:

a) rottura di combinazioni ristrette, cioè stabili e privilegiate, tra il termine scelto e quelli della restante parte dell'enunciato; più precisamente si tratta di problemi legati alla 'collocazione' delle parole;²

b) ricorso a termini estremamente generici, ovvero a termini di registro poco appropriato al contesto di partenza, ovvero a termini che configurano una relazione inadeguata o inaccettabile rispetto al testo origine.³

² Per collocazioni, in linguistica, s'intende la combinazione di parole che, seppur autonome dal punto di vista semantico, formano espressioni molto usate in una determinata lingua. Si tratta quindi di combinazioni ristrette dal punto di vista lessicale dovute a consuetudini d'uso e che riguardano la dimensione sintagmatica o orizzontale della lingua. Un esempio di collocazione propriamente detta è l'espressione 'stendere un documento': il verbo 'stendere' è selezionato dal termine-base 'documento'. I due termini presi da soli naturalmente non si implicano; questo accade, invece, quando vengono abbinati l'uno all'altro costituendo così una solidarietà semantica. Va inoltre rilevato che questo tipo di restrizione, in genere, è data dal nome che condiziona il verbo e spesso origina usi figurati. Infine i membri di una collocazione sono frequentemente autonomi dal punto di vista sintattico: riprendendo l'esempio precedente, infatti, si possono modificare verbo e base in molteplici modi ('stendere un/il/alcuni etc. documenti', 'ho steso/stendendo etc. il documento'). Su questo aspetto e in generale sull'errata selezione semantica si vedano Ježek (2005, 176-183) e Colombo (2011, 70-71).

³ In questo caso si parla di violazione di una relazione paradigmatica. Va ricordato che per relazione paradigmatica si intende il «rapporto esistente tra le parole che possono essere sostituite una all'altra in una stessa posizione sintagmatica» (cfr. Ježek 2005, 147-148). Successivamente nell'analisi della scelta operata nella sostituzione lessicale è stato classificato il tipo di relazione paradigmatica esistente tra il termine scelto a riempire il 'vuoto' e quello del testo origine. Sui diversi tipi di relazioni paradigmatiche (relazioni verticali o orizzontali) cfr. in particolare Ježek (2005, 149).

L'analisi dei termini inseriti nelle frasi ha comportato la verifica di una corretta relazione paradigmatica tra il termine presente nel testo origine e quello indicato.

2) criticità nell'ordine della comprensione: si tratta di riempimenti sintatticamente corretti, ma non congruenti al contesto, incompatibili dal punto di vista del loro significato; evidenziano una scarsa padronanza lessicale o un'erronea interpretazione del testo origine.⁴

3) criticità di natura morfosintattica (concordanze, reggenze, forme verbali).

2.1 La prova A: analisi delle criticità

Trentuno studenti hanno svolto la versione A della prova. È opportuno esaminare nel dettaglio le soluzioni proposte alle sei frasi che compongono l'esercizio. Di seguito si riproducono, dunque, i sei testi da completare con una breve analisi delle principali criticità emerse nella correzione secondo la ripartizione dello schema presentato nel paragrafo 1.3.

1) Scoprire e intendere la dialettalità pascoliana è certamente uno dei **modi**⁵ per capire Pascoli, è una chiave interpretativa.

Il testo origine prevede un termine non specialistico: *modo*, individuato da 7 studenti. 12 studenti hanno invece scelto termini diversi: i sostantivi *metodi*, *fondamenti*, *presupposti* sono stati inseriti ognuno da 4 studenti. I termini sono stati accettati in sede di correzione sulla base di alcune osservazioni. Il sostantivo *metodi* è stato accolto perché connesso, dal punto di vista semantico, a *modi* presente nel testo origine, del quale risulta sinonimo.⁶ Il secondo e il terzo termine scelti, *fondamenti* e *presupposti*, rafforzano il valore semantico di *modi*;⁷ possono essere classificati come quasi si-

⁴ Come ricorda Ježek (2005, 56-57), fare una netta distinzione tra informazione lessicale (quella cioè che riguarda il significato della parola) e conoscenza enciclopedica (che si rifà non al significato contenuto nella parola ma alla conoscenza del mondo) è davvero molto difficile.

⁵ La parola è contrassegnata in grassetto perché trattasi dell'espressione originale.

⁶ Possiamo definirlo un sinonimo assoluto; sulla definizione vd. Ježek (2005, 157).

⁷ Fondamento è il principio primo di un sapere, la base. Cfr. De Mauro 2000.

nonimi in quanto esprimono lo stesso concetto presente nel testo origine, ma in modo più forte.⁸

Tra le forme non accettate sono da segnalare *casi* e *linguaggi* che non posseggono alcuna continuità dal punto di vista paradigmatico e rientrano quindi nel primo gruppo delle criticità segnalate.⁹ Il termine *prerequisiti* evidenzia come la scelta sia stata operata senza considerare il testo nella sua completezza e segnala una criticità nella comprensione complessiva.

2) Il lavoro di Venturelli pone l'**accento**, con cura estrema, sul valore delle parole, cioè sulla complessità intera del loro senso.

Il termine presente nel testo origine è stato individuato in 15 test, quasi la metà del numero complessivo delle prove del gruppo A ed è l'unico caso in cui un gruppo così consistente di studenti abbia proposto il termine del testo origine. È ipotizzabile che il termine *accento*, lemma ad alta disponibilità, ma appartenente anche ad ambiti linguistici meno centrali e più specialistici quali la linguistica e la musica,¹⁰ e nel contesto qui in esame usato in senso figurato, sia stato scelto grazie alla presenza del verbo *porre*. È stata colta la relazione semantica tra il sostantivo e il verbo. In sede di correzione sono stati accettati altri due termini: *attenzione*, scelto da 8 studenti, ed *enfasi*, indicato da un unico studente. Il primo caso rivela nuovamente una corretta individuazione della 'collocazione'; il secondo segnala la scelta di un termine in uso in ambito tecnico specialistico.

I termini non accettati (*eccellenza*, *esercizio*, *articolazione*) rientrano nel primo gruppo delle criticità segnalate: rivelano difficoltà nel ricostruire la combinazione tra il termine mancante e il verbo che lo precede – un errore di collocazione – ma anche la mancata comprensione del contesto. Va segnalata anche la presenza di termini resi in modo ortograficamente errato (*appropriato*, *internità*).

3) Provando ora a passare in rassegna quali sembrano oggi le direzioni utili di lavoro, pare che preliminarmente vada tenuta **presente** una distinzione basilare, e invece per solito ignorata.

⁸ Cfr. Ježek 2005, 158.

⁹ Cfr. n. 3 del presente contributo.

¹⁰ Cfr. la frequenza d'uso del termine in De Mauro 2000.

È il testo risultato più difficile, completato correttamente da un numero ridotto di studenti, solo 11,¹¹ i quali hanno inserito il termine del testo origine: *presente*.

Non sono stati accettati i completamenti della frase composti da due parole: *in considerazione* (scelto da 10 studenti), *a mente* (indicato da 2 studenti) che rivelano una corretta comprensione del testo, e l'uso di un registro appropriato, soprattutto nel primo caso, ma non rispettano la consegna dell'esercizio. Ugualmente inaccettabili sono risultati quei termini che presentano nella resa grafica errori morfologici (*rispetamente*) o quelli che manifestano la mancata comprensione del testo origine (*fare, separata*). Va segnalato l'inserimento del termine *buona*. L'aggettivo, di uso comune, è estremamente generico e di registro 'basso' rispetto al contesto del testo. L'inserimento del termine *viva* richiede alcune osservazioni. Appartenente al vocabolario di base,¹² ed estremamente generico, dà luogo a un testo solo apparentemente accettabile: "pare che preliminarmente vada tenuta [*viva*] una distinzione basilare, e invece per solito ignorata". È un testo di senso dubbio in cui il termine *viva* introduce un riferimento alla realtà in un contesto pertinente ad un'operazione di ordine intellettuale.

4) Può forse servire a meglio comprendere taluni meccanismi utili per **valutare** la qualità e la quantità di ciò che possediamo.

L'analisi delle scelte operate per completare il quarto testo è interessante. È questo l'unico caso in cui nell'esercizio proposto è stato omesso un verbo e non un nome o un aggettivo. *Valutare* è un verbo di ampia diffusione, usato in questo contesto in senso figurato.

Il termine del testo origine è stato individuato da 4 studenti, ma complessivamente sono risultati accettabili 27 completamenti. Il testo si presta a molteplici soluzioni di registro differente che in alcuni casi variano il significato originale, ma mantengono la coerenza testuale. Tra le forme accettate segnaliamo *stimare* e *apprezzare*, quasi sinonimi in relazione orizzontale con *valutare*, ma anche *migliorare*, scelto per 6 volte, *valorizzare*, *implementare*, verbi

¹¹ Le due frasi precedentemente analizzate, la prima e la seconda dell'esercizio, sono state completate in modo corretto da 24 studenti.

¹² Rientra nella classificazione di De Mauro tra le parole di massima frequenza, definite fondamentali.

distanti semanticamente da quello presente nel testo origine per significato e registro, ma che non compromettono la coerenza del testo origine.

Tra le 4 forme di completamento non accettate, è da segnalare il verbo *sapere*¹³ usato nell'espressione 'sapere la qualità', verosimilmente per inferenza del parlato.

5) Ne derivano due differenti modi di lettura critica che, sebbene abbiano costituito tappe fondamentali, spesso non hanno **colto** interamente il fenomeno nella sua complessa articolazione.

Il termine *colto* presente nel quinto testo origine non è stato individuato in nessuna prova. Sono stati accettati 18 riempimenti tra i quali si segnalano sinonimi come *compreso* o termini tra loro vicini, quasi sinonimi, come *considerare*, *esaminare*, *indagare*. Tutti mostrano la comprensione complessiva del testo origine, ma dal punto di vista semantico accentuano la sfera valutativa a scopo conoscitivo. È stato anche accettato il termine *svilupato* che, pur essendo distante da quello presente nel testo origine, rivela ugualmente la comprensione globale del testo.¹⁴

Tra le forme escluse vanno segnalati alcuni termini che presentano errori di sintassi (*chiarire*), altri che evidenziano la completa incomprensione del testo nel suo insieme (*valore*, *avuto*, *influenzato*). Non è stato accettato neanche il termine *capito* poiché appartiene ad un registro non appropriato al contesto.

6) Interessante è anche la questione della **traduzione** in lingua dei testi narrativi popolari, a partire dalle fiabe.

L'ultimo testo è risultato difficile. Il sostantivo del testo origine, *traduzione*, è stato inserito solo in 5 casi. Sono stati accettati anche termini come *trasposizione* e *trasformazione* i quali, pur a prezzo di una certa imprecisione, mostrano l'individuazione del campo semantico indicato dal sostantivo presente nel testo origine. Termini quali *lettura* e *scrittura* sono stati anch'essi accolti: si discostano dal significato del testo originario, ma danno luogo ad una frase dotata di senso.

¹³ Si tratta di un lemma fondamentale.

¹⁴ È un lemma fondamentale che semanticamente fa riferimento alla capacità di «approfondire i contenuti di un argomento» (De Mauro 2000, 2661).

Frutto della mancata comprensione del testo origine, classificabili all'interno del secondo gruppo delle criticità evidenziate in premessa, sono inserimenti quali *immaginazione*, *grammatica*, *sintaxis*, *conversione*, *letteratura*, che generano frasi prive di senso o illogiche.

2.2 La prova B: analisi delle criticità

La versione B della prova è stata complessivamente svolta da 25 studenti.

1) La svolta che il lavoro di Venturelli **segna** negli studi pascoliani fu subito chiara ai più avvertiti.

Il testo non ha posto particolari problemi di comprensione: è stato correttamente interpretato da un buon numero di studenti (18). In nessuna prova è stata inserita la forma verbale del testo origine: evidentemente è risultato non agevole ricostruire la combinazione semantica tra *svolta* e *segnare*. Le integrazioni proposte mantengono il significato complessivo del testo, ma sono state inserite forme verbali dal significato estremamente ampio come *diede*, *produsse*, *portò*, lemmi di massima frequenza, fondamentali, o verbi ad alto uso come *introduce*.

Non sono state accettate forme verbali che rientrano nel terzo gruppo delle criticità indicate in premessa, vale a dire verbi errati dal punto di vista morfologico (*infondò*), ovvero forme che, pur congruenti al contesto per significato, sono state coniugate in un tempo composto (ad esempio: *aveva fatto*), e quindi violano la consegna; infine verbi privi di continuità semantica con il sostantivo "svolta" (*condusse*, *intraprese*).

2) Capire il nucleo antropologico e linguistico della poesia di Pascoli, **colto** genialmente da Venturelli, ci aiuta ad entrare nella poetica dello scrittore.

Il termine *colto* presente nel testo origine è stato inserito solo da 3 studenti. Tra le forme accettate i participi *afferrato*, *intuito* e *individuato* denotano una piena comprensione del testo origine e dal punto di vista semantico sono prossimi al valore di *colto*.

Conferiscono invece alla frase un senso diverso, ugualmente pertinente e logicamente coerente i termini *presentato*, *trattato*, *il-*

lustrato, ovvero, con ulteriore slittamento del senso, *analizzato* e *proposto*.

Tra i termini non accettabili *fatta* è del tutto incongruo rispetto al contesto; *contagiato* e *ideato* configurano una relazione semantica inaccettabile rispetto al testo origine. Sono invece da ricondurre a una scarsa padronanza della sintassi *soprattutto* e *come*.

3) È una rivista che si è conquistata nel tempo una certa **attenzione** nei dipartimenti universitari.

Nella terza frase il termine omesso è *attenzione*, non individuato da nessuno studente. Tuttavia alcune proposte, accettate in sede di correzione, forniscono un senso analogo del tutto soddisfacente: in particolare *fama*, introdotto nella frase in 8 casi, *notorietà*, 2 casi, *considerazione*, 3 casi. I tre termini sono adatti al contesto dal punto di vista sintagmatico: si tenga presente in particolare la collocazione ‘conquistarsi una fama’.

Il termine, invece, *rilevanza* configura una frase che, rispetto al testo origine, può essere legittimamente considerata inadeguata. Tutti gli inserimenti non accettabili (*autorità*, *fortuna*, *valutazione* e *autonomia*) sono incompatibili con il contesto dal punto di vista logico e semantico.

4) Nell’epoca del confronto globale le comunità locali sono **chiamate** ad assumere un ruolo di protagoniste, a valorizzare la loro identità.

Il quarto testo è stato generalmente compreso (18 forme accolte di cui 2 riprendono la forma originale) anche perché le sostituzioni possibili sono molteplici sebbene si discostino dal significato originale della frase complessa.

Sono state accettate, ad esempio, espressioni quali *invitate*, *destinate*, *spinte*, *obbligate* e *pronte*. I primi tre casi mantengono l’idea che le comunità locali siano designate a svolgere un determinato ruolo in un preciso momento; il quarto aggiunge un senso di costrizione rispetto al nuovo ruolo che dovrebbero assumere le comunità; l’ultimo, invece, cambia il significato del testo senza però comprometterne la coerenza: le comunità locali, infatti, sono pronte, cioè si trovano nella effettiva condizione di poter avere un determinato ruolo.

Non sono state accolte, invece, forme come *caratterizzate*, *adoperate* e *condotte*. Le prime due creano problemi sul piano sintat-

tico dovuti alla reggenza (“*ad* assumere”) e rientrano, dunque, nel terzo gruppo di criticità.

Inoltre le forme *adoperate* e *condotte* non mantengono solidarietà semantica con le parti restanti dell’enunciato: una comunità locale non può essere adoperata né condotta. In pratica si tratta di improprietà di selezione semantica che hanno a che fare con le cosiddette collocazioni¹⁵ e che, pertanto, rientrano nel primo gruppo di criticità.

5) Il Centro opera come punto di raccordo fra il mondo della ricerca accademica e le associazioni che esprimono le **istanze** delle comunità locali.

Il quinto riempimento è risultato complessivamente facile (20 forme accettate di cui 2 ripropongono l’espressione originale).

Tra le sostituzioni accolte vi sono le espressioni *esigenze*, *richieste* e *identità*. Se col primo caso viene mantenuta l’idea di pretendere qualcosa, col secondo il significato rimane più generico mentre col terzo il testo cambia complessivamente pur rimanendo coerente dal punto di vista semantico: le associazioni, infatti, diventano espressione dei caratteri peculiari delle comunità locali.

Non sono state, invece, accettate sostituzioni quali *capacità*, *caratteristiche* e *voci* (primo gruppo). La prima forma, infatti, dà luogo ad un’improprietà di selezione semantica in quanto le associazioni non possono esprimere le capacità di una certa comunità. Le altre due sono troppo generiche e per di più il termine *voci* è inadatto al contesto per quanto riguarda il registro richiesto.

6) È singolare la pratica di raccogliere testi popolari presso bambini e informatori giovani, spesso **trascurati** come fonti.

L’ultimo testo non è stato generalmente compreso (solo 4 sostituzioni accettate di cui 1 coincide con l’espressione originale). In molti casi infatti il significato dell’attributo del predicato nominale non è stato tenuto debitamente in considerazione dando luogo a testi incoerenti dal punto di vista logico-semantico.

Tra i riempimenti accolti ci sono i sinonimi *tralasciati* e *sottovolutati* e la forma *veritieri*. Per quanto riguarda quest’ultima sostitu-

¹⁵ Si ricorda che le collocazioni creano solidarietà semantiche tra parole, e dunque restrizioni lessicali, dovute all’uso di esse in una determinata lingua.

zione, essa cambia il significato complessivo del testo ma senza creare incoerenze.

Non sono state accettate (primo gruppo), invece, molte forme tra le quali *utilizzati*, *usati*, *utili*, *assunti*, *interpellati* e *considerati* che, come detto sopra, entrano in contraddizione coll'attributo "singolare" del predicato.

Infine anche le forme *usarle*, *usate* e *solo* non sono state accolte (terzo gruppo) perché creano problemi di natura sintattica. Le prime due, infatti, oltre alle considerazioni fatte sopra, non rispettano la concordanza (v. il maschile "testi") e la prima, in particolare, è mal selezionata anche per quanto riguarda il ricorso all'infinito con ripresa pronominale. Da ultimo l'avverbio *solo* non serve a colmare il vuoto sintattico da riempire.

2.3 La prova C: analisi delle criticità

La versione della prova C è stata complessivamente svolta da 25 studenti.

1) Nel lessico le innovazioni sociali, politiche, culturali trovano immediata **espressione** per la via dei neologismi.

Tra le forme accolte nel primo riempimento (in totale 16 di cui 1 ripropone la forma originale) vi sono le espressioni *ricezione*, *collocazione* e *diffusione*. Nei primi due casi rimane inalterato il significato secondo il quale le "innovazioni sociali, politiche, culturali" hanno avuto un'assimilazione o comunque una sistemazione attraverso la "via dei neologismi". Nel terzo caso, invece, l'intera frase rimane coerente anche se assume un significato diverso rispetto al testo origine visto che il termine *diffusione* fa riferimento all'idea di divulgazione.

Non sono state invece accolte espressioni come *considerazione* o *integrazione* che possiamo far rientrare nel primo gruppo di criticità. Entrambe le espressioni, infatti, non presentano continuità semantica con le parti restanti dell'enunciato: un'innovazione non può trovare considerazione o integrazione. Ancora una volta si tratta di improprietà di selezione semantica.

Allo stesso modo non è stata accettata la parola *strada* che è un termine usato in senso figurato ma troppo generico e di registro non appropriato al contesto di partenza e pertanto classificabile sempre tra le criticità del primo gruppo.

Infine non sono state accolte le espressioni *maniera* e *adeguatezza* (si noti anche l'errore di ortografia) che inficiano la comprensione del testo e che dunque rientrano nel secondo gruppo di criticità.

2) Lo sviluppo enorme di questo tipo si ha a cominciare dalla prima guerra mondiale, ma non **manca** qualche precedente antico.

Il secondo testo proposto è risultato più difficile del primo e sono stati accolti solo 9 riempimenti di cui 6 coincidono con la forma originale.

È stata accettata soltanto la forma *senza*.

Alcuni casi denotano incomprensioni del testo (secondo gruppo). Si tratta di riempimenti tramite preposizione come *da* oppure verbi quali *riprende* e *ritrova*.

Molti altri casi sono stati esclusi per problemi connessi alla morfosintassi (terzo gruppo). Infatti sono stati usati verbi alla forma attiva mentre si sarebbe dovuto anteporre il *si* passivante per rendere corretta la frase. Questo vale per l'uso di verbi come *dimentica*, *riscontra*. Da segnalare, comunque, che il verbo *riscontrare*, anche se usato col *si* passivante, sarebbe stato scorretto in quanto non tiene conto del *ma* avversativo. Per questo stesso motivo non sono stati accettati verbi quali *esiste*, *ha*. Non è stato neppure accolto il gerundio *escludendo*.

3) Occorre non solo saper intendere storicamente i caratteri dei popoli e delle epoche, ma anche non dimenticare che questi non sono che l'ordito: invece la **trama** dev'essere composta di fatti linguistici.

Il terzo testo è stato compreso da meno di un terzo degli studenti nonostante presentasse la parola "ordito" che richiama in modo intuitivo "trama".

È stato, comunque, accolto il termine *base* che, per quanto generico, non altera il senso della frase.

Non sono stati accolti, invece, molti casi che in generale denotano la non comprensione del testo (secondo gruppo): *lingua*, *storia*, *comprensione*, *cultura*, *letteratura*, *causa*, *linguistica*.

Infine non sono state accettate le forme *dove* e *fenomeno* che creano problemi di sintassi (terzo gruppo) dovuti all'ingiustificato uso del *dove* e all'errata concordanza tra articolo e sostantivo.

4) Compito dei cultori della lingua è non quello puramente negativo di combattere contro il forestierismo, ma di cercare o addirittura di **coniare** il termine che occorre.

Il quarto testo è stato in generale compreso (18 riempimenti accolti di cui 7 ripropongono la forma originale).

Tra le forme accettate ricordiamo *inventare* e *creare* appartenenti al lessico fondamentale¹⁶ e le forme *fissare* e *fornire* che attribuiscono un significato diverso alla frase ma non ne inficiano la comprensione.

Non è stato accolto il verbo *stabilire* in quanto non si può stabilire un termine (nel senso di ‘parola’): si tratta, infatti, di un’improprietà di selezione semantica da collegare al primo gruppo di criticità.

Non sono state nemmeno accettate alcune forme perché compromettono la comprensione del testo (secondo gruppo) come i verbi *definire*, *comprendere*, *analizzare* e *copiare*. Altri verbi usati potrebbero anche essere in sé e per sé corretti ma non tengono conto del *climax* presente nel testo e segnalato dall’avverbio *addirittura*: si tratta di sostituzioni quali *trovare* e *adattare*.

5) In che cosa l’operaio ed il lavoratore pagati a cottimo sono **diversi** dall’operaio che riceve un salario a giornata?

Nel quinto riempimento non si sono riscontrate particolari criticità: complessivamente 22 sostituzioni sono state accettate di cui 7 ripropongono la forma originale e molte altre sono state fatte attraverso il sinonimo *differenti*.

Non è stato invece accettato il termine *guadagnati* che è un evidente errore di comprensione del testo (secondo gruppo) e il termine *migliori* che crea un problema di sintassi rispetto alla reggenza “*dall’operaio*” (terzo gruppo) per quanto, pur alterando il significato originale della frase, non ne avrebbe compromesso la coerenza complessiva a livello semantico.

¹⁶ Nel dizionario di De Mauro, come già ricordato, è possibile rintracciare la frequenza d’uso delle parole. Nel nostro esempio la parola *coniare* è di uso comune, *inventare* e *creare* appunto sono lemmi fondamentali. Cfr. De Mauro 2000.

6) Per rispondere a questi interrogativi **non** ci si può accontentare di un'analisi esterna del modo di produzione.

Anche l'ultimo testo è stato compreso con facilità (21 forme accettate di cui 9 sostituzioni attraverso la forma originale).

Il testo è aperto a tante soluzioni, non presenta cioè particolari restrizioni semantiche e questo ha reso possibile molteplici riempimenti corretti attraverso l'uso di aggettivi qualificativi come ad esempio *fondamentali, generali, comuni* etc. È stato anche accolto il connettivo *quindi* che non compromette la coerenza semantica del testo.

Non è stato accettato, invece, il termine *inconsueti* (primo gruppo) perché non tiene conto della parte restante dell'enunciato e crea una contraddizione logico-semanticamente: se gli interrogativi sono inconsueti, non ci si può accontentare etc.

Infine è stato rifiutato il verbo *bisogna* (terzo gruppo) perché crea un problema di compatibilità vista la presenza della forma verbale "ci si può accontentare".

3. Nota conclusiva

Dall'analisi delle prove è emerso che il problema della mancata comprensione dei testi coinvolge numerosi aspetti.

In termini generali gli studenti hanno incontrato difficoltà nel comprendere in profondità la struttura sintattica delle frasi da completare come nel caso di *non hanno considerare interamente il fenomeno* al posto di "non hanno colto interamente il fenomeno". Si sono potute rilevare inoltre difficoltà nell'individuazione del termine adeguato al contesto come nel caso di *si è conquistata una certa autonomia* al posto di "si è conquistata una certa attenzione". Anche l'individuazione di precise collocazioni si è rivelata problematica come nel caso di *pone l'eccellenza* al posto di "pone l'accento". È interessante rilevare anche la problematica gestione di termini con accezione negativa quali "singolare", usato nel testo origine col significato di 'non consueto', e la scarsa padronanza nell'uso delle congiunzioni avversative (*ma*) e delle frasi negative tramite tipici avverbi di negazione (*non*).

In conclusione il lavoro ha messo in evidenza come la mancata comprensione di un testo non sia dovuta a uno specifico problema, ma sia determinata da una serie di fattori: carenza di riferimenti

nell'enciclopedia degli studenti, competenza strettamente linguistica lacunosa e infine incapacità di ricostruire il significato globale dei testi. Molte difficoltà di comprensione dipendono proprio dal fatto che gli studenti hanno mostrato di non essere abituati a vedere/leggere in modo profondo e completo, vale a dire in tutte le sue parti, il testo proposto.

Bibliografia

Ambel 1990

M. Ambel, *I miei allievi e le loro abilità linguistiche*, «Lend», 1-2 (1990), pp. 8-12.

Chierchia 1997

G. Chierchia, *Semantica*, Il Mulino, Bologna 1997.

Colombo 2002

A. Colombo, *Leggere. Capire e non capire*, Zanichelli, Bologna 2002, capp. 1-4.

Colombo 2011

A. Colombo, «*A me mi*». *Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, Franco Angeli, Milano 2011.

Corno 2003

D. Corno, *Per scrivere bisogna essere educati*, «Italiano e oltre», 5 (2003), pp. 290-98.

De Mauro 2000

T. De Mauro, *Il dizionario della lingua italiana*, Paravia, Milano 2000.

De Mauro 2005

T. De Mauro, *La fabbrica delle parole: il lessico e problemi di lessicologia*, UTET, Torino 2005.

De Mauro, Lo Cascio 1997

T. De Mauro, V. Lo Cascio (a cura di), *Lessico e Grammatica. Teorie linguistiche e applicazioni lessicografiche*, Bulzoni, Roma 1997.

Graffi, Scalise 2003

G. Graffi, S. Scalise, *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*, Il Mulino, Bologna 2003.

Ježek 2005

E. Ježek, *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, Il Mulino, Bologna 2005.

Lumbelli 1995a

L. Lumbelli, *Per un controllo consapevole della comprensione di testi: un approccio alla diagnosi ed alla stimolazione*, in O. Albanese, P. Doudin, D. Martin (a cura di), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti*, Franco Angeli, Milano 1995.

Lumbelli 1995b

L. Lumbelli, *Mirare al processo*, «I&O», 1995, pp. 219-21.

Lumbelli 2001

L. Lumbelli, *La comprensione dei testi come farsi e disfarsi del problema*, in M. Bagassi, L. Macchi, M. G. Serafini (a cura di), *Discorsi e pensieri. Scritti in onore di Giuseppe Mosconi*, Il Mulino, Bologna 2001.

Prandi 2006

M. Prandi, *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, De Agostini, Novara 2006, pp. 61-77.

PAOLA BARATTER - SARA DALLABRIDA*

COMPRENDERE IN PROFONDITÀ I TESTI LETTERARI:
APPLICAZIONI DEL MODELLO VALENZIALE

1.1 *Introduzione*

A partire dagli studi del linguista francese Lucien Tesnière si è cominciato a riflettere in modo nuovo sulla centralità del verbo e sugli elementi che esso richiede per realizzare il proprio significato, mostrando al contempo come vi sia un nesso indissolubile tra semantica e sintassi.

Per comprendere meglio il modello proposto da Tesnière, ampliato successivamente da altri studiosi, possiamo servirci di due metafore. Il verbo, infatti, può essere paragonato a un dramma teatrale che ha bisogno degli attori affinché l'azione si realizzi. Allo stesso modo i verbi necessitano di un certo numero di argomenti¹ per saturare il proprio significato. Saturare il significato, vale a dire 'riempire', 'saziare', fa riferimento metaforicamente alla proprietà che in chimica ha l'atomo di attrarre altri atomi per formare le molecole di un composto. Come l'atomo, dunque, il verbo attrae un certo numero di elementi/argomenti (massimo quattro) con cui si combina fino alla sua saturazione.

Per questo è possibile parlare di valenza e, in generale, di modello valenziale o argomentale.

La frase costituita dal verbo e da tutti gli argomenti richiesti da esso viene chiamata nucleare o minima. Oltre al nucleo vi sono le espansioni, dette anche circostanziali, che aggiungono informazio-

* Pur trattandosi di un lavoro comune si deve in particolare a Paola Baratter la stesura del paragrafo 1.5 e a Sara Dallabrida dei paragrafi 1.3 e 1.4.

¹ Tesnière in realtà utilizza il termine 'attante' ma oggi i linguisti tendono a usare il termine 'argomento' che suggerisce l'importanza anche dell'aspetto semantico del modello.

ni in relazione o meno agli argomenti del nucleo.²

Nello specifico i verbi si distinguono in zerovalenti, monovalenti, bivalenti, trivalenti e tetravalenti.³ Per la valenza è rilevante anche la distinzione dei verbi in tre gruppi, cioè predicativi, copulativi e riflessivi.⁴ La saturazione del verbo può avvenire anche mediante avverbio o argomento di natura frasale.⁵

Infine i verbi, a seconda del loro significato e del contesto d'uso, possono cambiare la propria valenza e dunque numero di argomenti.⁶

² Un esempio di frase nucleare è il seguente: *Ada ha comprato dei cioccolatini*. Se volessimo espandere l'argomento diretto potremmo dire che *Ada ha comprato una scatola di cioccolatini*; se volessimo dare informazioni al di fuori del nucleo potremmo ampliare la frase dicendo che *Questa mattina Ada ha comprato una scatola di cioccolatini*.

³ Sono zerovalenti i verbi atmosferici come *Piovere*; monovalenti i verbi che necessitano di un solo argomento, cioè del tradizionale soggetto, come *Il cane scodizola*; bivalenti i verbi che necessitano di due argomenti (il soggetto e il complemento oggetto oppure il soggetto e un argomento indiretto) come *Il gatto ha preso un topo* oppure *Il fumo nuoce alla salute*; trivalenti i verbi che necessitano di tre argomenti (il soggetto, il complemento oggetto e un argomento indiretto oppure il soggetto e due argomenti indiretti) come *Tommaso ha dedicato una canzone a Luciana* oppure *Il treno va da Milano a Venezia*; tetravalenti i verbi che necessitano di quattro argomenti (il soggetto, il complemento oggetto e due argomenti indiretti) come *Il ladro ha trasportato la refurtiva dalla soffitta in cantina*. Per quanto riguarda i verbi zerovalenti è da segnalare che, mentre in italiano i verbi atmosferici sono privi di soggetto, in inglese, francese e tedesco è obbligatorio usare un pronome che però non è un soggetto con concreta referenza extralinguistica e dunque il verbo rimane zerovalente (es. *It rains, Il pleut, Es regnet*).

⁴ I verbi predicativi sono così chiamati in quanto portatori di informazioni specifiche; i verbi copulativi fungono da legame tra elementi nominali (*essere, diventare, sembrare* etc.); i verbi riflessivi sono quelli il cui pronome, sia che si tratti di costruzioni riflessive dirette, sia apparenti o d'affetto, è riferibile al soggetto. Dal punto di vista del numero degli argomenti, i verbi predicativi possono avere da zero a quattro argomenti; i verbi copulativi in passato sono stati trattati come bivalenti mentre negli studi odierni si tende a considerarli monovalenti; i verbi riflessivi vengono analizzati senza considerare argomento a sé stante il pronome.

⁵ Un esempio di argomento avverbiale può essere la frase *Laura si è comportata bene*. Gli argomenti frasali possono essere i seguenti: 1) frasi complementive (oggettive, soggettive, interrogative indirette) come *Luca ha detto che chiamerà* oppure *Mi piace andare in bicicletta* oppure *Piero mi ha chiesto dove andrò quest'estate*; 2) frasi oblique come *Mi pento di essermi arrabbiata*; 3) frasi rappresentate dal discorso diretto.

⁶ Per esempio, il verbo *tornare* nel significato di 'risultare giusto' è mono-

Il modello valenziale, ancora poco usato nelle scuole, è uno strumento didattico molto utile. La conoscenza del modello consente infatti di attivare e condividere alcune riflessioni importanti sulle strutture grammaticali e sulla nozione di polisemia.

Proprio per questo motivo il modello si presta anche ad analizzare testi, in particolar modo quelli di natura letteraria (in poesia come in prosa) nei quali la proprietà polisemica delle parole è sfruttata al massimo grado.

Quest'approccio ai testi permette nello specifico di lavorare sull'uso verbale figurato tipico dei testi poetici, sulle omissioni argomentali che, come vedremo, possono costituire una modalità per verificare la comprensione profonda dei testi e, infine, sulla scelta di una punteggiatura non convenzionale che a volte separa il verbo dai suoi argomenti.

Si tenga poi conto che l'impiego del modello valenziale consente di dare continuità al curriculum di insegnamento grammaticale, normalmente confinato nel primo biennio della scuola superiore; è noto, invece, quanto la riflessione sulle strutture della lingua risulterebbe proficua anche negli anni successivi, quando la maturazione cognitiva degli allievi permetterebbe loro di cogliere i meccanismi più raffinati della lingua, sapientemente impiegati dagli scrittori.

1.2 *Le valenze in poesia: usi particolari*

Come abbiamo detto i verbi possono cambiare valenza a seconda del significato che assumono. Questa proprietà è particolarmente sfruttata dagli scrittori e, dunque, gli studenti si devono confrontare spesso con verbi anche ad alta frequenza d'uso che però vengono utilizzati in senso figurato e possono quindi cambiare valenza.⁷

Si tratta ad esempio dei verbi zerovalenti, ossia quelli più comunemente definiti come atmosferici. Questi verbi cambiano valenza se ad essi si aggiungono uno o più argomenti:

valente (*I conti tornano*), nel significato di 'rientrare' è bivalente (*Laura torna a casa*).

⁷ Più in particolare il cambiamento di valenza verbale è dovuto a esigenze prosodiche e all'uso di metafore che tendono ad arricchire il verbo di argomenti rispetto al suo significato di base.

Sono fiorite le rose, o rondinella,
*nevic*a a terra **il fior** dell'ulivella⁸

In questi versi di Giovanni Pascoli il verbo *nevicare*, tipicamente zerovalente, viene usato in senso figurato, cambia dunque valenza e diviene monovalente con argomento-soggetto "il fior".

Spesso i verbi meteorologici vengono dunque usati dai poeti come personali, cioè con l'esplicitazione del soggetto.

Un altro esempio simile è il seguente in cui si può notare che al soggetto si aggiunge anche un elemento indiretto detto locativo:⁹

Voglio, **la tua parola su me** *piove*
 candida come il fior del melo allora
 che già comincia ad allegare il frutto.¹⁰

Nella poesia di Gabriele D'Annunzio, infatti, il verbo *piovere* ha come argomento-soggetto "la tua parola" a cui si aggiunge il locativo "su me".

Alcune volte i verbi atmosferici sono usati come transitivi e spesso assumono funzione causativa come negli esempi di seguito riportati.

Il vento soffia e *nevic*a **la frasca**,
 e tu non torni ancora al tuo paese!¹¹

In questi versi, ancora una volta di Giovanni Pascoli, il verbo *nevicare* è usato in senso figurato come transitivo e causativo nel senso di 'far cadere come neve' divenendo, perciò, bivalente con argomento-soggetto sottinteso "il vento" e argomento diretto "la frasca".¹²

⁸ G. Pascoli, *All'Ida assente*, in *Poesie varie*, Zanichelli, Bologna 1914, p. 91.

⁹ È bene precisare che in presenza di sintagmi preposizionali non sempre è possibile distinguere chiaramente se il sintagma sia argomentale oppure circostanziale.

¹⁰ G. D'Annunzio, *Le opere e i giorni*, in *Alcyone*, Arnoldo Mondadori, Milano 1988, p. 173.

¹¹ G. Pascoli, *Lavandare*, in *Poesie*, Arnoldo Mondadori, Milano 1997, vol. I, p. 54.

¹² Si segnala, comunque, che un'altra possibile interpretazione considera il verbo *nevicare* monovalente con argomento-soggetto "frasca".

Ei ti dirà che brillano
 gli astri, che l'aura è pura,
 che **raggi il sol diluvia**,
 che immensa è la natura;¹³

Anche nella poesia di Emilio Praga il verbo *diluvare* è usato come causativo nel senso di 'far diluviare' e ha per argomento-soggetto "il sol" e argomento diretto "raggi". Lo stesso accade nei seguenti versi tratti, rispettivamente, da Giosue Carducci e Eugenio Montale, in cui il verbo *piovere* assume il significato di 'far piovere':

Bevon le nubi dal mare con pendule trombe, ed **il sole**
piove sprazzi di riso torbido sovra i poggi.¹⁴

più chiaro si ascolta il sussurro
 dei rami amici nell'aria che quasi non si muove,
 e i sensi di quest'odore
 che non sa staccarsi da terra
 e *piove in petto una dolcezza inquieta*.¹⁵

In particolare Montale usa *piovere* col significato di 'riversare'; l'argomento-soggetto "odore" è sottinteso, quello diretto è "una dolcezza inquieta" e infine quello indiretto "in petto".¹⁶

Altro caso interessante si ha quando un verbo normalmente intransitivo e monovalente viene usato transitivamente e arricchisce, così, la sua valenza con uno o più argomenti¹⁷ come nei seguenti versi tratti da una celebre poesia di D'Annunzio:

¹³ E. Praga, *A un feto*, in *Tutte le poesie*, Laterza, Bari 1969, p. 155.

¹⁴ G. Carducci, *Pe 'l chiarone*, in *Odi barbare*, Mondadori, Milano 1988, p. 551.

¹⁵ E. Montale, *I limoni*, in *Tutte le poesie*, Arnoldo Mondadori, Milano 1990, p. 11.

¹⁶ Ancora una volta è importante precisare che un'interpretazione diversa dei versi potrebbe considerare "una dolcezza inquieta" come l'argomento-soggetto del verbo *piovere* seguito dal locativo "in petto".

¹⁷ Sul passaggio intransitivo/transitivo si sofferma anche Francesco Sabatini (2009, 6-7). Il linguista riporta due esempi di questo uso particolare tratti dalla poesia *Alla stazione in una mattina d'autunno* di Carducci (*sbadigliando la luce su 'l fango*) e dai *Limoni* di Montale (e **in petto** ci scrociano / **le loro canzoni / le trombe** d'oro della solarità).

ma odo
 parole più nuove
**che parlano gocciole e foglie
 lontane.**¹⁸

Qui il verbo *parlare* è utilizzato in modo transitivo nel senso di ‘dire’ e, dunque, le “parole più nuove” sono dette da “gocciole e foglie”.

Si considerino anche i versi di Vittorio Sereni sotto riportati.

Ma se tu fossi davvero
 il primo caduto bocconi sulla spiaggia normanna
 prega tu se lo puoi, **io sono morto
 alla guerra e alla pace.**¹⁹

Il predicato “sono morto” nel significato di ‘cessare di vivere’ è monovalente, ma Sereni aggiunge all’argomento-soggetto “io” un nuovo argomento indiretto “alla guerra e alla pace” a significare l’incapacità del poeta, ormai, di provare sentimenti come paura e speranza.

È infine da segnalare anche l’uso di verbi che, sebbene transitivi, vengono usati come intransitivi come accade nella seguente poesia di Giorgio Caproni:

Ho provato anch’io.
 È stata tutta una guerra
 d’unghie. Ma ora so. Nessuno
 potrà mai perforare
 il muro della terra.²⁰

Il verbo *provare* è transitivo e generalmente bivalente nell’accezione più comune di ‘sperimentare’, ‘tentare’. Caproni in questa poesia usa il verbo intransitivamente determinandone la nuova valenza: *provare* diviene monovalente, perché usato come intransitivo col significato di ‘aver esperito’ in senso assoluto.

¹⁸ G. D’Annunzio, *La pioggia nel pineto*, in *Alcyone*, p. 252.

¹⁹ V. Sereni, *Non sa più nulla, è alto sulle ali*, in *Diario d’Algeria*, Einaudi, Torino 1998, p. 22.

²⁰ G. Caproni, *Anch’io*, in *L’opera in versi*, Arnoldo Mondadori, Milano 1998, p. 325.

Esempi simili²¹ di verbi usati in senso assoluto, sempre in Caproni, sono anche i seguenti:

Anima mia, leggera
va' a Livorno, ti prego.
E con la tua candela
timida, di nottetempo
fa' un giro; e, se n'hai il tempo,
perlustra e *scruta*, e scrivi
se per caso Anna Picchi
è ancora viva tra i vivi.²²

1.3 La valenza sospesa: traccia per un'ipotesi di delitto

Un altro aspetto importante da tenere presente per capire in profondità i testi letterari riguarda le omissioni argomentali di cui la letteratura contemporanea in prosa, spesso vicina all'oralità, è ricca di esempi.

Le omissioni argomentali possono essere più o meno lecite e hanno natura diversa.²³

Spesso nelle prove di scrittura degli studenti si trovano errori dovuti proprio al concetto di valenza non saturata (di verbi, nomi o aggettivi).²⁴

²¹ Francesco Sabatini (2009, 6-7) esemplifica il caso dei verbi «fortemente ellittici di argomenti» con la poesia *I limoni* di Montale (Lo sguardo fruga d'intorno / la mente *indaga accorda disunisce* / nel profumo che dilaga / quando il giorno più languisce) e *La Capra* di Saba (Ed io *risposi*).

²² G. Caproni, *Preghiera*, in *L'opera in versi*, Arnoldo Mondadori, Milano 1998, p. 191.

²³ Per quanto riguarda i diversi tipi di omissione si veda Cordin, Lo Duca 2003, 11-29. In generale si parla di verbi con oggetto nullo indefinito quando non interessa l'oggetto su cui il verbo potrebbe esercitare la sua attività (es. *Marcella ama ricamare*); di verbi con oggetto nullo generalizzato quando l'oggetto è generico e plurale (es. *Marcella col suo comportamento affascina* [tutti]); di verbi con oggetto nullo definito quando il verbo o il soggetto rimandano a scenari tipici facilmente ricostruibili (es. *Marcella ha già apparecchiato* [la tavola]; *La professoressa di lettere domani interroga* [gli studenti]); di verbi con oggetto nullo definito anaforico quando l'oggetto sia recuperabile dal contesto linguistico precedente (es. *Marcella ha fatto una proposta e lui ha subito accettato* [la proposta]); di verbi con oggetto nullo definito deittico quando l'oggetto è recuperabile dal contesto in cui si inserisce l'atto comunicativo (es. *State zitti e scrivete!* [quello che viene detto]).

²⁴ Esempi illeciti di valenza non saturata (del verbo, del nome e

Nei testi letterari, invece, il ricorso alle omissioni argomentali da parte degli scrittori è intenzionale e, spesso, genera suspense nel lettore che, in ogni caso, è coinvolto attivamente nella lettura poiché costretto a fare inferenze infratestuali ed extratestuali.

Il lettore, infatti, è chiamato a riconoscere e integrare le omissioni di natura soprattutto anaforica e deittica con uno sguardo sul testo che deve procedere oltre che orizzontalmente anche in senso verticale, deve cioè essere disposto a tornare indietro per recuperare le informazioni necessarie.

Questa impostazione di lettura, che di frequente avviene in modo naturale e intuitivo, può essere esercitata in classe con gli studenti, e divenire quindi una pratica guidata e mediata dall'insegnante, attraverso l'analisi condivisa di alcuni passi letterari scelti per questo scopo.

Uno spunto interessante da cui partire potrebbe essere la lettura del seguente passo tratto da *Una storia semplice* di Leonardo Sciascia in cui, come vedremo, una valenza verbale sospesa diviene una traccia per un'ipotesi di delitto.

Immediata, l'impressione era che l'uomo si fosse suicidato. La pistola era a terra, a destra della poltrona su cui era rimasto seduto: vecchia arma da guerra '15-'18, tedesca, uno di quei souvenir che i reduci si portavano a casa. Ma c'era, a cancellare nel brigadiere l'immediata impressione del suicidio, un particolare: la mano destra del morto, che avrebbe dovuto penzolare a filo della pistola caduta, stava invece sul piano della scrivania, a fermare un foglio su cui si leggeva: «**Ho trovato.**». Quel punto dopo la parola «trovato» nella mente del brigadiere si accese come un flash, svolse, rapida e sfuggente, la scena di un omicidio dietro quella, non molto accuratamente costruita, del suicidio. L'uomo aveva cominciato a scrivere «Ho trovato», così come in questura aveva detto di aver trovato in casa qualcosa che non si aspettava di trovare: e stava per scrivere di quel che aveva trovato, ormai dubitando che la polizia arrivasse e forse cominciando, nella solitudine, nel silenzio, ad aver paura. Ma avevano bussato alla porta. 'La polizia' pensò; ed era invece l'assassino. [...] Vedendola sul tavolo, forse chiese, l'assassino, informazione sull'arma, ne verificò il funzionamento, improvvisamente la puntò alla testa dell'altro e sparò. E poi la gran trovata di mettere il punto dopo «ho trovato»: «ho trovato **che la vita non vale la pena di essere vissuta**», «ho trovato **l'unica ed estrema ve-**

dell'aggettivo) possono essere i seguenti: *Camilla ha regalato a Sara* [un libro]; *L'orrore [della guerra] è comune*; *Mia mamma è desiderosa* [di conoscerti].

rità», «ho trovato», «ho trovato»: **il tutto e il niente**. Non reggeva. Ma da parte dell'assassino non era poi un errore: per la tesi del suicidio, che si sarebbe certamente affacciata (il brigadiere ne era sicuro), da quel punto sarebbero stati estratti significati esistenziali e filosofici, e specialmente se la personalità dell'ucciso avesse offerto un qualche addentellato. [...] Accanto al foglio con l'«ho trovato», la stilografica chiusa: finezza dell'assassino (il brigadiere era sempre più certo che si trattava di un omicidio), a dar l'impressione che con quel punto l'uomo aveva appunto messo un punto fermo alla propria esistenza.²⁵

Una storia semplice è il titolo in realtà di un complicato giallo siciliano, di un suicidio che forse proprio tale non è.

Il primo ad accorgersi che il caso è più misterioso di quanto non si voglia credere è un brigadiere. Egli sa di dover fare un rapporto scritto e per prima cosa osserva l'apparente scena del suicidio: non vuole tralasciare nulla e subito nota un particolare. Si tratta di un verbo appuntato su un foglio, il verbo *trovare*. Qualcosa non funziona: il punto dopo il verbo. Il verbo *trovare* generalmente è bivalente e nell'accezione comune indica 'l'aver individuato qualcosa o qualcuno che si cerca o si desidera così da poterne beneficiare'. Rimane bivalente anche quando, in senso figurato, significa 'ottenere un risultato'. Nel foglio però, trovato e analizzato, manca dopo il verbo l'argomento diretto e al suo posto c'è un punto fermo che costringe il brigadiere a fare delle ipotesi interpretative che alla fine non reggono e spingono il brigadiere stesso a convincersi, sempre di più, di essere in presenza di un delitto e non di un suicidio. A rivelarlo, dunque, è un verbo non saturato. Cercare di saturare il verbo con un argomento diretto, espresso da frase ("che la vita non vale la pena di essere vissuta") o da sostantivi ("l'unica ed estrema verità", "il tutto e il niente"), è l'unico modo che ha il brigadiere per trarre le sue prime osservazioni/conclusioni. Se il verbo *trovare*, lasciato volutamente sospeso, avesse un argomento diretto facilmente recuperabile dal contesto comunicativo il caso sarebbe risolto: un uomo, stanco della vita, si è tolto la vita dopo aver 'trovato' che tutto è inutile. Il punto fermo dopo il verbo *trovare* potrebbe esserne una conferma esplicita. Il contesto comunicativo, però, suggerisce altro. La storia, infatti, inizia con una telefonata alla polizia e un messaggio in cui un uomo dice di voler far "ve-

²⁵ L. Sciascia, *Una storia semplice*, Adelphi, Milano 1989, pp. 15-18 [grassetto nostro].

dere urgentemente una cosa che si è trovata in casa” e prosegue col sopralluogo della casa da parte della polizia, una casa-masseria che dovrebbe essere disabitata, “abbandonata e quasi in rovina” e che invece non nasconde “mozziconi di sigarette [...] nei portacenere, e fondi di vino nei bicchieri, cinque, che erano stati portati in cucina certo con l’intenzione di sciacquarli”.

Il punto fermo, dunque, è fuorviante. Il verbo *trovare* non è stato saturato perché chi scriveva è stato ucciso prima di ‘chiudere’ la frase nucleare: si tratta di una storia semplice, una storia insabbiata e tutta da leggere assieme agli studenti.

1.4 *La valenza non saturata come indicatore di incomprensione testuale*

A questo punto può essere utile segnalare un’esperienza didattica che ha consentito di verificare, e a sorpresa, una significativa incomprensione testuale resa esplicita grazie al ricorso del modello valenziale e più precisamente all’analisi di alcune omissioni argomentali.

Nell’anno scolastico 2009/2010, infatti, in una seconda di Liceo Tecnologico dell’Istituto Tecnico Buonarroti di Trento, è stato sperimentato un percorso sulle valenze.²⁶

Gli studenti, attraverso l’analisi di verbi utilizzati in brevi racconti, hanno riflettuto sulla nozione di polisemia e hanno dovuto riconoscere e integrare negli stessi testi valenze non saturate.

Scopo generale di tale percorso è stato quello di rendere più consapevoli gli studenti delle scelte linguistiche possibili e di aiutarli a comprendere, e possibilmente evitare, alcuni errori di scrittura dovuti proprio al concetto di valenza non saturata.

Dal punto di vista metodologico l’attività è stata strutturata in diverse fasi che hanno messo in grado gli studenti, in seguito a lezioni frontali ed esercitazioni condivise, di conoscere ed usare il modello valenziale per analizzare testi (soprattutto letterari e attinti dalla letteratura contemporanea) e farne parafrasi servendosi di uno strumento funzionale a questo scopo, ossia il *DISC*, dizionario con-

²⁶ Un’esperienza didattica simile a quella qui riportata era stata già condotta in due terze del medesimo Istituto nell’anno scolastico 2008/2009. Per i risultati di tale sperimentazione si veda Baratter, Dallabrida 2009, 124-130. Per quanto riguarda la presente analisi, le prime osservazioni sono state condivise nel Seminario Interregionale di Formazione GISCEL Trentino e Veneto *Grammatiche e riflessione sulla lingua a scuola* svoltosi a Trento nel marzo 2011.

cepito in ottica valenziale.

Per quanto riguarda più nello specifico i contenuti trattati, è stato dapprima presentato il modello e sono state fatte esercitazioni con lo scopo di verificare la capacità di riconoscere le valenze di verbi inseriti in micro testi (favole), di costruire frasi nucleari attive e di saper distinguere gli argomenti nucleari da quelli extranucleari. In un secondo momento sono state spiegate e analizzate alcune forme di omissione (in particolare di verbi con oggetto nullo indefinito, generalizzato, definito anaforico e deittico) ed è stato poi chiesto agli studenti di trovare le omissioni in brevi frasi complesse, definendone il tipo, e di riscriverle saturando le omissioni individuate. Infine è stato possibile esercitarsi su testi di più ampio respiro, vale a dire racconti brevi, utilizzando le diverse conoscenze apprese (riconoscere le valenze dei verbi, trovare-definire-saturare le omissioni argomentali). Lavorare su brevi racconti è stato particolarmente funzionale perché gli studenti, riconoscendo e saturando omissioni, hanno potuto acquisire competenze utili per leggere in modo più consapevole romanzi e racconti.

Il percorso è terminato con una prova finale in cui gli studenti hanno dovuto analizzare il racconto di Dino Buzzati intitolato *Il registratore* e riportato qui di seguito.

Il registratore

Il registratore le aveva detto (a bassissima voce) l'aveva supplicata sta zitta ti prego, il registratore sta registrando dalla radio non far rumore lo sai che ci tengo, sta registrando *Re Arturo* di Purcell, bellissimo, puro. Ma lei dispettosa menefreghista carogna su e giù con i tacchi secchi per il solo gusto di farlo imbestialire e poi si schiariva la voce e poi tossiva e poi ridacchiava da sola e accendeva il fiammifero in modo da ottenere il massimo rumore e poi ancora a passi risentiti su e giù proterva, e intanto Purcell Mozart Bach Palestrina i puri e divini cantavano inutilmente, lei miserabile pulce pidocchio angustia della vita, così non era possibile durare.

E adesso, dopo tanto tempo, egli fa andare il vecchio tormentato nastro, torna il maestro, il sommo, torna Purcell Mozart Bach Palestrina.

Lei non c'è più, se ne è andata, lo ha lasciato, ha preferito lasciarlo, lui non sa neppure dove sia andata a finire.

Ecco Purcell Mozart Bach Palestrina suonano suonano stupidissimi maledetti nauseabondi.

Quel ticchettio su e giù, quei tacchi, quelle risatine (la seconda specialmente), quel raschio in gola, la tosse.

Questa sì, musica divina.

Lui ascolta. **Sotto la luce della lampada, seduto, ascolta.** Pietrificato sulla vecchia sfondata poltrona, egli ascolta. Senza muovere menomamente alcuna delle sue membra, siede ascoltando: quei rumori, quei versi, quella tosse, quei suoni adorati, supremi. Che non esistono più, non esisteranno mai più.²⁷

Dalla correzione delle prove è emerso un dato molto significativo che ha consentito di verificare quanto il modello valenziale sia un ottimo strumento anche per capire i fraintendimenti e le incomprensioni testuali possibili degli studenti. Tali incomprensioni spesso sono verificabili anche con esercizi di altro tipo, quali le tradizionali parafrasi per riduzione ed espansione, ma, lavorando sul concetto di omissione/integrazione, sono ancora più evidenti le difficoltà di comprensione del testo origine specialmente quando si tratta di fare inferenze dal testo (in presenza dunque di omissioni anaforiche) o dal contesto extralinguistico (le cosiddette omissioni deittiche).

Nel caso della prova somministrata è stato chiesto di rintracciare nei periodi evidenziati in grassetto le omissioni e di saturarle. In particolare nel periodo “Sotto la luce della lampada, seduto, ascolta” c’è un’omissione di tipo anaforico. Il verbo *ascoltare* non esplicita l’oggetto, recuperabile però dal testo, ossia “ticchettio su e giù, [...] tacchi, [...] risatine (la seconda specialmente), [...] raschio in gola, [...] tosse. Questa sì, musica divina.” In altre parole si tratta dei rumori registrati e prodotti dalla donna che se ne è andata dalla vita del protagonista. Il testo prosegue con l’esplicitazione di tale omissione: “siede ascoltando: quei rumori, quei versi, quella tosse, quei suoni adorati, supremi. Che non esistono più, non esisteranno mai più.”

La prova è stata svolta da 23 studenti e dalla sua correzione sono emersi dati interessanti: in 6 casi è stata rintracciata e definita correttamente l’omissione ma sbagliata la sua saturazione, in altri 3 definizioni e integrazioni risultano errate. Questo significa che 9 studenti su 23 non hanno compreso in profondità il testo origine: infatti al posto dei rumori prodotti in vario modo dalla donna alcuni studenti hanno riscritto il periodo aggiungendo come oggetto definito la musica dei compositori Purcell, Mozart, Bach e Palestrina. Più in dettaglio in 2 casi l’omissione è stata integrata con il

²⁷ D. Buzzati, *Le notti difficili*, Mondadori, Milano 1971, pp. 17-18 [grassetto nostro].

termine generico *musica*, in 5 con la parola *nastro*, in 1 con i singoli nomi dei compositori ed infine in 1 caso la valenza non è stata proprio saturata. Questa errata integrazione, dunque, ha consentito di rilevare un'incomprensione significativa ai fini della lettura-interpretazione globale e profonda del racconto che sarebbe anche potuta sfuggire proponendo agli studenti soltanto esercizi di decodificazione tradizionale quali ad esempio il riassunto. Gli studenti non hanno cioè compreso che quegli stessi rumori della donna, odiati perché registrati su nastro insieme alla musica dei compositori, sono ciò che ormai il protagonista, solo, ama più ascoltare.

1.5 Punteggiatura, modello valenziale e comprensione del testo

Nel curriculum scolastico tradizionale raramente la punteggiatura viene fatta oggetto di una trattazione sistematica che illustri, oltre alla funzione dei diversi segni interpuntivi, anche le modifiche semantiche strettamente connesse alla scelta di un segno in luogo di un altro. Eppure tale riflessione è fondamentale per una piena comprensione del testo. Lo studio della letteratura nel triennio della scuola superiore potrebbe proprio costituire il momento ideale per cominciare o riprendere una riflessione di questo tipo. Si pensi, banalmente, alla differenza che in un testo anche breve può implicare la scelta di un segno interpuntivo rispetto ad un altro:

- a) Laura è triste. Luca è arrabbiato.
- b) Laura è triste; Luca è arrabbiato.
- c) Laura è triste: Luca è arrabbiato.

Mentre nel primo caso ci troviamo di fronte a due situazioni meramente giustapposte, nel secondo la presenza del punto e virgola indica che le due affermazioni sono in qualche modo in relazione l'una con l'altra; nel terzo caso la relazione è esplicitata: i due punti suggeriscono che si tratta di un rapporto di causa-effetto. È evidente che una scarsa abitudine a leggere in profondità i segnali logico-sintattici presenti in un testo possa portare ad incomprensioni testuali anche rilevanti. Si pensi, ad esempio, all'importanza di comprendere il punto di vista della voce narrante in un testo letterario. Lo scrittore può scegliere di far trasparire al lettore il punto di vista dell'io-narrante in modi diversi; ad esempio può usare le virgolette per indicare un contenuto da cui si vuole distanziare, come nell'esempio seguente: *Luca rispose: «Laura ritiene che noi*

'asociali' non abbiamo il diritto di essere invitati alla festa». Non riconoscere la funzione specifica assunta in questo testo delle virgolette potrebbe portare un lettore inesperto a non capire che Luca non condivide la qualifica di 'asociale' attribuitagli da Laura. A questo stesso scopo Gabriele D'Annunzio usava il corsivo, come nel seguente passo tratto da *Il piacere*: «Tra gli invitati una persona interessante, anzi fatale».

La rilevanza assunta dalla punteggiatura nel testo è stata più volte messa in luce da articoli e saggi. Probabilmente molti ricorderanno il titolo di un libro di grande successo di Lynne Truss, *Eats, Shoots & Leaves. The Zero Tolerance approach to punctuation*, che gioca proprio sull'effetto sortito dalla presenza della virgola che trasforma la descrizione delle abitudini di un panda (si nutre di germogli e foglie) nel ritratto di un folle (mangia, spara e se ne va). Dello stesso tenore è l'epigrafe attribuita a Paolo Cananzi con cui si apre il secondo volume del libro dedicato alla punteggiatura curato, tra gli altri, da Alessandro Baricco: *Sono vivo e vegeto. Sono vivo. E vegeto.*

Innanzitutto è importante evidenziare che la punteggiatura moderna è legata alla sintassi del testo e non alle pause e al ritmo dell'oralità e della lettura ad alta voce (causa, come è noto, di molti errori da parte degli studenti nell'uso della punteggiatura). Mentre però gli usi grammaticali dell'interpunzione impongono alcune regole, passando dalla frase al testo assume invece rilievo l'uso testuale, in cui la punteggiatura può ricoprire anche funzioni prosodiche ed espressive.²⁸

²⁸ Si legga a questo proposito quanto scrive Bice Mortara Garavelli: «L'interpunzione che si suol dire 'logica' dà indicazioni riguardo alla struttura frasale e alle connessioni interfrasali analizzate secondo le regolarità sintattiche. Per tale modo di interpungere è possibile fissare norme, valori e costanti d'uso, sia pure con una certa elasticità: stabilirne, insomma, l'assetto 'normale', con un'operazione utile didatticamente, e necessaria per valutare il senso e la portata di eventuali infrazioni, e l'originalità delle innovazioni stilisticamente rilevanti. Gli esiti originali sono imprevedibili, per definizione. Tuttavia possiamo spiegarci perché certe infrazioni interpuntive sono accettabili, anche se stranianti o paradossali, e certe altre sono errori o goffaggini. Il metro con cui giudicare è la congruenza delle scelte interpuntorie col progetto testuale: la loro capacità di corrispondere alle articolazioni del testo, di rendere evidenti l'architettura e le ragioni delle sue (volute) irregolarità. La valutazione della punteggiatura andrà dunque di pari passo col giudizio sulla solidità dell'impianto testuale e sulla tenuta delle sue connessioni interne» (Mortara Garavelli 1996, 109).

Un'attenzione costante alle scelte interpuntive degli scrittori, accompagnata da una riflessione sulle motivazioni di un eventuale allontanamento dalla norma, potrà quindi costituire un aiuto per una piena comprensione dei testi e nel contempo offrire strumenti per un uso testuale della punteggiatura.

Il modello valenziale può costituire uno strumento utile per identificare le regole di base dell'interpunzione e valorizzare le scelte. Tale modello suddivide infatti gli argomenti del verbo in necessari e accessori e tale classificazione, come si è detto, dipende dalla valenza del verbo. Si può ora aggiungere che mentre gli argomenti necessari non devono essere separati dal verbo da segni interpuntivi, quelli accessori invece possono esserlo. Vediamo un esempio, tornando a considerare la frase per spostarci successivamente al periodo.

Il verbo *spedire* è un verbo trivalente: ognuno dei tre argomenti necessariamente richiesti dal verbo non può quindi essere separato da virgole, punti etc. Data la frase *Luca spedisce una lettera a Carlo*, dal punto di vista grammaticale non è quindi accettabile nessuna delle seguenti alternative (usiamo qui come esempio la virgola, ma il discorso vale anche per gli altri segni):²⁹

- a) *Luca, spedisce una lettera a Carlo.
- b) *Luca spedisce, una lettera a Carlo.
- c) *Luca spedisce una lettera, a Carlo.

I casi a) e c) potrebbero però ritrovarsi in un testo letterario con funzione espressiva per riprodurre l'oralità o evidenziare il tema, enfatizzando nel primo caso il mittente, Luca, nel secondo caso il destinatario. È quello che fa, con regolarità, Alessandro Manzoni nei *Promessi sposi* quando, scrivendo ad esempio *Voi, mi fate del*

²⁹ Può essere utile riportare quanto afferma sempre Bice Mortara Garavelli nel suo *Prontuario di punteggiatura* a proposito delle motivazioni che sottendono alla scelta di porre una virgola tra il verbo e uno dei suoi argomenti: «A) Il più antico è la volontà di rimediare alla distanza del soggetto dal predicato (o di quest'ultimo dal suo oggetto, diretto o indiretto) fra ponendo una pausa [...]. B) Un secondo motivo del dilagare di questo tipo di demarcazione [...] è (oltre alla trascuratezza, che non è mai argomento sufficiente per una giustificazione) la sovraestensione dei valori intonativi attribuiti ai segni e in particolare alle virgole [...]. C) Il terzo motivo [...] riguarda la struttura tematica degli enunciati. La virgola ha dunque la funzione di isolare il tema e di metterlo in evidenza» (Mortara Garavelli 2003, 83-87).

bene, vuol far sì che il lettore intenda *Siete voi che mi fate del bene*. Costruzione tipica del parlato, si ritrova in numerosi autori, tra cui Alberto Moravia (*La villa sorgeva in una specie di fossa [...]. Un piccolo parco folto di alberi fronzuti, la circondava*³⁰) e Carlo Cassola (*Lui, non raccontava mai nulla*³¹), per citarne due che talvolta si affrontano nel percorso di storia della letteratura della scuola superiore. Tale costruzione compare ancora più spesso nei casi in cui lo scrittore sceglie di anticipare l'elemento da enfatizzare, come in Emilio Gadda (*Pace non conosceva, Gonzalo, nè conoscerebbe*³²) e in Luigi Pirandello, che ne ha fatto uno stilema caratteristico della sua prosa: *Si sente così stanca e triste, la signora Leuca*.³³ Negli scritti di Sebastiano Vassalli ritroviamo tale costruzione addirittura col punto: *No cazzo non ce la faccio e invece è importante. Riuscire a esprimersi, su. Prova da capo. Riprova*.³⁴ Si noti che si tratta per lo più di usi legati a un diverso ordine delle parole nella frase, nello specifico alla posposizione dell'argomento-soggetto (dislocazione a destra).

Per quanto riguarda la più rara enfaticizzazione dell'argomento indiretto (spesso anch'essa accompagnata dal fenomeno della dislocazione) si può citare ancora Pirandello: *A lui, quella buona femmina non aveva saputo dargliene neanche uno, legittimo...*³⁵

Il caso b), invece, in cui la virgola separa il predicato dal suo argomento diretto è difficilmente accettabile. Lo sarebbe se il verbo avesse anche un'accezione 'assoluta', con oggetto nullo indefinito, come nel caso di *mangiare, suonare, bere* etc.: *Luca mangia, una mela* è una forma che potremmo infatti trovare in un testo narrativo, dove ciò che segue la virgola (ma più spesso il punto o i due punti) ha la funzione di specificare l'oggetto lasciato indeterminato. È come se la virgola indicasse una sottintesa ripresa del verbo; lo si vede bene sempre in Gadda, che infatti ripete il verbo in chiusura, con un notevole effetto espressivo: *Scendeva: le scale*

³⁰ A. Moravia, *L'amore coniugale*, Bompiani, Milano 2006, p. 47.

³¹ C. Cassola, in L. Satta, *La prima scienza. Grammatica italiana per il biennio delle scuole medie superiori*, D'Anna, Messina-Firenze 1981, p. 94.

³² E. Gadda, *La cognizione del dolore*, Garzanti, Milano 1997, p. 128.

³³ L. Pirandello, *Pena di vivere così*, in *Novelle per un anno*, Newton Compton, Roma 1993, vol. II, p. 484.

³⁴ S. Vassalli (1980), *Abitare il vento*, citato da E. Tonini, *Narrativa contemporanea, la punteggiatura impaziente*, in http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/punteggiatura/Elisa_Tonani.html.

³⁵ L. Pirandello, *Al valor civile*, in *Novelle per un anno*, vol. IV, p. 51.

di casa sua, scendeva.³⁶

La regola che impone l'assenza di punteggiatura tra gli argomenti necessari del verbo riguarda anche i circostanti del nucleo; si consideri il seguente esempio: *Il fratello di Luca ha portato una scatola di cioccolatini alla fragola alla mamma di Laura*. Difficilmente possiamo pensare di inserire segni interpuntivi nel testo, se non a creare degli incisi, come in questo passo di Italo Calvino: *Dimenticato l'alfabeto dell'olfatto che ne faceva altrettanti vocaboli, di un lessico prezioso, i profumi resteranno senza parola, inarticolati, illeggibili.*³⁷ Eppure nella narrativa moderna, come nella prosa giornalistica, troviamo spesso frasi 'spezzate' da virgole o punti fermi, fino ad arrivare a testi costituiti da un vero e proprio «spezzatino di parole»,³⁸ in cui la punteggiatura assume un ruolo essenzialmente ritmico; si veda questo esempio, al limite, tratto da Vittorio Imbriani:

Ed, a questa passione tenace, egli consacra il presente e sacrifica l'avvenire, senza raccôrre alcuna letizia, senza ottener, nemmanco, la gratitudine di colei, che, frattanto, lo stima strumento fatale del martirio suo. Infelicissima, infelicità l'amico. Questi sconta gli scrupoli e le incertezze della coscienza di lei; e soffre della fiacchezza di carattere, la cui mercé, ella contraddice, con le azioni, a' suoi principî, non sapendo o consentire con la mente alla pratica universale, cui, pur, si conforma, od astenersi da ciò, che, pur, disapprova.³⁹

All'opposto, troviamo testi che presentano una rarefazione della punteggiatura secondo una linea che, partendo dalla dichiarazione programmatica del *Manifesto tecnico della letteratura futurista* (1912) di Filippo Tommaso Marinetti giunge, attraverso l'opera di Giuseppe Berto, fino al romanzo *Matilde* di Giuseppe Mariotti⁴⁰ (costituito da un'unica frase priva di punteggiatura lunga 188 pagine), alla sua eliminazione.

Una delle funzioni che la virgola assume all'interno del sistema interpuntivo è quella di separare i diversi elementi di una sequenza.

³⁶ Gadda, *La cognizione del dolore*, p. 174.

³⁷ I. Calvino, *Il nome, il naso*, in *Sotto il sole giaguaro*, Mondadori, Milano 2004, p. 6.

³⁸ Sabatini *et al.* 2011, 466.

³⁹ V. Imbriani, *Dio ne scampi dagli Orsenigo*, Edizioni per il Club del libro, Novara 1972, p. 31.

⁴⁰ G. Mariotti, *Matilde*, Anabasi, Roma 1993. Il libro è stato poi riscritto in forma più ampia e ripubblicato per Adelphi, con il titolo *La storia di Matilde*.

Di norma l'ultimo elemento viene introdotto da una congiunzione coordinativa che sostituisce la virgola. Quando però l'autore vuole mettere in evidenza tale elemento, lo farà comunque precedere da una virgola; emblematico è il seguente passo tratto dai *Promessi sposi*, in cui per due volte Manzoni fa precedere la *e* da una virgola con la volontà non solo di evidenziare l'ultimo elemento, ma anche di marcare la differenza nel primo caso sintattica e nel secondo semantica rispetto ai precedenti:

[...] e il pensiero che Don Rodrigo era vivo e sano, e, un giorno o l'altro, tornerebbe glorioso e trionfante, e arrabbiato.

In qualche caso Gadda, come ad esempio ne *La cognizione del dolore*, fa addirittura precedere la congiunzione dai due punti con il risultato di disorientare il lettore nel tentativo di cogliere il nesso tra i due elementi: *Un clacson dalla camionabile: e il vuoto delle cose*.

La virgola seriale è talvolta omessa nella letteratura contemporanea con effetti che non hanno a che fare tanto col ritmo, quanto piuttosto con la volontà di superare la struttura lineare della frase:

Se mi dice non si guarda dalla finestra, allora mi volto alla parete bianca ed è più bello il gioco delle ombre rovesciate, e qualcuna l'indovino: il gobbo lo spazzino la posta il pane, l'ombre di tutti i giorni all'ore eguali.⁴¹

Il passo, tratto da *La ferita dell'aprile* di Vincenzo Consolo, – racconto in cui per stessa dichiarazione dell'autore «la scrittura non era di tipo logico, referenziale, ma fortemente trasgressiva ed espressiva» – è emblematico del valore iconico di una scelta di «pura mimesi del modo in cui le cose elencate si presentano all'immaginazione o al ricordo: tutte insieme e ad un tempo. Allora si capisce che quando punteggiamo tali elenchi con virgole (e occasionalmente con punti e virgola) obbediamo all'esigenza logica di separare, di mettere in successione, di graduare, anche, nei loro reciproci rapporti elementi che nella realtà mentale erano uniti e simultanei».⁴²

Funzione enfatica riveste invece l'uso reiterato nella letteratura contemporanea di separare con la virgola, o addirittura col punto,

⁴¹ V. Consolo, *La ferita dell'aprile*, Mondadori, Milano 1989, p. 66.

⁴² Mortara Garavelli 1996, 109.

l'avverbiale proposizionale dal verbo a cui si riferisce:

Recupera la lettera del Sig. Pekish, singolarmente scritta sul retro di una carta topografica della suddetta città di Quinnipak, e la legge. Lentamente.⁴³

Di tipo analogo è la spezzatura del sintagma nome-aggettivo (*Gherardesca cominciò a sentire compassione. Sincera.*⁴⁴), in cui spesso l'efficacia è rafforzata dal grado superlativo dell'aggettivo di qualificazione (*Non durò che pochi istanti. Lunghissimi.*⁴⁵), necessità dovuta al fatto che, come nota Giuseppe Antonelli, si tratta di una scelta «talmente comune da aver perso gran parte della sua forza espressiva».⁴⁶

A partire dagli esempi, si può notare che l'espansione del punto a scapito della virgola è un tratto caratteristico della prosa moderna, frutto anche dell'influsso esercitato a partire dagli anni Trenta da autori come Vittorini e Pavese che si ispiravano stilisticamente alle opere dei grandi scrittori americani che traducevano. In questo Calvino è stato un maestro: *Dei colpi. Nella pietra. Sordi. Ritmati. Come un segnale!*⁴⁷

Passando a trattare gli argomenti frasali, analogamente a quanto affermato precedentemente, le completeive non dovrebbero essere separate con un segno di interpunzione dal verbo che le regge, anche se esempi letterari ci mostrano che tale regola può essere qualche volta elusa per far fronte alle esigenze espressive, soprattutto quando abbiamo a che fare con completeive oggettive o oblique:

Tra tanti appassionati, c'erano pure alcuni più di sangue freddo, i quali stavano osservando con molto piacere, che l'acqua s'andava intorbidando.⁴⁸

“Se fossi tanto pentito di vivere” diss'egli “quanto son pentito, di aver istudiatto latino, per otto anni, mi sarei ammazzato da un pezzo [...]”.⁴⁹

⁴³ A. Baricco, *Castelli di rabbia*, Rizzoli, Milano 1991, p. 35.

⁴⁴ G. Morselli, *Divertimento 1889*, Adelphi, Milano 1975, p. 150.

⁴⁵ Baricco, *Castelli di rabbia*, p. 139.

⁴⁶ Antonelli 1999, 698.

⁴⁷ I. Calvino, *Un re in ascolto*, in *Sotto il sole giaguaro*, Mondadori, Milano 2004, p. 67.

⁴⁸ A. Manzoni, *I Promessi sposi*, Il capitulo, Torino 2003, p. 352.

⁴⁹ V. Imbriani, *Dio ne scampi dagli Orsenigo*, Edizioni per il Club del libro, Novara 1972, p. 91.

Per quanto riguarda le frasi rappresentate dal discorso diretto, tradizionalmente ciò che viene riportato viene racchiuso tra virgolette e fatto precedere dai due punti.⁵⁰ Nella narrativa italiana del Novecento troviamo invece numerose alternative a questa convenzione, come ad esempio quella abitualmente impiegata da Natalia Ginzburg nel suo *Lessico familiare*:

Mia madre portava, in montagna, sottane pesanti e pelose; e la Paola le diceva:

- Ti vesti troppo da svizzera!
- Che malinconia queste montagne! – diceva la Paola. – Non le posso soffrire!

Talvolta il discorso diretto non viene segnalato che da una virgola che separa il discorso riportato dal verbo, che viene posposto (*Certi amici è meglio perderli, mi dicevo.*⁵¹). Addirittura, nella narrativa degli ultimi decenni troviamo spesso una sorta di monologo indifferenziato, in cui accanto al discorso indiretto libero si collocano, privi di segni paragrafematici, frammenti di discorso diretto, come in questo passo:

Poi succede quella storia bellissima e cioè che mentre torno dalla mensa in cui ho pranzato con Giorgio, mi ferma un biondino e fa tutta una tirata che io non capisco. Dice dunque questo hai rivisto Gigi? E io chi è? Ma sai quella sera in pizzeria, mi ha parlato di te. E io continuo a scuotere il capo, penso chissà che vuole questo.⁵²

Quando si tratta di relative restrittive, che per loro natura hanno valore di circostanti del nucleo, perché specificano un elemento della frase a cui si collegano, il fatto che siano racchiuse tra virgole può fungere da discriminante: se non ci sono virgole siamo di fronte a un elemento necessario, in quanto identifica l'elemento a cui si riferisce (*Ho applicato le regole di netiquette che ho studiato*); se invece la relativa è preceduta da una virgola siamo al cospetto di una relativa accessoria (*Ho applicato le regole di netiquette, che ho studiato*). Quando invece il testo non dà luogo ad

⁵⁰ Per un approfondimento sul discorso diretto nella narrativa contemporanea si rimanda a Dardano, Frenguelli 2008.

⁵¹ L. Romano, *Parole tra noi leggere*, Einaudi, Torino 1996, p. 142.

⁵² P. V. Tondelli, *Pao Pao*, Feltrinelli, Milano 1982, p. 73.

ambiguità, la scelta di far precedere il pronome relativo da una virgola dipende dallo stile dell'autore e dalla struttura sintattica in cui esso si inserisce. Per enfatizzare quanto esplicitato nella relativa, gli scrittori contemporanei fanno precedere il pronome relativo da un punto e virgola o da un punto fermo, come già facevano gli antichi latini e alcuni scrittori della tradizione letteraria italiana, come Giacomo Leopardi (*Voglio dire il disprezzo e quasi odio degli stranieri; il quale non può tornar loro a nessuna lode*⁵³) o Manzoni (*se vogliam credere al Tadino. Il quale anche afferma che, "per le diligenze fatte", dopo la peste, si trovò la popolazione di Milano ridotta a poco più di sessantaquattro mila anime*). In maniera analoga possiamo trovare il punto davanti agli avverbi di luogo *dove* o *da dove*, con il significato di *nel quale*, *verso il quale*, *dal quale*.

Con questo entriamo nella sfera delle espansioni, per cui la scelta di mettere o meno una virgola riveste un significato preciso. Si veda questo esempio tratto da *Un re in ascolto* di Calvino, in cui la virgola assume la funzione di enfatizzare l'ultimo elemento che viene così a configurarsi non solo, per usare una nomenclatura condivisa, come un complemento di moto da luogo (*arriva dalla città*) ma anche di mezzo: come si evince dalla lettura del racconto, è attraverso la città degli umani che il re ritrova se stesso.

Sei tornato a sentire questo canto che ora ti arriva distintamente in ogni nota e timbro di velatura, dalla città che era abbandonata da ogni musica.⁵⁴

Si considerino ora questi passi tratti dalla raccolta *Novelle per un anno* di Pirandello:

Di giorno Vignetta è in continuo fermento.⁵⁵

La solitudine della casa del Granella non era dunque poi tanta, e appariva triste (più che triste, ora, paurosa) soltanto di notte. Di giorno, poteva essere invidiata da tutti coloro che abitavano in quelle case ammucciate.⁵⁶

⁵³ G. Leopardi, *Pensieri di varia filosofia e di bella letteratura*, Le Monnier, Firenze 1941, p. 230.

⁵⁴ I. Calvino, *Un re in ascolto*, in *Sotto il sole giaguaro*, p. 67.

⁵⁵ L. Pirandello, *Il «no» di Anna*, «Gazzetta letteraria», 7 settembre 1895.

⁵⁶ L. Pirandello, *La casa del Granella*, in *Novelle per un anno*, vol. I, p. 264.

Nel primo caso l'informazione è fornita in maniera neutra; nel secondo, la virgola contribuisce a enfatizzare la contrapposizione tra l'impressione di tristezza che la casa del Granella suscita di notte e la sensazione di esclusività che invece può dare di giorno. Se però trasformiamo il complemento di tempo in una subordinata temporale, la situazione cambia; l'inserimento della virgola diventa la norma (seppur facoltativa) e non assume più necessariamente valore espressivo:

Quando la vettura uscì dalla porta del paese, tutti si fecero alla spalletta della piazza.⁵⁷

Pare a questo punto utile riportare una riflessione di Conte e Parisi:

Infine, vi è un ultimo fattore che si deve considerare, e cioè il gioco delle presupposizioni. Una frase formata da un nucleo e da un avverbiale può essere tutta nuova, oppure una sua parte (il nucleo oppure l'avverbiale) può essere presupposta e quindi la novità portata dalla frase è solo quella della parte presupposta. Se abbiamo un avverbiale (solo frasale?) dopo il nucleo, allora non si mette la virgola se il nucleo è presupposto e la parte nuova è l'avverbiale. Così abbiamo [18] *Franco usciva quando era bel tempo* dove l'informazione nuova che si vuol dare è quando Franco usciva, non che Franco usciva. Invece se quest'ultima informazione è nuova, mentre l'informazione dell'avverbiale, quella riguardante il «quando» usciva, è vecchia, cioè presupposta, si tende a mettere una virgola tra nucleo e avverbiale, così: [19] *Franco usciva, quando era bel tempo*.⁵⁸

Un'ultima osservazione riguarda una tendenza tipica della narrativa contemporanea finalizzata al tentativo di introdurre nel romanzo le strutture del parlato.⁵⁹

È una regola eterna. Immutabile. E bisognerebbe riuscire a trovare una formula matematica. O quantomeno una riduzione numerica, una frase aritmetica, un tentativo di proporzione, un delirio logaritmico. Insomma, qualcosa che ne

⁵⁷ L. Pirandello, *Pallino e Mimi*, in *Novelle per un anno*, vol. I, p. 241.

⁵⁸ Conte, Parisi 1979, 373.

⁵⁹ Può essere interessante, a questo proposito, la lettura di V. Coletti, *La sintassi della follia nella narrativa italiana del Novecento*, in A. Dolfi (a cura di), *Nevrosi e follia nella letteratura moderna*, Bulzoni, Roma 1993, pp. 267- 80.

dimostri l'assoluta scientificità.⁶⁰

Si noti che gli effetti della scelta dell'autore non si sono limitati alla mera spezzatura della frase, ma hanno coinvolto anche la sintassi.⁶¹

In conclusione, tenendo come sfondo di riferimento il modello valenziale è quindi possibile evidenziare le regole di un uso non marcato della punteggiatura attraverso un approccio contrastivo con alcune scelte d'autore.

Bibliografia

Andorno 2003

C. Andorno, *La grammatica italiana*, Mondadori, Milano 2003.

Antonelli 1999

G. Antonelli, *Sintassi e stile della narrativa italiana dagli anni Sessanta a oggi*, in N. Borsellino, W. Pedullà (a cura di), *Storia generale della letteratura italiana*, Motta, Milano 1999, vol. XII, pp. 682-711.

Antonelli 2008

G. Antonelli, *Dall'Ottocento a oggi*, in B. Mortara Garavelli (a cura di), *Storia della punteggiatura in Europa*, Laterza, Roma-Bari 2008, pp. 178-210.

Baggio 2000

S. Baggio, *La sintassi orale nella punteggiatura: tre casi*, «Rivista Italiana di Dialettologia. Lingue dialetti società», 24 (2000), pp. 7-28.

Baratter, Dallabrida (a cura di) 2009

P. Baratter, S. Dallabrida (a cura di), *Lingua e grammatica. Teorie e prospettive didattiche*, Franco Angeli, Milano 2009.

⁶⁰ R. Saviano, *Super Santos*, Edizione speciale per Corriere della Sera, Milano 2011, p. 9.

⁶¹ Si riporta di seguito una possibile riscrittura punteggiata del testo, indicando in corsivo la trasformazione della relativa in subordinata finale necessaria per mantenerne la grammaticalità: «È una regola eterna, immutabile; e bisognerebbe riuscire a trovare una formula matematica, o quantomeno una riduzione numerica, una frase aritmetica, un tentativo di proporzione, un delirio logaritmico *per dimostrarne l'assoluta scientificità.*».

- Baricco *et al.* (a cura di) 2011
A. Baricco *et al.* (a cura di), *Punteggiatura*, Rizzoli, Milano 2001.
- Camodeca 2011
C. Camodeca, *La grammatica valenziale nella didattica dell'italiano L2. Una sperimentazione*, in L. Corrà, W. Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola*, Franco Angeli, Milano 2011, pp. 273-83.
- Colombo (a cura di) 1995
A. Colombo (a cura di), *Progetto "Alice". La riflessione sulla lingua. 2. Materiali didattici*, IRRSAE, Emilia Romagna 1995.
- Conte, Domenico 1979
R. Conte, P. Domenico, *Per un'analisi dei segni di punteggiatura con particolare riferimento alla virgola*, in P. Domenico (a cura di), *Per un'educazione linguistica razionale*, Il Mulino, Bologna 1979, pp. 363-85.
- Cordin, Lo Duca 2003
P. Cordin, M. G. Lo Duca, *Classi di verbi, valenze e dizionari. Esplorazioni e proposte*, Unipress, Padova 2003.
- Dardano 2001
M. Dardano, *La lingua letteraria del Novecento*, in N. Borsellino, L. Felici (a cura di), *Il Novecento. Scenari di fine secolo 2*, Garzanti, Milano 2001, pp. 1-95.
- Dardano, Frenguelli 2008
M. Dardano, G. Frenguelli, *L'italiano di oggi: fenomeni, problemi, prospettive*, Aracne, Roma 2008.
- Fábián 2009
Z. Fábián, *Ricerche sulla valenza*, Grimm Kiadó, Szeged 2009.
- Ferrari 2003
A. Ferrari, *Le ragioni del testo. Aspetti morfosintattici e interpretativi dell'italiano contemporaneo*, Accademia della Crusca, Firenze 2003.
- Fornara 2010
S. Fornara, *La punteggiatura*, Carocci, Roma 2010.
- Gatta 2004
F. Gatta, *I tratti innovativi nell'uso della punteggiatura nell'italiano contemporaneo*, in A. Cardinaletti, F. Frasnèdi (a cura di), *Intorno all'italiano contemporaneo. Tra linguistica e didattica*, Franco Angeli, Milano 2004, pp. 267-79.

- Graffi, Scalise 2003
G. Graffi, S. Scalise, *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*, Il Mulino, Bologna 2003.
- Grossmann, Rainer (a cura di) 2004
M. Grossmann, F. Rainer (a cura di), *La formazione delle parole in italiano*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen 2004, pp. 15-16, 297-98, 319-21, 421-22.
- Ježek 2005
E. Ježek, *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, Il Mulino, Bologna 2005, pp. 97-144.
- Lala 2011
L. Lala, *Il senso della punteggiatura nel testo. Analisi del Punto e dei Due punti in prospettiva testuale*, Cesati, Firenze 2011.
- Lo Duca 2004
M. G. Lo Duca, *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma 2004, pp. 81-104.
- Lo Duca 2006
M. G. Lo Duca, *Si può salvare l'analisi logica?*, «La Crusca per voi», 33 (2006), pp. 4-8.
- Mortara Garavelli 1996
B. Mortara Garavelli, *L'interpunzione nella costruzione del testo*, in M. de la Nieves Muñiz Muñiz, F. Amella, (a cura di), *La costruzione del testo in italiano. Sistemi costruttivi e testi costruiti*, Cesati, Firenze 1996, pp. 93-111.
- Mortara Garavelli 2003
B. Mortara Garavelli, *Prontuario di punteggiatura*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- Mortara Garavelli 2008
B. Mortara Garavelli, *Storia della punteggiatura in Europa*, Laterza, Roma-Bari 2008.
- Prandi 2006
M. Prandi, *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, De Agostini, Novara 2006.
- Sabatini 2004
F. Sabatini, *Lettera sul "ritorno alla grammatica". Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi*, settembre 2004.
- Sabatini 2009
F. Sabatini, *Dopo la grammatica...il testo*, Milano 12 marzo 2009.

Sabatini, Coletti 2003

F. Sabatini, V. Coletti, *Il Sabatini Coletti. Dizionario della lingua italiana*, Rizzoli Larousse, Milano 2003.

Sabatini *et al.* 2011

F. Sabatini, C. Camodeca, C. De Santis, *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher, Torino 2011.

Serianni 2001

S. Serianni, *Sul punto e virgola nell'italiano contemporaneo*, «Studi linguistici italiani», 27/2 (2001), pp. 248-55.

Serianni 2006

L. Serianni, *Prima lezione di grammatica*, Laterza, Roma-Bari 2006, pp. 118-29.

Siller-Runggaldier 2004

H. Siller-Runggaldier, *Cambiamenti di valenza*, in Grossmann, Rainer (a cura di) 2004, 546-49.

Tonani 2008

E. Tonani, (a cura di), *Lessico, punteggiatura, testi. Ricerche di storia della lingua italiana*, Edizioni dell'Orso, Alessandria 2008.

III. LA COMPrensIONE NEL DIALOGO CON STRANIERI

HENRIEKE MARKERT

IL RUOLO DELLA DOMANDA NELL'INTERAZIONE VERBALE:
COMPRESIONE E INCOMPRESIONE NEI *DIALOGHI*
DI GIORGIO DA NORIMBERGA

Gli equivoci sono facili a nascere, quando chi parla
e chi ode sono in diversa situazione d'animo.
De Sanctis

Il sistema della lingua mette a disposizione una serie di strutture che hanno diverse funzioni. Unità e processi morfologici, lessicali, sintattici hanno un potenziale comunicativo che i parlanti usano per trasmettere un contenuto a un interlocutore. Affinché la comunicazione tra gli interlocutori possa avvenire è necessario che una serie di condizioni (psicologiche e fisiche) riguardanti i parlanti sia soddisfatta. Nel caso di una situazione pregiudicata da qualche fattore, la comprensione del messaggio da parte dell'interlocutore sarà in qualche modo parziale. Allora il parlante ha la possibilità di porre una domanda, può chiedere al suo interlocutore di ripetere l'enunciato per ristabilire la comunicazione manifestando così la sua incomprensione.

Nelle seguenti pagine intendo descrivere le varie funzioni della domanda, cioè quelle che hanno un ruolo funzionale alla comprensione e che pertanto costituiscono una strategia comunicativa per un parlante.¹ Partendo da due studi svolti nell'ambito della germanistica cercherò di esemplificare i concetti corrispondenti su un testo italiano antico che documenta vari dialoghi in un ambiente mercantile: i *Dialoghi* di Giorgio da Norimberga.

¹ Per *strategia* si intende un comportamento linguistico che mira alla realizzazione di determinati intenti del parlante (Radtke 1994, 156).

1. Domande e interrogative

Con il termine *domande* facciamo riferimento a sequenze testuali che si distinguono dalle frasi interrogative, strutture di un sistema linguistico. Una *domanda* identifica una funzione pragmatica e più precisamente quella di un 'atto' di richiesta di informazione (atto esercitativo), la cui ragion d'essere è ottenere una risposta. Bisogna precisare che con *risposta* si intendono solo gli enunciati che corrispondono alla richiesta d'informazione; con *repliche* ogni altro tipo di reazione verbale a una domanda. Pertanto domanda e risposta, nell'atto di domanda, vengono considerate una coppia adiacente che come sequenza deve soddisfare le seguenti condizioni:

1. Il proponente (P) vuole che il suo interlocutore (I) faccia qualcosa (X).
2. P attraverso la verbalizzazione della sua intenzione cerca di convincere I di fare X.
3. X è la realizzazione di un atto linguistico (la risposta).

(Yang 2003, 55)

Il carattere dell'atto di domanda viene spesso descritto come il segno o l'espressione di un *deficit* cognitivo, una lacuna nel sapere del proponente: «Sp does not know 'the answer', i.e., does not know if the proposition is true, or, in case of the propositional function, does not know the information needed to complete the proposition truly» (Searle 1969, 66).² Comunemente si distingue tra due *deficit* diversi: «Se il contenuto è preso in tutta la sua "comprensione" (*comprehensio*), ma non nella sua estensione (*extensio*), si hanno le domande di verifica, che si esprimono tipicamente nelle frasi interrogative generali. Se invece il contenuto non è preso in tutta la sua comprensione, si hanno domande complementative, che si esprimono tipicamente nelle frasi interrogative parziali» (Gobber

² Mentre Rost-Roth segue principalmente questa interpretazione, Yang propone di parlare più genericamente di tematizzazione dello stato conoscitivo poiché per la motivazione di alcune domande non è rilevante se il proponente sa o non sa la risposta. Nell'interrogazione, ad esempio, si ritiene che il proponente sappia la risposta alla sua domanda ma voglia accertare se la sa lo studente. Questo deficit di 'secondo grado' si differenzia da quello di primo grado (erotetico) perché allo scopo comunicativo di avere una certa informazione se ne aggiunge un altro: nel caso dell'interrogazione quello di avere una base per valutare lo studente (Yang 2001, 57-58).

1999, *Introduzione* § 4.1.1. e nota 14). Per i due tipi di domanda esistono, a seconda della base teorica, denominazioni diverse: per le prime, quelle che presuppongono come risposta *sì* o *no*, parleremo di domanda diretta alternativa, per le seconde, quelle che richiedono una variabile dal contenuto proposizionale, di domanda di tipo *x*.³

Le frasi interrogative invece si descrivono in base ai loro aspetti sintattico-formali come tipo di frase (*sentence type*) che si distingue dagli altri tipi di frase, come quella dichiarativa, imperativa o esclamativa, per la co-occorrenza di indicatori grammaticali specifici. La funzione di questo tipo di frase si rivela nei testi: oltre a una domanda l'interrogativa può infatti esprimere una asserzione («*È ora da cristiani, questa?*», disse *Perpetua*), un ordine (*Volete tacere?*) o altra funzione pragmatica; può inoltre rappresentare anche solo un segnale di presa del turno di parola, un preliminare alla sequenza vera e propria (*La sai l'ultima?*).

Del pari, una domanda può manifestarsi in una frase interrogativa (*Quando verrai?*), ma può anche essere inferita dall'uso di una frase iussiva (*Dimmi quando verrai*), di una dichiarativa (*Ti chiedo di dirmi quando verrai*) e anche di una ottativa (*Come vorrei che mi dicessi quando verrai!*).⁴ La polifunzionalità della struttura interrogativa non impedisce di riconoscere però che la predisposizione all'uso come domanda è la valenza 'preferenziale' della frase interrogativa. È certo vero che una frase interrogativa può avere

³ Qui è usata la terminologia diffusa in ambito generativo e comune alla linguistica italiana attuale. I termini 'domande di verifica' e 'domande complementative' usate da Gobber fanno invece riferimento alle denominazioni usate in ambito slavista (Gobber 1999). Il termine per la domanda diretta alternativa proposto da Tesnière è 'interrogazione nucleare', che si basa sulla sua definizione di frase in quanto costituita da nuclei. Poiché ogni nucleo può essere messo in dubbio, esso, di conseguenza, dà luogo a una domanda. La domanda di tipo *x* invece, è chiamata 'interrogazione connessionale' poiché mette in gioco la connessione, cioè l'architettura della frase, la quale corrisponderebbe astrattamente ad un'interrogazione funzionale (Tesnière 2001, 141-44).

⁴ Malgrado la distinzione del piano strutturale da quello funzionale esistono tratti grammaticali che indicano una determinata funzione pragmatica. Per quanto riguarda l'italiano, Elisabetta Fava ha osservato che la variazione della forma grammaticale non marcata segnala una funzione non canonica (Fava, 1984). Ad esempio la presenza del modo infinito nella frase interrogativa *Essere o non essere?* indica quella che Gobber chiama una domanda problematica: ha lo scopo di mettere a tema una situazione problematica (cfr. Gobber 1999, cap. I, 2.3).

vari tipi di impiego; ma la domanda ne è la funzione «di primaria evidenza»: è il tipo di uso che si associa psicologicamente e statisticamente alla frase interrogativa nella struttura basica, canonica (non marcata) (Fava 1995, 6; Gobber 1999, *Introduzione* § 3).

In italiano ai due tipi di domanda corrispondono dunque due tipi di interrogative: l'interrogativa di tipo *x* (o interrogazione nucleare, su costituente o domanda *wh / q*), introdotta in italiano da un pronome, un aggettivo o un avverbio interrogativo e con intonazione discendente, e l'interrogativa alternativa (o interrogazione connessionale, o polare), che presenta una scelta tra due possibilità tale che ci si aspetta come risposta un *sì* o un *no*. Oltre a queste interrogative dirette esiste anche il tipo indiretto: la frase interrogativa subordinata.

Dunque i parlanti normalmente usano la frase interrogativa per fare una domanda il cui scopo è quello di ottenere delle informazioni da parte di un interlocutore e che in questo senso è uno strumento di conoscenza. Esaminando più da vicino i diversi contesti della domanda si scorge una molteplicità di intenti legati a questa funzione principale, ad esempio mettere in discussione, insistere ecc. L'ipotesi che viene qui proposta è che, attraverso l'individuazione delle varie funzioni della domanda, essa possa diventare una spia precisa di incomprensione in termini di interazione verbale: quando cioè la domanda è una reazione a una sequenza precedente e chiede di precisare o di ripetere l'intera battuta o parte di essa.

2. *Alcune considerazioni sulla ricerca*

Le ricerche, non numerose, sull'interrogativa italiana si sono concentrate sugli aspetti strutturali della frase interrogativa in termini di variazione diatopica e diacronica. L'interesse per questo tipo di frase, soprattutto nell'italiano parlato, nasce dalla consapevolezza che si tratta di una struttura: a) in evoluzione, rispetto ai modelli del passato (evoluzione in cui giocano un ruolo anche i dialetti e le lingue straniere); b) influenzata fortemente dal contesto; c) in cui l'intonazione è essenziale sul piano sintattico; d) i cui valori pragmatici (illocutivi, perlocutivi, non di rado puramente faticivi) sono molto importanti.

Le interrogative sono state studiate, a livello teorico, nella prospettiva di una definizione e classificazione generale e, sul piano descrittivo, con riferimento anche agli aspetti pragmatico-situazio-

nali. I contributi che si sono occupati della storia dell'interrogativa hanno considerato le marche introduttive (standard/non standard), gli allocutivi introduttivi (Radtke 1994), la presenza/assenza e posizione del pronome personale soggetto (ad esempio Patota 1990; Munaro 2010; Renzi, Vanelli 1983), la presenza di dislocazioni a sinistra e a destra del verbo (Vanelli 1999). Nonostante si tratti di una struttura che, per quanto riguarda l'ordine dei costituenti, mostra una certa continuità nel quadro romanzo, si possono osservare cambiamenti che interessano soprattutto la posizione del pronome soggetto.

Per quanto riguarda la pragmatica della frase interrogativa italiana, oltre ai contributi di Fava (1984, 1987 e 1995), Gobber (1999) e qualche cenno negli studi che si occupano della lingua parlata diacronica o sincronica, possiamo indicare la *Lingua italiana del dialogo* di Spitzer (1922), che contiene una serie di osservazioni e suggerimenti preziosi che sembrano precorrere la teoria degli atti linguistici di Austin.

Gli spunti teorici più interessanti per quanto riguarda il rapporto tra atto di domanda (sequenza domanda-risposta) e scopo comunicativo nella lingua parlata vengono dall'ambito della germanistica (ad esempio Zaefferer 1984; Zimmermann 1988; Reis, Rosengreen 1990). Più recentemente sono uscite due pubblicazioni che sono di particolare interesse per il tipo di analisi qui proposto. Il primo, intitolato *Aspekte des Fragens* (2003) di Young-Sook Yang, si occupa più generalmente delle caratteristiche sintattico-formali di espressioni interrogative, degli aspetti illocutivi e dialogici di atti di domanda, delle caratteristiche lessicali e semantiche dei verbi interrogativi. Particolare attenzione dedica, però, a domande in cui il proponente fa riferimento a un enunciato precedente dell'interlocutore: *sequenzabhängige Fragen* (domande dipendenti da sequenze precedenti). Lo stesso tipo di domanda sta anche al centro di una ricerca di Martina Rost-Roth, basata su dati empirici e intitolata *Nachfragen* (chiedere nuovamente).⁵ Rost-Roth indaga in che modo si possono distinguere le funzioni delle domande e i problemi comunicativi di cui queste sono l'espres-

⁵ Bisogna ricordare che mentre il tedesco *nachfragen* è un domandare che può riferirsi sia a domande che a ogni altro tipo di atto linguistico, l'italiano *chiedere nuovamente* o *ridomandare* significa per lo più riproporre una domanda già fatta.

sione.⁶ Diversamente da Yang, il cui *corpus* è costituito da fonti scritte, cioè da domande che non sono il risultato di produzioni spontanee ma di elaborazione scritta, Rost-Roth si basa su dati empirici per la sua ricerca poiché, secondo lei, le condizioni particolari della comunicazione orale influenzano la produzione degli atti di domanda. La studiosa descrive le funzioni e gli aspetti formali della *Nachfrage* all'interno di un quadro analitico dell'interrogazione e contribuisce così anche alla discussione su come i parlanti si assicurano della comprensione reciproca nell'interazione verbale.

3. *Il corpus*

I *Dialoghi* fanno parte di un'opera meglio conosciuta come *Vocabolari veneto-tedeschi* o *Manuale di Giorgio da Norimberga*, tramandata in nove manoscritti. In essa sono messe a confronto due lingue, nei testimoni più antichi il veneziano, forse con tratti veronesi a monte, e una koinè tedesco-meridionale all'incontro tra bavarese, svevo e alemanno. Dal punto di vista della struttura interna, il manuale, così come risulta dai due codici più antichi, risalenti al 1424, è suddiviso e organizzato in tre (o quattro) grandi sezioni: il vocabolario, la morfologia (i paradigmi verbali e la coniugazione) e la fraseologia. Tali componenti sono presenti in tutti e tre i gruppi di manoscritti, benché rielaborazioni successive abbiano apportato mutamenti anche notevoli relativamente al contenuto e alla disposizione.

La rilevanza di quest'opera, in particolare della parte fraseologica, per le ricerche linguistiche in campo pragmatico è stata notata in diversi studi che hanno riconosciuto al testo una natura mimetica particolarmente vivace e autentica.⁷ Infatti si è potuta osservare una serie di tratti che caratterizzano comunemente la lingua parlata, come i segnali discorsivi, la prevalenza di paratassi, le forme ellittiche e le espressioni idiomatiche e dialettali; si vedano Holtus e Schweickard (1985), Simon (2006) e Markert (2011).

Le ricerche sul contesto storico-culturale concreto dell'opera hanno rafforzato l'ipotesi secondo cui essa, almeno per quanto ri-

⁶ Del resto la relazione di questo tipo di domanda con problemi di incomprensione è già stata descritta in Selting 1987; Ead. 1995; e inoltre Peretti 1993.

⁷ Ad esempio Pausch 1993 e Franceschini 2002.

guarda i manoscritti più antichi, sarebbe stata in primo luogo destinata all'insegnamento del tedesco a giovani che aspiravano alla professione di sensale, un mediatore in contrattazioni che lavorava presso il Fondaco dei Tedeschi a Venezia. Il manuale rispecchia così una necessità nata dagli intensi rapporti commerciali che a partire circa dall'XI-XII secolo coinvolsero i maggiori centri urbani della penisola e d'Oltralpe. Gli studi linguistici, infatti, collocano la lingua della parte italiana della maggior parte dei testimoni manoscritti in area veneta, in particolare a Venezia e a Padova, salvo un testimone che documenta una ramificazione fiorentina.

Nonostante si tratti di un testo scritto che imita il parlato, la sua lingua risulta molto viva e quindi non stupisce che vi sia attestato un gran numero di frasi interrogative. Pertanto sembra possibile applicare una prospettiva funzionale-comunicativa nell'analisi pur tenendo presente i limiti interpretativi che risultano dall'assenza del dato prosodico.⁸

4. *L'atto di domanda e condizioni della comunicazione*

In riferimento alla teoria degli atti linguistici e al modello della grammatica del dialogo espongo qui brevemente i concetti che costituiranno la base delle successive considerazioni.

Quando un proponente (P) fa una domanda a un ricevente (R) presume che siano soddisfatte le seguenti presupposizioni:

1. P presume che ci sia almeno UNA risposta alla sua domanda.
2. P presume che
 - a) non ci siano problemi di comprensione acustica,
 - b) la frase sia costruita in modo corretto, sia dal punto di vista lessicale che sintattico,
 - c) il suo contenuto proposizionale sia comprensibile,
 - d) l'atto illocutivo sia riconoscibile come tale.
3. P presume che R disponga delle condizioni cognitive, cioè che sappia la risposta.
4. P presume che R non direbbe comunque quello a cui mira la sua domanda.

⁸ Sull'importanza del dato prosodico, cfr. Voghera 1992; Grice 1995; Savino 1997.

5. P presume che la domanda sia adeguata, cioè che
 - a) la relazione sociale con R gli permetta questa domanda,
 - b) il contenuto sia rilevante nel contesto comunicativo,
 - c) l'atto di domanda sia accettabile, cioè interpretabile nel contesto comunicativo.
6. P presume che R sia disposto a dare la risposta.
7. P presume che R sia disposto a entrare nel discorso.

(Yang 2003, 59)

L'elenco è paragonabile alla proposta di Searle per descrivere e determinare i singoli atti linguistici (1969, 57-61). Diversamente Yang lo vede piuttosto come la serie delle condizioni comunicative generali che influenzano lo sviluppo del dialogo. Se uno di questi punti non è soddisfatto la comunicazione rischia di tardare o di essere addirittura bloccata. Ad ogni presupposizione mancata corrisponde una determinata reazione: se, ad esempio, la prima presupposizione non è soddisfatta, R può respingere la domanda; se invece manca la seconda, il ricevente può fare una domanda per verificare il contenuto in modo da assicurare la comunicazione. Pertanto queste condizioni costituiscono il punto di partenza per classificare le domande che mirano a rimediare a problemi di comunicazione e/o comprensione.

Nella gestione del rapporto fra domanda e risposta intervengono inoltre le massime che H.P. Grice riconosce come caratteristiche di uno scambio dialogico cooperativo. A ciascuno stadio della comunicazione i locutori seguono il 'principio della cooperazione', cioè gestiscono la continuazione dello scambio escludendo certe mosse in quanto sono giudicate conversazionalmente improprie. Grice articola il principio in nove massime, classificate sotto quattro categorie:

Quantità

"Make your contribution as informative as required."

"Do not make your contribution more informative than is required."

Qualità

"Do not say what you believe to be false."

"Do not say that for which you lack adequate evidence."

Relazione

"Be relevant."

Modo

“Avoid obscurity of expression.” “Avoid ambiguity.” “Be brief.” “Be orderly.”

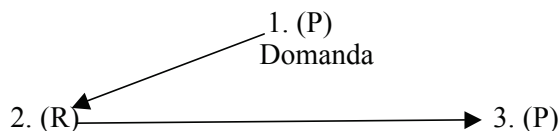
(Grice 1975, 43)

Le riflessioni di Grice sono di carattere generale ma si incrociano con i punti raggruppati sotto i numeri 2 e 5 dello schema sopra riportato: il parlante pensa di seguire le stesse massime quando fa le suddette presupposizioni. Per il funzionamento delle massime è necessario tener presente che spesso il contenuto autentico della comunicazione è implicito e deve essere recuperato mediante l'*inferenza* a partire del contenuto esplicito.

La violazione effettiva delle massime può interrompere la collaborazione e aprire una fase polemica dello scambio; oppure può aprire una fase di rinegoziazione che ristabilisce la cooperatività. In alcuni casi la violazione è solo apparente: il parlante ostentando la mancata soddisfazione di una massima cerca di stimolare l'ascoltatore a compiere un'inferenza. In questo caso l'ascoltatore deve avere fiducia che il suo interlocutore stia cooperando e conclude che la violazione 'nasconde' un altro senso che deve essere inferito.⁹

5. L'interazione tra domanda e risposta

Il quadro teorico della grammatica del dialogo serve a schematizzare le possibili reazioni della sequenza domanda-risposta. In base alla reazione dell'interlocutore (R) all'atto linguistico iniziale si distinguono reazioni convenzionali (o specifiche, che caratterizzano l'atto canonico) da reazioni non specifiche (che caratterizzano l'atto non canonico).



⁹ Searle 1969, 212-16.

a. rispondere	accettare # /domanda chiarificatrice =>*
b. dichiarare di non sapere la risposta (passare)	accettare # /insistere =>
c. rifiutarsi di dare risposta	accettare # /insistere =>
d. rifiutare/respingere la domanda	accettare # /insistere =>
e. schivare	accettare # /insistere =>
f. controd domanda	accettare # /insistere =>
g. domanda chiarificatrice	accettare # /motivare =>

* Il segno # segna la fine del dialogo e => il conseguimento.

Secondo lo schema il dialogo minimale si compie attraverso tre passi e finisce sempre con l'accettazione da parte di P della risposta di R che può essere realizzata attraverso diverse espressioni sia verbali che non verbali (ad esempio fare cenno col capo).

5.1 Esempi dai *Dialoghi*¹⁰

Vediamo ora come le possibili reazioni sono realizzate nei *Dialoghi*.

a. rispondere

Dare risposta in modo convenzionale si compie attraverso varie forme. Alla domanda diretta alternativa deve seguire una risposta negativa o positiva.

L'accordo ad antecedente positivo è solitamente espresso dalle profrasi *s'y/sì* (Mü 261), *sì* (F 66, Mo 405, H 657, S 7.3.18) e il disaccordo da *no*, che possono essere accompagnati da altri elementi:

È fato anchora questo merchà?	È to pare in chasa?
Sì, alaner de dio	No, el no è in questa terra.
(H 657, 72r)	(Mü 261, 93r)

Alla domanda di tipo *x* corrisponde invece l'identificazione di un'espressione referenziale all'interno di un campo semantico che viene selezionato dal tipo di elemento interrogativo che introduce

¹⁰ Le sigle indicano i seguenti manoscritti: Mü 261 = codice it. 261 della Bayerische Staatsbibliothek di Monaco, Mo 405 = ms. it. 405 = α H.5.20 della Biblioteca Estense di Modena, F 66 = Magl. IV 66 della Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze, H 657 = cod. Pal. Germ. 657 della Biblioteca universitaria di Heidelberg, S 7.3.18 = cod. 7.3.18 conservato presso la Biblioteca Colombina di Sevilla.

la domanda. Anche qui le forme delle risposte sono abbastanza varie; possono essere costituite da frasi intere, da elementi sia tematici che rematici o solo rematici:

Che se dixè de fora? Niente	(Mü 405, 116r)
Chomo te piase l'esser de qua? Ben.	(Mü 261, 108v)
Che te ne apar dî fatti mie'?' E· me ne apar ben, tu à ben imparado.	(Mü 261, 109r)

Non è raro inoltre che la risposta tardi, che un altro dialogo interrompa la sequenza:

<u>Che vi piacie?</u> Non vòì tu fare cholazione? E' non fa bisogno. E' non si fa per quillo. <u>Io farò ciò che vi piacie.</u>	(F 66, 70r)
---	-------------

b. dichiarare di non sapere la risposta

L'interlocutore può anche non sapere la risposta e dichiararlo apertamente (passare):

Non voli-vui dar cholazion? <u>E' no so</u> , el è massa per tempo.	Non vogliono fare cholazione? <u>Io non so</u> , egli è troppo per tempo.
(Mü 261, 95v)	(F 66, 70r)

Guardè qua, si è de tre sorte fustagno. Per quanto me vos-tu dar quele peze de cholà? Quanti son elli? <u>E' no so</u> , man a numerarli? In bona fe', vuy avy zernido ly meior.	(Mü 261, 96v)
---	---------------

c. rifiutarsi di dare risposta

L'interlocutore può anche rifiutarsi di dare risposta, verbaliz-

zando il diniego come nel seguente esempio oppure semplicemente tacendo. In questo caso, diversamente dal caso b., il proponente non può aspettarsi nessuna collaborazione da parte del suo interlocutore.

Me covegno esser in plaza

A che fare?

E' non tel voio dire.

(Mo 405, 118v)

d. respingere la domanda

Il ricevente può respingere la domanda quando le precondizioni comunicative per la domanda non sono soddisfatte (cfr. paragrafo 2). È frequente che quella presupposizione venga tematizzata da parte del parlante come nell'esempio seguente: la speranza del venditore di sollecitare una richiesta del "bochasin" da parte del mercante è insensata dal momento che il suo cliente non è più nelle condizioni economiche da lui presupposte (manca la presupposizione 5.b):

Diséme del fato del bochasin; che volé-vuj dir?

Che so io? E' no ho più dinari.

(Mü 261, 101r)

Nell'esempio seguente il maestro che sta in qualche modo interrogando i ragazzi sulle loro abitudini riguardo al tempo libero dà per scontato che i loro padri vogliano sapere dove vanno in giro la sera. La domanda viene respinta con la negazione del falso presupposto.

Che schusa chatè-vuj ai vostri padri quando elli ve domanda ove sí-vuj sa tanto?

Elli no ge domanda may.

(Mü 261, 107r)

e. schivare

Schivare la risposta può essere un modo con cui il ricevente soddisfa l'obbligo di reazione che esercita la domanda a lui diretta senza soddisfare l'intento illocutivo. Si possono distinguere due sottotipi: rispondere in modo vago (risposta elusiva), come nell'esempio seguente, o reagire in modo da distrarre il proponente.

Ve piaserave alguna chossa?

Asay chosse me piaserave che me le volesse dare.

Disé pur se vuy volé alguna chosa. E' ve lo darò chossi ben chomo se mio
pare fosse qua. (Mü 261, 93v)

Le ultime due possibilità dello schema, la controdomanda (f.) e la domanda chiarificatrice (g.), fanno parte delle domande che si riferiscono a un enunciato precedente (*Nachfrage* o *sequenzabhängige Fragen*) e ne tratteremo nel paragrafo seguente indicandole in italiano con il termine di 'domanda dipendente'.

6. Domande dipendenti

A volte la sequenza domanda-risposta non si esaurisce nei tre passi domanda-risposta-accettazione ma uno degli interlocutori estende la sequenza, ad esempio il ricevente quando ha difficoltà di comprensione.¹¹ Il caso più frequente però, come osserva Yang, è l'estensione del dialogo da parte del proponente della domanda iniziale, ad esempio attraverso una domanda chiarificatrice nel caso in cui una risposta non sia ritenuta sufficientemente informativa. Allo stesso modo anche un'asserzione può non essere comprensibile, può non soddisfare l'ascoltatore.

Da quest'osservazione nasce la distinzione tra domande che hanno un carattere costitutivo all'interno di un dialogo (*dialogtypkonstituierende Fragen*) e domande che dipendono da una sequenza precedente (*sequenzabhängige Fragen* o *Nachfragen*). Le prime aprono un dialogo autonomo e ne caratterizzano il tipo, le seconde interrompono un dialogo principale e, aprendo una nuova fase, lo estendono. La classificazione delle domande "costitutive" si basa sul tipo di dialogo che introducono, nel senso che vi si distinguono, ad esempio, le domande d'informazione, le domande di consiglio, le domande tipiche di un'intervista la cui funzione è piuttosto quella di rendere pubblica la risposta che il proponente spesso sa già, oppure le domande convenzionali nella conversazione leggera che hanno la funzione di stabilire una relazione sociale tra i parlanti piuttosto che di informare il proponente.

La classificazione delle domande 'dipendenti' si basa invece sul tipo di problema d'incomprensione che manifestano. Pertanto la

¹¹ Sui criteri di una risposta completa vd. Gobber 1999, cap. I, 2.2.2.

nostra attenzione sarà rivolta a queste, di cui possiamo distinguere due diversi tipi: il primo mira a chiarire problemi di comprensione e può ricorrere in ogni tipo di dialogo; il secondo tipo invece ha intenzione di dare una nuova direzione al discorso e compare soltanto in seguito a una domanda.

6.1 Esempi dai *Dialoghi*

Con domande del primo tipo il proponente intende assicurarsi della comprensione (i), approfondire (ii) o avere maggior spiegazioni rispetto a quanto affermato dal suo interlocutore (iii), per cui queste possono anche essere chiamate ‘domande chiarificatrici’.¹²

Non rientrano in questa categoria invece le domande di autoaccertamento (*capisci?, intendi?, sai?, va bene? ecc.*), cioè quelle che vengono fatte in seguito a un enunciato da parte dello stesso parlante e che spesso hanno la funzione di segnale discorsivo in quanto possono venire in aiuto all’ascoltatore o offenderlo, mettere in risalto l’azione o coinvolgere l’interlocutore (Spitzer 2007, 146-150). Pertanto il seguente esempio intende illustrare soltanto il carattere realistico dei *Dialoghi*:

Che bon marchado de spezie è adesso, el sas-tu? (Mü 261, 22r)

(i) Con una domanda di verifica il parlante cerca di assicurarsi delle condizioni necessarie per una comunicazione che abbia successo. Le cause sono molteplici: problemi di tipo acustico, errori grammaticali, problemi nell’identificazione del referente, ignoranza del significato di certe espressioni e parole, incomprendibilità dell’intero enunciato o dello scopo comunicativo (cfr. Yang 2003, 189-225; Rost-Roth 2006, 233).¹³

¹² Yang le chiama «Klärungsfragen» (Yang 2003, 189). Nella classificazione di Rost-Roth corrispondono a quelle che servono alla «Verständnis-sicherung».

¹³ Rost-Roth divide le funzioni delle domande dipendenti in tre sfere: «Signalisierung von Verständnisproblemen, Erwartungsprobleme und andere Funktionen». Alla prima corrispondono le *Klärungsfragen* (domande chiarificatrici) di Yang per i quali Rost-Roth indica gli stessi tipi di problema di comprensione: auditive Verstehensprobleme (Hören/Wahrnehmen > Kanal), Bedeutungsverstehensprobleme (Dekodieren > Zeichen/Code), Referenzprobleme (außersprachliche Referenten zuordnen > außersprachlicher bzw. Sprachlicher Bezug), Interpretationsprobleme (Rekonstruktion der Bedeutung auf der

Trattandosi di un testo didattico, i *Dialoghi* non riportano errori di *performance* né di tipo acustico né di tipo grammaticale o lessicale, ma la domanda nel seguente dialogo può essere interpretata come un caso di incomprensione dello scopo comunicativo:

El è ben vero, el ve porave donar ogni chossa. Questo no posso far mi. Ma a vender e' ve posso far apiaser chomo se lui fosse in persona qua.

Che voli-vui dir?

Nui no savemo zò che nuj devemo dir.

Anchora no oldo niente zò che me volé dar d'esso. (Mü 261, 94v)

(ii) Attraverso una domanda insistente il proponente esprime insoddisfazione rispetto alle informazioni dategli e cerca di ottenere qualche chiarimento: chiede al suo interlocutore di completare, precisare o di spiegare i fatti oggettivi dell'argomento e i loro rapporti causali.

Domande di questo tipo contengono spesso pronomi, avverbi o aggettivi interrogativi. Nei *Dialoghi* ricorrono relativamente spesso:

Donde viens-tu?

De qua

Donde? El voio saver.

E' vegno da schuola. (Mü 261, 106r)

Sas-tu anchora miga de thodesco?

E' ne sò un puocho.

Quanto?

Per trepo un sacho pien. (Mü 261, 106v)

Mo via, el marchado è fermo.

Havy-vui un dinaro o un duchato adosso?

Daséli qualchossa chaparra.

Che ve don io dare?

Zò che voi volé, un dinaro o un duchato o do. (Mü 261, 100r)

Äußerungsebene > Sprecherintention/“Gemeintes”) (Rost-Roth 2006, 233-43). Si tratta di un modello semplificato che non tiene conto della contemporaneità degli aspetti del processo di comprensione ma è funzionale per mettere in relazione i problemi di comprensione e le loro manifestazioni linguistiche.

Anche il ricevente della domanda può estendere il dialogo e fare una domanda chiarificatrice:

Volemo-nuj andar?

Ove?

A chasa.

Ov'è andà Piero?

Pur qua, el vien adesso.

(Mü 261, 106v)

(iii) Ottenere maggiori spiegazioni è anche lo scopo delle domande che mettono in discussione quanto affermato dall'interlocutore. Diversamente dal tipo precedente, che si riferisce al contenuto proposizionale dell'enunciato, queste domande mirano a chiarire informazioni contestuali o di sfondo: le motivazioni di azioni, il valore di verità, la validità della proposizione di base di un'espressione e, infine, le presupposizioni. Nel caso in cui un parlante non dovesse soddisfare o contraddicesse le aspettative del suo interlocutore, questo tipo di domanda dipendente esprimerebbe stupore e indagherebbe sui motivi del fatto. Rost-Roth chiama questa funzione «Ausdruck von Erwartungsproblemen» e aggiunge che di solito queste domande hanno una forte marca prosodica (Rost-Roth 2006, 243 f.).

Nel dialogo seguente il mercante tedesco vuole ottenere una giustificazione per il prezzo della stoffa da lui desiderata. Il “Perché no” sembra essere caratterizzato da una certa enfasi polemica:

Messer mio, e' non si può per quel pregio.

Perché no?

E' sui (si vi) sichuro bene che in questa terra voi non troverete chosi fatto fustangno per quattro duchati e uno quarto. (F 66, 77r)

E' non è mia usanza bere cossi per tempo.

Perché no? Questo è bene meraviglia, inperò che non è usanza de' tedeschi.

Di' pure anche tu cossi, thedeschi sieno ubriachi. (F 66, 78v)¹⁴

Fanno parte del secondo tipo delle domande dipendenti la controdomanda (iv) e la domanda che insiste su una risposta come rea-

¹⁴ Mü 261, 95v: *Questo è ben meraveia, inperò el no è usanza dî todeschi. - Di pur anche ti chossì, che li todeschi sien imbriagi.*

zione a una replica che non ha soddisfatto il proponente della domanda iniziale (v).

(iv) Caratteristica del secondo turno, la controdomanda serve al parlante per prendere l'iniziativa nel dialogo: rifiutando il ruolo assegnatogli, con l'obbligo di rispondere, cerca di rovesciare la situazione e di fare la parte attiva (controdomanda d'iniziativa) e/o di instaurare un rapporto alla pari tra i parlanti. Le reazioni alle controdomande si distinguono da quelle alle altre: nella maggior parte dei casi il ricevente della controdomanda, cioè il proponente della domanda iniziale, la accetta e si arrende rinunciando al suo scopo iniziale.

Nei *Dialoghi* si trovano tante sequenze in cui il ricevente replica con una controdomanda, prova del carattere vivo e acceso di questi dialoghi didattici. Un bell'esempio si trova nel terzo dialogo dove c'è una conversazione tra due ragazzi che documenta una specie di schermaglia tra gli interlocutori: dopo le prime due domande il ragazzo a cui erano dirette si rifiuta di continuare a dare risposte, sentendosi sotto esame:

Che fas-tu qua?

No altro.

Donde vie<n>s-tu?

De cholà.

Donde?

Che vos-tu saver?

Imperzò el voio saver.

Perché vos-tu saver donde vegno?

Che as-tu a ffar chol mio andar?

E' non te fazo nessun despiaser.

E' trepo chon ti.

(Mü 261, 106v)

Secondo Leo Spitzer questo modo di replicare «deriva dall'astuto calcolo che non vi sia mezzo migliore per difendersi dall'invadenza dell'“avversario” se non quello di importunare lui stesso con un assalto, facendo sì che l'offensiva si trasformi per un momento in difensiva» (Spitzer 2007, 190). Anche se in questo caso la discussione non era seria, la sequenza delle domande appariva comunque invasiva, simile anche alla reazione di uno dei ragazzi che deve rendere conto al suo maestro:

Maistro, ve piase che vada a San Marcho?

A chi fare?

A far mio destro.

Vas-tu a mittu o a chasa o a zogare?

Che voli-vuj saver? El no se può saver per adesso. (Mü 261, 107v)

Nel seguente esempio invece la controdomanda è usata come scappatoia: il mercante tedesco si mostra stupito del fatto che il padre di Bortolomio, proprietario della bottega, con cui doveva avere un appuntamento, non sia presente nella bottega. Il mercante tedesco chiede quindi a Bortolomio se il padre non lo ha informato del suo arrivo. Bortolomio, per evitare una risposta che, nel caso sia negativa, potrebbe danneggiare i buoni rapporti commerciali con il mercante, glissa sull'argomento facendo un'altra domanda che va incontro ai desideri del mercante, come se prevedesse la domanda che l'altro potrebbe porgli e si mettesse cortesemente a sua disposizione entrando subito nella vendita:

Ov'è to pare?

El è cholà suso.

Che fa-llo?

El è un puocho impazado.

Sí-vui vegnudo per quel fato?

Meffé sì, no lo sas-tu?

Voli-vuy che ve mostra el fostagno?

Sì, monstra za ogni chosa.

(Mü 261, 96v)

(v) Il proponente può continuare a perseguire il suo scopo comunicativo e 'tornare alla carica' nel terzo turno nel caso in cui la domanda iniziale sia stata respinta o in qualche modo non soddisfatta. In modo molto insistente ripropone o riformula la sua intenzione. Questo tipo di domanda dipendente di solito non occorre dopo che il ricevente ha passato, salvo il caso in cui questa reazione venga interpretata come rifiuto di dare risposta da parte del proponente.

Qui il parlante insiste su un'esortazione che viene riproposta attraverso una domanda:

Mo via, dissé una parola e serà salva l'anema vostra.

Tu ha bon trepar. Che ha ffar l'anema mia chom questi fati?

Che disé-vuj?

E' ho dito zò che voio dir. E' non te semeio. Inanzi che tu finissi un marchado, un altro n'averia fato zento.
 Sy, in bona fè, vui sidi molto largo soto la zentura. (Mü 261, 103r)

7. Excursus: *la domanda retorica come strategia nel dialogo di vendita*

Il testo ci permette di osservare un altro aspetto interessante che riguarda la funzione della domanda retorica: essa viene spesso impiegata per rendere l'argomentazione del parlante più incisiva e costituisce una vera e propria strategia di vendita.

Ci sono vari sottotipi di domande retoriche; quelle all'interno dei dialoghi che trattano la vendita hanno spesso la funzione di richiamare l'attenzione dell'interlocutore su un aspetto che al proponente sembra particolarmente importante.

I continui richiami del mercante, quando fa vedere le sue stoffe, sono intesi ad assicurare la piena attenzione da parte del cliente, evitando che si distraiga:

As-tu niente de bello adesso? E' vorave vedere dele to cose.
 Questo me plaxe, qua<n>do vu' volé. Voli-vu adesso?
 Per mia fe', jo ho fato fare adesso .vi. belle pecze de seda.
 Li plu belli de questa terra. El è ben roba per voi.
Vedéli: chomo ve plaxeli? E' metterave pegno che in questo anno no
 avì vezudo plu belli panni de questi. (S 7.3.18, 111v)

Così il mercante veneziano, nell'esempio seguente, può fingersi stupito di non aver ancora parlato dell'ottima qualità della sua stoffa. Con la domanda retorica egli non cerca veramente di ricordarsi se aveva già parlato del suo "bochasin", ma vorrebbe attirare l'interesse del suo interlocutore e farlo incuriosire:

As-tu bon valessio e bon bochasin?
No ve l'ò io detto?
 E' ho el mior che sia in questa terra. (Mü 261, 94r)¹⁵

Anche nella frase che segue la domanda funge da richiamo d'at-

¹⁵ Anche in F 66, 84r: *A' tu buono falescio e buono bocchacino? - No ve l'ò io detto? I'ò el migliore che sia in questa terra.*

tenzione:

Per quanto me vos-tu dar la peza?

Voli-vuy che v'el digo in una parola o in zento?

Se vui fosse mio pare, e' no ve porave lassar niente de .4. duchati e
.1/2. (Mü 261, 94r)¹⁶

Con la seguente domanda invece, il proponente suscita l'interesse e la curiosità dell'interlocutore con la promessa di rivelare una nuova informazione che ritiene possa essere interessante per l'altro. Sostenendo inoltre l'assoluta attendibilità dell'informazione e cercando di creare una situazione di intimità e segretezza tra lui e il suo interlocutore il proponente spera di essere più convincente:

Vo' tu che io te dichò la verità?

E' sa chostuj che noi domandamo oggi fustano jn una botteggha ch'io
non voglio nominare? (F 66, 84r)¹⁷

8. *Note conclusive*

La nostra breve analisi ha mostrato le diverse reazioni che si possono avere di fronte a una domanda canonica nonché le funzioni di quelle domande che si riferiscono a un enunciato precedente. È sembrato opportuno distinguere due diversi tipi di domande quando si vogliono determinare le funzioni delle domande nel dialogo. Le prime, le domande 'costitutive', introducono un nuovo argomento e determinano il tipo di dialogo; le seconde, le domande 'dipendenti', sono invece decisive per assicurare la comunicazione, e pertanto rivelano diversi problemi di comprensione tra due parlanti. Di queste domande dipendenti abbiamo cercato degli esempi nei *Dialoghi* di Giorgio da Norimberga e nonostante si tratti di un testo antico di cui si è presa in esame solo una piccola parte del materiale pervenutoci, abbiamo trovato le stesse funzioni che sono state attribuite all'interrogativa osservata in testi contem-

¹⁶ F 66, 75v: *Per quanto mi vò-tu dare la pezza? - Volete voi che io ve lo dichò in una parola o in ciento? Si vui fusse mio padre, io no vi poterei lasciare niente di quattro duchati e mezo.*

¹⁷ Mü 261, 98v: *Vos-tu che te diga la veritade? El sa chostù che nui marchadassemo anchuò fustagno in una stazon ch'io no te voio menzonar?*

poranei italiani e stranieri.

Pertanto sarebbe desiderabile fare un'indagine molto più approfondita sull'interazione tra domanda-risposta-domanda dipendente o domanda-domanda dipendente per descrivere meglio le varie funzioni e i rapporti che intercorrono tra i vari modi di risposta e le domande dipendenti. Quale tipo di reazione/replica provoca quale tipo di domanda dipendente? E a livello strutturale è possibile osservare un'influenza della domanda 'costitutiva' su quella 'dipendente'? Le varie funzioni possono essere soddisfatte ugualmente da tutti e due i tipi interrogativi o esistono usi preferenziali come l'interrogativa di tipo x nel caso della domanda chiarificatrice?¹⁸ Se la letteratura sulla pragmatica dell'interrogativa italiana è molto scarsa, non esistono ancora ricerche su questa particolare funzione che hanno le domande dipendenti.

Nei *Dialoghi* le domande retoriche sono molto frequenti; anche le domande canoniche mostrano una diffusione più elevata rispetto ad altri testi di quel periodo. Sembra quasi che l'autore dei dialoghi si sia ispirato al manuale per venditori che possiamo trovare su un sito internet dedicato al commercio e al marketing. La rubrica *Tecniche di vendita* contiene tra l'altro un paragrafo intitolato *Domandare per vendere*, dove si legge:

Ma come si può verificare la partecipazione del potenziale acquirente? Semplice, con l'utilizzo delle domande. L'utilizzo delle domande nel processo di vendita è fondamentale, poiché il modo in cui si pone una domanda ha la capacità di influenzare la risposta espressa dal cliente. Infatti la domanda può essere

¹⁸ Dall'analisi di Rost-Roth emerge che in tedesco sia le interrogative di tipo x che quelle dirette alternative possono soddisfare entrambe le varie funzioni della "Verständnissicherung". Nella formulazione di domanda sequenziale su un enunciato precedente esistono apparentemente le stesse possibilità di realizzazione per tutti i due tipi interrogativi: «die Kodierung als Frageart und die damit einhergehende Signalisierung von unterschiedlichen Wissensdefiziten wird nicht nur durch die Art des in der Bezugsäußerung vorliegenden Problems bestimmt, sondern dass – in manchen Fällen – auf die selbe Bezugsäußerung sowohl mit einer Entscheidungs-Nachfrage als auch mit einer Ergänzungs-Nachfrage reagiert werden kann». Rost-Roth ha osservato che, quando si hanno intere sequenze di domande sequenziali, generalmente a quelle di tipo x seguono le interrogative dirette alternative: «zuerst wird die Lücke signalisiert, dann eine Hypothese expliziert» (Rost-Roth 2006, 242 f.).

formulata per capire informazioni sull'acquirente o per far scaturire effetti razionali o emotivi sull'interlocutore.¹⁹

Bibliografia

Fava 1984

E. Fava, *Atti di domanda e strutture interrogative in italiano*, Libreria Universitaria Editrice, Verona 1984.

Fava 1987

E. Fava, *Note su forme grammaticali e atti di domanda in italiano*, «Lingua e stile», 1 (1987), pp. 31-48.

Fava 1995

E. Fava, *Il tipo interrogativo e atti di domanda*, in L. Renzi, G. Salvi, A. Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica di consultazione*, Il Mulino, Bologna 1995, vol. I, pp. 70-127.

Franceschini 2002

R. Franceschini, *Lo scritto che imita il parlato: i manuali di conversazione dal '400 al '700 e la loro importanza per la storia dell'italiano parlato*, «Linguistica e Filologia», 14 (2002).

Gobber 1999

G. Gobber, *Pragmatica delle frasi interrogative. Con applicazioni al Tedesco, al Polacco e al Francese*, ISU-Università Cattolica, Milano 1999.

Grice 1975

H. P. Grice, *Logic and conversation*, in P. Cole, J. L. Morgan (a cura di), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, Academic Press, New York-London 1975, pp. 41-58.

Grice 1995

M. Grice, *The intonation of interrogation in Palermo Italian: implication for intonation theory*, Niemeyer, Tübingen 1995.

Holtus, Schweickard 1995

G. Holtus, W. Schweickard, *Elemente gesprochener Sprache in einem venezianischen Text von 1424: Das italienisch-deutsche Sprachbuch von Georg von Nürnberg*, in G. Holtus, E. Radtke, *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Gunter Narr, Tübingen 1995.

¹⁹ (www.ilcommerciale.com, 20.8.2011).

- Lepschy A. L., Lepschy G. 1981
A. L. Lepschy, G. Lepschy, *Interrogativi e relativi*, in Id., *La lingua italiana: storia, varietà dell'uso, grammatica*, Bompiani, Milano 1981.
- Markert 2010
H. Markert, *L'uso dell'interrogativa nei Dialoghi di Giorgio da Norimberga con alcune considerazioni storico-linguistiche e pragmatiche*, Tesi di laurea magistrale, rel. S. Baggio, Università degli Studi di Trento, A.A. 2009/2010.
- Munaro 2010
N. Munaro, *La frase interrogativa*, in G. Salvi, L. Renzi (a cura di), *Grammatica dell'italiano antico*, Il Mulino, Bologna 2010, vol. II, pp. 1147-85.
- Patota 1990
G. Patota, *Sintassi e storia della lingua italiana: tipologia delle frasi interrogative*, Bulzoni, Roma 1990.
- Pausch 1993
O. Pausch, *Das älteste italienisch-deutsche Sprachbuch. Eine Überlieferung aus dem Jahre 1424 nach Georg von Nürnberg*, Österreichische Akademie der Wissenschaften, Wien 1993.
- Peretti 1993
P. Peretti, *Die Rückfrage. Formen und Funktionen eines Sprechhandlungstyps im Deutschen und Spanischen anhand eines Corpus der gesprochenen Gegenwartssprache*, Iudicium, München 1993.
- Radtke 1994
E. Radtke, *Gesprochenes Französisch und Sprachgeschichte. Zur Rekonstruktion in Dialogen französischer Sprachlehrbücher des 17. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung der italienischen Adaptation*, Niemeyer, Tübingen 1994.
- Reis, Rosengren 1991
M. Reis, I. Rosengren, *Fragesätze und Fragen. Referate anlässlich der 12. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft, Saarbrücken 1990*, Niemeyer, Tübingen 1991.
- Renzi, Vanelli 1983
L. Renzi, L. Vanelli, *I pronomi soggetto in alcune varietà romanze*, in *Scritti linguistici in onore di G. B. Pellegrini*, Paccini, Pisa 1983, pp. 120-45.

Rossebastiano Bart 1984

A. Rossebastiano Bart, *I dialoghi di Giorgio da Norimberga. Redazione veneziana, versione toscana, adattamento padovano*, L'Artistica, Savigliano 1984.

Rost-Roth 2006

M. Rost-Roth, *Nachfragen. Formen und Funktionen äußerungsbezogener Interrogationen*, De Gruyter, Berlin-New York 2006.

Savino 1997

M. Savino, *Il ruolo dell'intonazione nell'interazione comunicativa: analisi strumentale delle domande polari in un corpus di dialoghi spontanei (varietà di Bari)*, Tesi di Dottorato, Politecnico di Bari, 1997.

Searle 1969

J. R. Searle, *Speech acts. An essay in the philosophy of language*, Cambridge University Press, Cambridge 1969.

Selting 1987

M. Selting, *Verständigungsprobleme. Eine empirische Analyse am Beispiel der Bürger-Verwaltungs-Kommunikation*, Niemeyer, Tübingen 1987.

Selting 1995

M. Selting, *Prosodie im Gespräch. Aspekte einer interaktionalen Phonologie der Konversation*, Niemeyer, Tübingen 1995.

Simon 2006

H. J. Simon, *Reconstructing historical orality in German: What sources should we use?*, in I. Taavitsainen, J. Härmä, J. Korhonen (a cura di), *Dialogic Language Use. Dimensions du dialogisme. Dialogischer Sprachgebrauch*, Société Néophilologique, Helsinki 2006, pp. 7-26.

Spitzer 2007

L. Spitzer, *Lingua italiana del dialogo* [1922], ed. it. a cura di C. Caffi, C. Segre, Il Saggiatore, Milano 2007.

Tesnière 2001

L. Tesnière, *Elementi di sintassi strutturale* [1959], Rosenberg & Sellier, Torino 2001.

Vanelli 1999

L. Vanelli, *Ordine delle parole e articolazione pragmatica nell'italiano antico: la «prominenza» pragmatica della prima posizione nella frase*, «Medioevo Romanzo», 2 (1999), pp. 229-46.

Voghera 1992

M. Voghera, *Sintassi e intonazione nell'italiano parlato*, Il Mulino, Bologna 1992.

Yang 2003

Y.-S. Yang, *Aspekte des Fragens Frageäußerungen, Frage-sequenzen, Frageverben*, Niemeyer, Tübingen 2003.

Zaefferer 1984

D. Zaefferer, *Frageausdrücke und Fragen im Deutschen. Zu ihrer Syntax, Semantik und Pragmatik*, Fink, München 1984.

Zimmermann 1988

W. Zimmermann, *Fragehandlungen und Frageverben. Ein Beitrag zur Vermittlung von Pragmatik, Grammatiktheorie und Lexikographie*, Palm & Enke, Erlangen 1988.

MICHELA GIOVANNINI

COMPRENDERE TESTI MEDIATI IN ITALIANO L2/LS:
I DIALOGHI DEI FILM PER LO SVILUPPO
DELLA COMPETENZA CULTURALE

1. *Introduzione*

Il progresso e la modernizzazione che caratterizzano la glottodidattica degli ultimi decenni, in particolar modo a partire dagli anni Ottanta con la diffusione dell'approccio comunicativo,¹ hanno favorito e incentivato l'utilizzo di materiali audiovisivi in classe. Per questo,

molti dei tradizionali strumenti didattici diventano improvvisamente incompleti (il libro di testo, la voce del docente, i *realia* presenti nella classe) e si sente la necessità di aggiungere a questi anche immagini, contesti, voci e suoni diversi che portino in classe la realtà di tutto il mondo associato alla lingua oggetto di studio. Quale strumento più adatto di un filmato per realizzare tutto questo?²

Oggi giorno i materiali audiovisivi più diffusi sono la televisione tradizionale (nello specifico, i cartoni animati, i documentari, i *talk show*, i *quiz*, i *reality show*, il telegiornale, gli *spot* e le televendite, le pubblicità, i *videoclip* musicali nonché i telefilm suddivisi in serie, *serial*, *soap opera*, *sitcom* e *fiction*), i cortometraggi e i film intesi come lungometraggi rivolti e programmati al cinema, alla televisione e ad altri canali come Internet.³ La promozione di materiali audiovisivi a fini didattici è da attribuire in particolar modo a tre fattori: in primo luogo, alla dimensione visiva e narrativa che li contraddistingue e che consente di concentrare l'attenzione sul

¹ Torresan 2000, 267.

² Diadori 2007b, 35.

³ Triolo 2007, 273-85 e Torresan 2000, 270-73.

contenuto; in secondo luogo, alla dimensione ideologica che fa riferimento agli impliciti culturali e ad un ampio sistema di valori sociali;⁴ infine, al loro essere strumento per l'acquisizione e lo sviluppo di competenze e abilità.⁵ È doveroso inoltre ricordare che l'impatto motivazionale e il coinvolgimento multimodale dello studente a livello cerebrale sono ulteriori elementi che sollecitano positivamente l'uso di materiale audiovisivo in classe.⁶

Fino alla metà del Novecento, però, i materiali audiovisivi, i film, in particolare,⁷ non sono riusciti ad accedere alle aule scolastiche: venivano considerati, infatti, «uno spettacolo popolare e un divertimento di massa».⁸ Successivamente, grazie all'espansione e alla crescita vertiginosa nel secondo dopoguerra dell'arte cinematografica, l'istituzione scolastica ha iniziato ad avviare attività che integrassero la visione di film. Ed è proprio a partire dagli anni Cinquanta-Sessanta del secolo scorso che la scuola ha favorito l'ingresso di materiali audiovisivi manifestando due tendenze:

- a) diffidenza e/o marginalizzazione, con il film inteso come attività ricreativa, spesso fuori dai programmi e dall'orario scolastico;
- b) utilizzo come strumento illustrativo, ancillare rispetto ad altre materie.⁹

Solo dagli anni Settanta l'atteggiamento è notevolmente cambiato e la visione di un film si è trasformata in un'attività di studio precisa: il film non viene più percepito come attività ricreativa o strumento illustrativo, ma è presentato come «uno *specchio sociale* che mette sempre in scena la società che lo produce, in quanto espressione culturale, economica, artistica e antropologica di tale società».¹⁰

I materiali audiovisivi vengono usati spesso ancora oggi come sussidi utili all'acquisizione o alla focalizzazione di aspetti socio-linguistici o pragmatici della lingua e poco come catalizzatori indi-

⁴ Marangi 2004, 264.

⁵ Porcelli, Ferracin 2000, X.

⁶ Diadori 2007a, 85-86.

⁷ In questo articolo si proseguirà parlando di film, in quanto si tratta del «medium audiovisivo originario, responsabile per primo di aver dato origine a nuove pratiche discorsive» (Triolo 2007, 275).

⁸ Marangi 2004, 29.

⁹ Marangi 2004, 30.

¹⁰ Marangi 2004, 270.

spensabili per una completa comprensione del messaggio,¹¹ sebbene la polisemia e la complessità del loro linguaggio forniscano all'insegnante le chiavi per lavorare con gli studenti su aspetti di carattere interdisciplinare.¹² Un film «esprime, significa, comunica, e lo fa con mezzi che sembrano ben soddisfare lo scopo»;¹³ diventa così il presupposto per proporre ad esempio ad una classe di italiano L2/LS le varietà diatopiche, diastratiche e diafasiche della lingua italiana accanto alle molteplici sfaccettature della cultura che gli è strettamente correlata e di cui è il veicolo principale.

In questo contributo verranno presentate due sequenze estratte dall'ultimo film di Gabriele Salvatores, *Happy family*, grazie alle quali è possibile presentare agli studenti dialoghi basati su aspetti culturali e linguistici da approfondire dopo la visione con attività didattiche mirate. Per lo 'studente-spettatore' la prima visione del film risulta densa di *input*, e un lavoro basato su singole sequenze filmiche lo aiuta a focalizzare l'attenzione su aspetti significativi. Il binomio lingua-cultura è centrale, dal momento che tale legame fa maturare una consapevole competenza culturale in italiano L2/LS. La prima sequenza scelta è dedicata al silenzio, all'imbarazzo che esso crea e alle situazioni imbarazzanti in generale; la seconda, invece, è legata al rito e al galateo dell'invito a cena. La presentazione di attività didattiche connesse alle due sequenze permetterà agli insegnanti di comprendere quanto sia valido il supporto del materiale audiovisivo scelto e di verificare le possibili aperture di tali attività all'interno della propria didattica.

2. *Video in lingua, lingua in video*

Come anticipato nell'introduzione, i materiali audiovisivi autentici assumono un ruolo rilevante nelle attività didattiche proposte ad una classe di italiano L2/LS: pensati per parlanti nativi, non hanno come obiettivo quello di insegnare la lingua italiana, ma di trasmettere informazioni, emozioni, contenuti.¹⁴ Questo è il presupposto indispensabile affinché l'insegnante possa scegliere oculatamente il materiale audiovisivo sulla base dell'età, delle motiva-

¹¹ Bosc, Malandra 2000, 17.

¹² Porcelli, Ferracin 2000, IX.

¹³ Casetti, Di Chio 1990, 55.

¹⁴ Celentin 2007, 39-40.

zioni, delle esigenze e del livello degli studenti, e adattarlo in base all'obiettivo comune del gruppo classe o del singolo. Il ruolo dell'insegnante dovrà necessariamente cambiare e assumere i caratteri di quello di mediatore linguistico/culturale nei confronti degli studenti che si trovano ora esposti a materiali audiovisivi autentici,¹⁵ stimolanti e al tempo stesso problematici per tre motivi:¹⁶

- il *tipo di lingua* presentato (velocità d'eloquio, varietà regionali, prosodia, ecc.);
- i *valori culturali* trasmessi e la loro distanza rispetto allo studente;
- i *suoni/rumori di sottofondo*.¹⁷

In questo contributo ci si focalizzerà sul secondo aspetto formulato da Celentin, i valori culturali trasmessi da un materiale audiovisivo autentico e il confronto tra la cultura d'appartenenza dello studente e quella della L2/LS oggetto di studio.

Stimolare all'osservazione alla cultura, la propria e quella altrui, è oggi un rilevante e arduo obiettivo che l'insegnante di italiano L2/LS (e non solo) deve porsi. Il film, ad esempio,

come campo espressivo pansensoriale (cioè dotato di molteplicità di linguaggi: iconico, vocale, musicale, mimico, gestuale, ecc.), espone il pubblico a una massiccia dose di contenuti socio-culturali e comunicativi.¹⁸

¹⁵ È doveroso ricordare che in glottodidattica l'espressione di materiale autentico è menzionata per la prima volta da Wilkins (1975): «negli anni successivi è divenuta il punto nodale su cui verte l'approccio comunicativo, tanto che nei manuali e nei corsi di lingua che seguono tale impianto scientifico è usata sovente come garanzia di pratica efficace perché rimanda alla realtà comunicativa» (Begotti, 13).

¹⁶ Celentin 2007, 39. La stessa Celentin (2007, 40) ricorda inoltre che «i tratti più strettamente culturali possono restare impliciti (ad esempio se la cultura dello spettatore è vicina a quella presentata) oppure possono risultare traumatici (qualora le due culture siano molto distanti). L'educatore deve quindi calibrare il percorso linguistico e culturale da far compiere ai propri studenti».

¹⁷ In questo contributo non ci si occuperà di tale aspetto, ma è fondamentale menzionare il ruolo centrale della qualità del sonoro e del supporto video durante un'attività come questa. I rumori di sottofondo, infatti, porterebbero a un disturbo nell'ascolto e a una demotivazione da parte dello studente che non sarebbe in grado di comprendere nitidamente il messaggio linguistico. Il contesto permetterebbe allo studente di capire, facendogli però perdere importanti sfumature linguistiche o parole-chiave per lo sviluppo del film.

¹⁸ Maddoli 2004, 17. La comprensione del messaggio linguistico è agevolata dalle immagini e dal contesto entro cui si collocano, «corredato da tutte quelle

È un mezzo che permette di osservare i modi attraverso i quali una società organizza il proprio universo di senso e che sulla base di ciò modella il proprio sistema di realizzazioni discorsive.

Baldelli e Tarroni già negli anni Settanta si sono posti un quesito fondamentale: *quale tipo di cultura può trasmettere un film?*¹⁹ A questa domanda ne va aggiunta un'altra: che cosa si intende con cultura in un contesto di insegnamento di italiano L2/LS? Nel momento in cui allo 'studente-spettatore' viene proposta la visione di un film girato da un regista italiano, con attori italiani e ambientato in Italia, egli viene immerso non solo in un mondo a lui sconosciuto, ma si trova di fronte a un testo filmico di contenuto culturale spesso incomprensibile perché non noto. Durante la proiezione di un film due sono i mondi che entrano in contatto: da un lato, quello dello studente-spettatore con il proprio vissuto; dall'altro, quello del film. Il cinema fonda quindi le sue basi sull'incontro-scontro di questi due mondi antitetici e complementari al tempo stesso. La ricostruzione dei valori del mondo ricreato sullo schermo è essenziale per la loro comprensione,²⁰ dal momento che lo studente «si esprime come "io parlante" e dà le sue personali interpretazioni», mentre l'insegnante riveste il ruolo di «moderatore con eventuali aiuti, se necessario, di lessico».²¹

Questo forte coinvolgimento emotivo del discente, sperimentabile anche dal docente, contiene in sé tutte le potenzialità del video come possibile "specchio dell'anima", in cui ogni spettatore può ritrovare parte di sé, del proprio sistema interpretativo e della propria visione del mondo.²²

Proporre attività didattiche che siano fedeli alla realtà linguistica e alla realtà culturale italiana, individuata come meta e utilizzata come strumento,²³ rende il nesso lingua-cultura inscindibile: si tratta di due parole che concorrono in forma complementare a un solo concetto. La continua interazione di messaggi linguistici e accezioni culturali che rispecchiano il patrimonio italiano richiedono

espressioni, dalla gestualità e dagli elementi extralinguistici che caratterizzano ciascuna cultura» (Begotti, 16).

¹⁹ Baldelli, Tarroni 1974, 19.

²⁰ Triolo 2003, 80.

²¹ Bosc 2000, 10.

²² Guidi 2010, 5.

²³ Demattè 1994, 31-34.

una dinamicità nell'azione metalinguistica da parte degli studenti. Cambia anche il ruolo dell'insegnante che presenta la cultura promuovendone in primo luogo l'identità fondata sui modelli culturali italiani,²⁴ e non più solo associandola alla mera tradizione artistico-letteraria e culinaria, alla varietà di lingue e di modelli sociali di comportamento, nonché agli stereotipi esportati dagli emigrati e promossi dal cinema del Novecento. La lingua, infatti,

non si acquisisce a prescindere dalla cultura di una determinata civiltà, perciò per imparare un nuovo idioma è indispensabile apprendere anche i diversi aspetti extralinguistici, ad esempio della cronemica, prossemica, cinesica, vesticistica relativi alla cultura italiana, ma dovrebbero essere presentati senza però scadere nello stereotipo oppure offrire caratteri ormai obsoleti.²⁵

La stretta correlazione tra lingua e cultura ha radici lontane. Tra gli anni Venti e Quaranta Malinowski e Firth evidenziarono l'importanza della cultura in quanto componente essenziale della situazione; nei successivi anni Cinquanta-Sessanta Lado ritenne il concetto di cultura un problema situazionale e al contempo comunicativo: era sua opinione che la cultura svolgesse un ruolo primario nella caratterizzazione e nella modifica della comunicazione. Successivamente, negli studi innovativi di Hymes basati sul concetto di competenza, immessi da Freddi nella tradizione glottodidattica italiana, divenne centrale la dimensione culturale, che coinvolge l'intero processo linguistico-comunicativo.²⁶ Alla fine degli anni Ottanta Giovanni Freddi rielaborò il concetto di cultura dal punto di vista antropologico,²⁷ riassumendolo come segue:

Il concetto di cultura si allarga dunque per comprendere tutto quanto non è natura: la lingua del gruppo, le conoscenze scientifiche, le tecnologie, gli schemi di vita del gruppo,²⁸ i sentimenti, i pregiudizi, le credenze, ecc. L'orizzonte

²⁴ Pavan 2000, 77.

²⁵ Begotti, 28.

²⁶ Balboni 2002, 63-65.

²⁷ Freddi 1987, 45-46.

²⁸ La psicolinguistica dimostra come costrutti cognitivi quali le conoscenze schematiche forniscano al parlante una mappa concettuale organizzata e classificata in base alle informazioni in essa contenute che gli permetterebbe, quindi, di agire ed esprimersi grazie a *scripts* o copioni comportamentali, come suggerito da Shank e Abelson nei loro fondamentali studi alla fine degli anni Settanta. La lingua, dunque, può essere interpretata come «espressione della

si dilata per inglobare, accanto ai prodotti più “elevati” (letteratura, musica, arte, ecc.), anche modelli di comportamento sinora esclusi come l’abbigliamento e l’alimentazione, i rapporti tra i membri della famiglia e di questa con il gruppo, il ruolo riconosciuto alla politica, al lavoro, alla religione, alla donna, agli anziani, agli handicappati, e via dicendo.

La cultura è ben visibile sotto forma di lingua, nella quale confluiscono in modo più o meno esplicito avvenimenti, sentimenti, pregiudizi e modelli comportamentali dell’intera comunità.

La cultura è dunque immanente alla lingua: è, per così dire, impigliata nelle parole, nelle espressioni, nei costrutti, nei registri. [...] La cultura [...] è il vasto universo semantico da cui la lingua – che è pure un prodotto di cultura – trae i propri *signifiés*.²⁹

Una attuale e dettagliata descrizione su tale tema è suggerita da Balboni, secondo il quale la cultura è il modo in cui si dà risposta ai bisogni di natura e la cui unità minima di analisi è costituita dal modello culturale, ossia la risposta effettiva a un problema. I modelli culturali sono intrinsecamente variabili, dinamici e fortemente soggetti al contatto esterno con altre lingue. Gli studenti devono quindi essere messi nella condizione di comprendere che «qualsiasi cosa i membri di un’altra cultura dicano o facciano non è né irrazionale, né immorale o illogica, ma semplicemente conforme alle aspettative della loro cultura» ed è, di conseguenza, l’insegnamento della cultura a fornire «gli atti linguistici coi quali gli studenti sono messi in grado di interloquire con i parlanti la lingua straniera». ³⁰ Per saper osservare la cultura degli altri è prioritario «saper osservare la propria». ³¹

Da un punto di vista antropologico la competenza culturale risulta centrale nell’esplicitazione dell’intreccio di valori, modi di vivere e modelli di organizzazione sociale in una determinata so-

conoscenza schematica rappresentata in questo caso da quelle forme e convenzioni socioculturali e cognitive di uso sviluppate e fissate da una particolare cultura per esprimere la sua visione della realtà. [...] Da queste convenzioni linguistiche e culturali siamo condizionati nella strutturazione del messaggio e ad esse rispondiamo in modo intuitivo nell’interpretazione» (Evangelisti Allori 1992, 33).

²⁹ Evangelisti Allori 1992, 53.

³⁰ Juergen 1986, 81-85.

³¹ Balboni 2007, 142.

cietà linguistica.³² Gestire una comunicazione adeguata alla situazione in atto è lo scopo primario di tale competenza che, associata ad aspetti pragmatici (volti a compiere i propri obiettivi grazie all'atto comunicativo) e sociolinguistici (l'uso del registro o della varietà adeguata alla situazione comunicativa), forma parte della più completa e generale competenza socio-pragmatica. Un'adeguata conoscenza socioculturale e pragmatica permette di recuperare le condizioni necessarie affinché un evento venga condiviso dai parlanti di una determinata cultura.³³ In qualsiasi forma di materiale audiovisivo, infatti,

the combination of sound and vision is dynamic, immediate, and accessible. This means that communication can be shown in a context, and the many factors in communication can be perceived easily by viewers – and language learners.³⁴

Un italiano, uno spagnolo, un francese non sono rispettivamente italiano, spagnolo o francese in quanto parlanti nativi ma lo sono – e in misura maggiore – dal momento che incarnano e vivono modelli culturali precisi.³⁵ Pertanto, per un docente di lingua L2/LS

sarà necessario evitare di voler trovare una “chiusura” del senso, magari accompagnata dalla presunzione di poter “spiegare” tutto, trattando la scena audiovisiva come un elemento statico e puramente nominalistico.³⁶

Prioritaria, invece, sarà una selezione dei modelli culturali per far acquisire agli studenti una maggior consapevolezza in relazione alle interazioni interculturali e alle conseguenze che queste ultime possono produrre.³⁷ Secondo la metafora di Hofstede, ogni persona possiede un *software of the mind*, costituito da concetti culturali precisi, che comporta un modo di pensare contagiato dalla società e dalla cultura cui è esposto. L'esposizione a un modello culturale della lingua che si sta apprendendo mediante una sequenza filmica può rivelarsi per lo studente un modo di «introspezione per riflettere sulle proprie dinamiche interpretative e unitamente possibilità

³² Balboni 1999a: s.v. *cultura e competenza culturale*.

³³ Evangelisti Allori 1992, 18.

³⁴ Lonergan 1984, 4.

³⁵ Pavan 2000, 83-84.

³⁶ Guidi, 2010, 5.

³⁷ Pavan 2000, 83-84.

di approfondimento delle proprie conoscenze enciclopediche e dello sguardo sulla realtà che ci circonda».³⁸

3. Happy family e due modelli culturali italiani

Con una collega ho lavorato alla didattizzazione di molti filmati, da cortometraggi a *videoclip* musicali a sequenze di film.³⁹ Per affrontare con gli studenti modelli culturali distintivi italiani la scelta più consona ci è sembrata l'ultima opera del regista Gabriele Salvatores, *Happy family*. Questo film, uscito nella primavera del 2010, è basato su un gioco tra realtà e finzione e la scena iniziale con l'apertura del sipario di un teatrino è significativa a tale proposito. Il protagonista, Ezio, è narratore e al tempo stesso protagonista della storia del film che sta scrivendo: i personaggi che immagina e ai quali fa prendere vita sono poliedrici e caratterizzati da una definita personalità e da una specifica visione del mondo.

Happy family presenta una duplice lettura: è una commedia che racconta la vita come fosse un film o un film che racconta la vita come fosse una commedia? L'incontro tra due nuclei familiari molto diversi, l'ambientazione della storia in un'afosa estate milanese, tre generazioni a confronto su temi quali la famiglia, il matrimonio, le paure e le angosce quotidiane creano sullo schermo piccole scene di quotidianità italiana, rappresentata anche da modelli culturali propri.

Nei paragrafi che seguono si propongono due sequenze filmiche: la prima è dedicata al silenzio, la seconda all'invito a cena. Entrambe le selezioni offrono situazioni comunicative chiare, così come chiari e definiti sono i ruoli svolti dai personaggi; inoltre, la lingua presentata in contesto si adatta al livello degli studenti cui sono rivolte (ragazzi e adulti di livello B1 del *Quadro Comune di Riferimento Europeo*). Come anticipato, questo è un film nel film: i protagonisti sono anche i personaggi della storia scritta e ideata da Ezio, protagonista e sceneggiatore. Il parlato offerto da questo lungometraggio, soprattutto nelle parti relative alla storia, è identificabile come un parlato-recitato da copione, tale per cui «il parlante

³⁸ Guidi 2010, 4.

³⁹ Ringrazio Claudia Meneghetti per aver collaborato e contribuito attivamente alla stesura di queste attività didattiche e gli studenti dell'Istituto Venezia e del Politecnico di Milano per averla pazientemente sperimentata.

legge un testo preparato in precedenza, cercando di interpretarlo in modo da trasmettere sensazioni e emozioni legate alle immagini». ⁴⁰

Ad alcune indicazioni per l'utilizzo del materiale didattizzato in questo contributo e a una breve introduzione sui modelli culturali italiani scelti (silenzio e invito a cena) seguono i dialoghi e delle riflessioni con attività didattiche da proporre alla classe.

3.1 Indicazioni per il materiale didattizzato di *Happy family*.

Prima di proseguire è bene concentrarsi su alcune indicazioni rilevanti ai fini della buona riuscita delle attività proposte. Innanzitutto, è consigliabile che la sequenza filmica abbia una durata limitata e che non superi i cinque-dieci minuti (le sequenze qui presentate non superano i due minuti). Questo dettaglio è essenziale, in quanto una visione di breve durata garantisce la massima attenzione dello studente durante l'esposizione. La sequenza potrà essere visionata più volte a seconda delle attività didattiche che sono state programmate dall'insegnante ed essere presentata nelle modalità solo video, solo audio oppure visione integrale (audio e video).

Lavorare singolarmente stimola delle abilità che invece il lavoro a coppie o in piccoli gruppi non permette. La riflessione di ogni singolo studente su spunti come ad esempio 'Se nel tuo Paese vieni invitato a cena, che cosa porti?' aiutano a focalizzare l'attenzione su elementi peculiari che solo in un secondo momento vengono messi a confronto e discussi con il gruppo.

Nella fase della motivazione che precede la visione della sequenza è fondamentale creare la massima aspettativa negli studenti: a una stimolante presentazione corrispondono maggior rendimento e coinvolgimento da parte loro. Prendendo a titolo esemplificativo il tema della prima sequenza, un'attività di *brainstorming* iniziale sull'imbarazzo e le situazioni imbarazzanti vissute dagli studenti permette di «far esprimere tutti in grande libertà, ma contemporaneamente registra con precisione gli elementi che hanno maggiormente colpito». ⁴¹ Inoltre attività di *brainstorming*, di esplorazione delle parole-chiave, di spiegazione del contesto entro cui si situano le sequenze filmiche, ecc., attivano

⁴⁰ Celentin 2007, 36.

⁴¹ Marangi 2004, 261.

nello studente «le conoscenze pregresse al fine di introdurlo al tema e predisporlo a un'anticipazione dei contenuti».⁴² Un'altra possibilità è anche quella di mostrare la sequenza filmica senza audio e chiedere agli studenti di avanzare delle idee su quale sia l'imbarazzo tra i due protagonisti e di provare a ricostruire il contesto entro cui si inserisce la scena. Spesso accade che uno o più studenti riconoscano nel silenzio il motivo dell'imbarazzo, così si prosegue con i temi tipici dello *small talk*.

Durante la visione è importante, invece, che l'insegnante cerchi di capire il grado di comprensione e le difficoltà degli studenti in base alle loro reazioni.

Lo studente si appresta poi alla fase di analisi linguistica grazie al supporto di trascrizioni dei dialoghi o di attività quali il *cloze*, la seriazione, le griglie lessicali, ecc. che gli consentono di focalizzare l'attenzione su specifici obiettivi, siano essi morfosintattici piuttosto che lessicali. Una riflessione mirata alla competenza culturale e sociolinguistica prevede altrettante attività specifiche; una di queste è, ad esempio, il *role-play* che sempre entusiasma gli studenti e che consente all'insegnante di verificare l'esito delle acquisizioni durante l'unità didattica basata sulla sequenza filmica:

Video presentations of scenes that learners should use as a model provide an excellent way of explaining all the aspects of a communicative situation. [...] An extension of this is to ask the learners to script a role play. Scripting involves more than writing just the dialogue. Stage instructions must be written; roles must be allocated; characteristics of the *dramatis personae* must be decided on.⁴³

3.2 Prima sequenza: il silenzio

La prima sequenza selezionata vede i due protagonisti, Ezio e Caterina, sotto un pergolato mentre esprimono ciò che pensano del silenzio: se per lui è un momento positivo, lei viene pervasa da uno stato di angoscia e di inquietudine. Questa scena è al cinquantesimo minuto del film e dura un minuto e ventisei secondi.

Perché scegliere una sequenza sul silenzio? La risposta è semplice: il concetto di tempo racchiude in sé il tempo che passa, il tempo è denaro, la paura del tempo vuoto, la scansione del tempo

⁴² Torresan 2000, 273.

⁴³ Lonergan 1984, 39-40, 71.

nella vita quotidiana.⁴⁴ La dimensione cronemica è «la gestione del tempo nella comunicazione»,⁴⁵ che varia molto da una cultura all'altra.⁴⁶ Molte culture, così come quella italiana, hanno un rifiuto verso il silenzio e per tale motivo colmano il vuoto comunicativo grazie allo *small talk*, riempitivi utilizzati in particolari situazioni comunicative, ad esempio in macchina, a tavola, in ascensore o in compagnia di una persona appena conosciuta con la quale non si hanno molti argomenti in comune. Il silenzio è culturale, dunque, così come confermano le parole di Balboni,⁴⁷ secondo il quale

i latini non tollerano il silenzio e se a tavola, in macchina, in un colloquio ci sono dieci secondi di silenzio un italiano mette in moto il meccanismo di auto-critica («avrò detto qualcosa di sbagliato?») e incomincia a parlare anche di nulla, pur di interrompere il silenzio; gli scandinavi e i baltici invece apprezzano le pause e tendono a irritarsi del cicaleccio qualsiasi, dello *small talk*.

3.2.1 Il dialogo

- CATERINA Perché non parla più? Si starà annoiando? Io il silenzio non lo sopporto.
- EZIO Ma senti che bel silenzio! Che silenzio sereno! Quando due persone riescono a stare in silenzio senza andare in ansia, eh, vuol dire che stanno bene insieme.
- CATERINA Io il silenzio lo vivo come un buco da riempire. Perché se due persone stanno zitte vuol dire che non stanno bene insieme.
- EZIO Ci sono certi che pur di coprire il silenzio direbbero qualsiasi cosa. Invece Caterina non si pone minimamente questo problema, la vedo.
- CATERINA Vorrei baciarti, ma ho paura a chiedertelo.
- EZIO Ho voglia di baciarti, ma ho paura a chiedertelo.
- CATERINA Come va?
- EZIO Bene, bene! Posso cercarti in questi giorni?
- CATERINA Domani faccio un concerto; ti va di venire?
- EZIO Sì! Posso baciarti?
- CATERINA Sì!

⁴⁴ Balboni 2002, 65-69.

⁴⁵ Diadori, Micheli 2010, 212.

⁴⁶ I primi studi sono datati agli anni Ottanta e sono opera di Thomas J. Bruneau (Bruneau 1980) e Fernando Poyatos (Poyatos 1983).

⁴⁷ Balboni 2007, 120-21.

EZIO Grazie!

3.2.2 Riflessioni e attività didattiche

La dimensione cronemica che emerge da questo dialogo è strettamente legata alla cultura di appartenenza e un confronto interculturale, necessario per «rispettare e far esprimere le emozioni individuali e collettive degli studenti»,⁴⁸ può aiutare gli studenti a capire meglio l'altro.

Nella fase di motivazione si può affrontare il tema dell'imbarazzo partendo da alcuni esempi: il primo appuntamento con una persona che piace, argomenti tabù, il detto e il non detto e via dicendo. Il dialogo tra Ezio e Caterina consente di lavorare su quanto dicono a livello verbale e non verbale. La domanda "A che cosa stanno pensando Ezio e Caterina? Qual è il loro imbarazzo?" dopo una prima visione del video senza audio permette agli studenti di formulare ipotesi e stimolare la loro capacità di predizione (grammatica dell'anticipazione), per poi proseguire con l'analisi del messaggio che trasmettono con il corpo in opposizione a quello che è il loro pensiero: questo può essere molto utile per gli studenti per riflettere sull'importanza della comunicazione non verbale nella comprensione del messaggio mediato. La successiva visione integrale della sequenza filmica chiarirà o confermerà agli studenti le loro ipotesi.

In questo dialogo il pensiero dicotomico che separa uomo e donna risulta decisivo: se si presentasse alla classe l'intero dialogo senza i nomi dei protagonisti, sarebbe tutt'altro che semplice risalire al 'chi dice cosa'. Ad esempio, frasi come «Ma senti che bel silenzio! Che silenzio sereno! Quando due persone riescono a stare in silenzio senza andare in ansia, eh, vuol dire che stanno bene insieme» e «Io il silenzio lo vivo come un buco da riempire. Perché se due persone stanno zitte vuol dire che non stanno bene insieme» consentono di lavorare su contrapposizioni di significato, di cultura e di esperienza. Quest'attività può essere svolta a partire dalla visione della sequenza senza audio per poi passare alla consegna del dialogo frammentato: agli studenti viene chiesto di associare ogni pensiero al personaggio corrispondente e di motivarne la scelta. Dopodiché si procede alla visione integrale della sequenza, in

⁴⁸ Marangi 2004, 252.

modo che gli studenti possano autovalutarsi e porsi degli interrogativi in merito alle loro scelte.

Per approfondire il tema dell'imbarazzo nei momenti di silenzio si possono proporre spunti quali 'E tu, come vivi il silenzio? Lo vivi bene o lo vivi male? Perché?', 'Per riempire il vuoto comunicativo nel tuo Paese è meglio stare zitti o parlare di qualcosa, per esempio del tempo? Prova a pensare a qualche esempio'. Per aiutare gli studenti è preferibile affrontare il tema partendo dal punto di vista dell'Italia, suggerendo loro qualche situazione esemplificativa (es. in ascensore) e tema di *small talk* (il tempo, la salute).

Nelle varie lingue e culture esistono modi di dire o espressioni legate al tempo: 'Il silenzio vale più di mille parole' è presente anche in spagnolo (*El silencio dice más que mil palabras*) e in russo (*Молчание-лучше слов 'molchanie - luchshe slov'*); 'chi tace acconsente' o 'silenzio-assenso' vengono espressi anche in russo (*Молчание- знак согласия. 'molchanie - znak soglasia'*), in francese (*Qui ne dit mot consent*) e in spagnolo (*El que calla otorga*). Un'altra espressione molto interessante riscontrata in più lingue è 'Parlare è argento, il silenzio è d'oro' (in tedesco *Reden ist Silber, Schweigen ist Gold*; in russo *Слово - серебро, молчание - золото. 'slovo - serebro, molchanie zoloto'*; in francese *La parole est d'argent, mais le silence est d'or*).

Dal punto di vista linguistico questa sequenza offre l'opportunità di fare una revisione dei pronomi diretti con dislocazione a sinistra, lavorando sul loro uso e sulla loro posizione (*Io il silenzio non lo sopporto, Io il silenzio lo vivo, la vedo, Vorrei baciarlo / Ho voglia di baciarla, Ho paura a chiederglielo*), di sottolineare la peculiarità del futuro per esprimere dubbio (*Si starà annoiando?*) e di soffermarsi su particolari costruzioni in italiano per invitare qualcuno (*ti va di venire?*), esprimere un desiderio (*Vorrei baciarlo - Ho voglia di baciarla*) e fare una richiesta (*Posso cercarti in questi giorni?, Posso baciarti?*).⁴⁹

Nella fase di consolidamento degli obiettivi l'attività del *role-play* è molto impiegata: dalle situazioni imbarazzanti scritte sulla lavagna (le più ricorrenti solitamente sono a scuola, a una festa, in ascensore, una situazione romantica, a tavola, con sconosciuti, al momento di pagare uno dei due non ha il portafoglio, una persona

⁴⁹ Un collegamento pertinente a questo punto può rivelarsi un lavoro focalizzato su altre espressioni che esprimono gli stessi concetti: fare un invito, rifiutare un invito, esprimere un desiderio, una richiesta o un dubbio.

si sporca mentre mangia, dimenticarsi il nome, fare qualcosa di ridicolo) ogni coppia o piccolo gruppo ne seleziona una e prepara un dialogo tenendo ben presenti gli argomenti di *small talk* (tempo, salute, famiglia, pettegolezzo, lavoro, viaggi).⁵⁰ Si riportano alcuni esempi preparati da studenti adulti di italiano L2 (livello B1):

DIALOGO 1 (Roger, francese; Laura, inglese):

Al ristorante, arriva il conto e lui non ha il portafoglio.

- Allora, come era il tuo piatto?
- Bellissimo! Era una buon idea di venire qui.
- Da molto tempo volevo invitarti!
- Vero? Perché?
- Perché, mi piace come tu lavori al ufficio.
- Non lo saputo chi mi hai visto.
- Ma si!! Avevo notiziato che avevi molte qualità. Prendi un dolce?
- Ho mangiato bene.
- Ma fa niente, prendiamo una *crêpes flammant* e una botiglia di *champagne* per finire.
- Non è troppo?
- Ho comprato un portafoglio nuovo, guardi che bello! Un portafoglio di pelle di Hermes! Ma dove si trova? L'ho perso!
- Scusi!! Non posso pagare!

DIALOGO 2 (Jovana, serba; Boriana, bulgara):

In ufficio, due colleghe (s)parlano del direttore.

- Buon giorno, come stai? Sai che cosa ho sentito oggi?
- Ciao, no, dimmi!
- Elena mi ha detto che il direttore ha una relazione amorosa con qualcuno dell'ufficio e sua moglie ha trovato un SMS. La moglie è molto arrabiata e adesso vuole venire qui e attaccare questa persona. Mamma mia!

⁵⁰ Una variazione in questa attività è suggerita dagli studiosi Stempleski e Tomalin (Stempleski, Tomalin 1990, 90), i quali propongono di lavorare sul carattere, la personalità e le caratteristiche linguistiche e pragmatiche di un personaggio: «In large classes each group prepares the role of one character. It then nominates one of its members to play that character. During the roleplay, players can be substituted by the teacher calling "Change!" or by another group member tapping the roleplayer on the shoulder and replacing him or her».

- Sì? Ah... Devo andare a casa... mi sento male. Scusa.
- Ma perché improvvisamente?! Tu sai chi è questa donna? Spero che la licenzino!
- No, no...!

DIALOGO 3 (Ivan, russo; Susanne, tedesca):

Lui le regala dei fiori, lei è allergica.

- Vorrei regalarti questo mazzo di fiori.
- Oh, grazie, così gentile. Che bello! Mi sembra che sia meglio metterli in un vaso.
- Sì, certo. Adesso chiedo il camerriere...
- Vorrei lasciare i fiori al camerriere – così ti vedo meglio. E poi li prenderò.

DIALOGO 4 (Sarah, tedesca; Paula, francese):

Un giorno all'Università dopo la lezione del professor Verdi.

- Ciao Christa! Che stupido il professore Verdi!!
- Che cosa succede?
- Me ha detto che ho la puzza sotto il naso!
- Che brutto davvero! Hai visto la moglie del professore Verdi, questa grassa mucca, ha la puzza sotto il naso!
- Signorina Christa, nel mio ufficio, subito!

DIALOGO 5 (Ursula, austriaca; Mariola, polacca):

In ascensore.

- Buon giorno, a che piano vuole andare?
- Al quinto, grazie. Fa molto caldo oggi, vero?
- Sì, e anche molto umido come la settimana scorsa.
- Ho sentito al meteo che la settimana prossima è ancora più calda.
- Siamo al quinto piano.
- Perché al quinto? Voglio andare al quindicesimo piano!
- Al quindicesimo? Ma ha detto quinto!
- Scusi, il mio italiano non è perfetto.

3.3 Un invito a cena.

La seconda sequenza selezionata vede il protagonista, Ezio, alla disperata ricerca di qualcosa da portare alla cena cui è stato invitato. Il dilemma lo porterà infine a preferire un dolce che compra in una delle più famose pasticcerie milanesi. La fama di questa pasticceria gli assicurerà che il suo regalo sia ben gradito dai padroni di casa. Questa scena è al trentaduesimo minuto del film e dura due minuti.

Quando si riceve un invito, nella fattispecie a cena, proprio come il protagonista ci si chiede cosa sia più adatto portare: una bottiglia di vino, un dolce, dei fiori o niente? La prima potrebbe sembrare la scelta migliore, ma se non si conosce il menu o non si è cari amici del padrone di casa è quasi rischioso, in quanto è sempre buona educazione aprire la bottiglia anche se non si abbina con il cibo in tavola. La questione dolce, invece, è più delicata: si fa o si compra? I fiori sono sempre ben accetti: pur non conoscendo i gusti, è possibile anche comprare una pianta senza mai sbagliare. L'ultima possibilità, ovvero quella di non portare nulla, è culturalmente inaccettabile per un italiano, a meno che l'invito non arrivi da familiari o da amici con cui si è in stretta confidenza e che si frequentano spesso.

I regali sono un mezzo di comunicazione e, pertanto, veicolano messaggi precisi. Oggi, spiega Balboni,⁵¹

la tendenza internazionale è sempre di più quella di aprire il regalo, soprattutto se si tratta di un pacchetto, per comunicare il fatto che è stato gradito; ma in Germania la gestione del regalo è un po' peculiare: arrivare a cena con vino o dolci è in qualche modo poco educato e sembra indicare il timore che l'ospite non abbia preparato dolci o predisposto vino: quindi i regali culinari non verranno aperti.

⁵¹ Balboni 1999b, 66-67.

3.3.1 Il dialogo

- EZIO Porto un dolce o una bottiglia di qualcosa? No, il vino no, saremo in tanti, non voglio arrivare lì con una bottiglia di vino solo. E presentarmi con il sacchetto del supermercato pieno di bottiglie è molto molto triste, no?
- NONNA ANNA I dolci non si fanno, si comprano, tanto qualcuno ci penserà.
- EZIO Lo zuccotto di Cucchi,⁵² la cosa più buona del mondo, così anche se hanno il dolce posso sempre dire: “Sì, ma assaggiate questo zuccotto, che è la cosa più buona del mondo”.
- ANNA Sì?
- EZIO Ah, sono Ezio, quello del...
- ANNA Ah, sì! Ultimo piano!
- ANNA Caterina è andata a comprare il dolce. Sa, nonna Anna è bravissima a cucinare, ma i dolci proprio non le vengono. Dice che i dolci non si fanno, si comperano.
- EZIO Lo zuccotto! Lo zuccotto!!! Avevo portato un pacchetto con dentro un dolce e l’ho dimenticato nel cestino della bici. Ci metto un attimo.
- ANNA Ah!

3.3.2 Riflessioni e attività didattiche.

Come preannunciato, questo dialogo offre molti spunti di riflessione: un’iniziale osservazione comparativa è importante per focalizzare l’attenzione sul fatto che quello che sembra ‘naturale’ in realtà è un fattore ‘culturale’.⁵³

Prima di mostrare agli studenti la sequenza filmica è produttivo farli lavorare singolarmente e poi in piccoli gruppi su tale tema: ‘Se vieni invitato a cena, che cosa porti?’. Risulta più stimolante proporre una fotocopia con alcune immagini (mazzo di fiori e pianta, dolce fatto in casa e dolce di pasticceria, bottiglia di vino rosso e di vino bianco, una X per indicare nulla e uno spazio dove inserire le cose da non portare assolutamente) tra le quali gli studenti devono selezionare quelle che nella loro cultura sono impre-

⁵² Lo zuccotto è un dolce tradizionale toscano dalla caratteristica forma a cupola; è un semifreddo a base di pan di spagna, liquore e gelato. “Cucchi” è il nome di una famosa pasticceria a Milano, il cui zuccotto è stato reso celebre anche da questa scena cinematografica.

⁵³ Balboni 2007, 142.

scindibili per la buona educazione (‘Quali sono nel tuo Paese i rituali legati all’invito a cena?’). A piccoli gruppi confrontano poi le loro risposte motivandole.

Successivamente si passa alla discussione con la classe e all’attesa domanda (e risposta): ‘E in Italia?’. Il monologo del protagonista permette di soffermarsi sul dilemma della scelta (‘Porto un dolce o una bottiglia di qualcosa? No, il vino no, saremo in tanti, non voglio arrivare lì con una bottiglia di vino solo’) e sulle cause e le conseguenze di una determinata scelta (‘Lo zuccotto di Cuchi, la cosa più buona del mondo, così anche se hanno il dolce posso sempre dire: “Sì, ma assaggiate questo zuccotto, che è la cosa più buona del mondo”). Un ulteriore approfondimento con gli studenti potrà vertere sul comportamento del padrone di casa con l’ospite e viceversa; interessante, inoltre, una discussione sui tipi di comportamenti da evitare.

Un’attività didattica complementare al dialogo – quindi può essere svolta indistintamente prima o dopo la visione del video – è la lettura di un brano tratto da *Momenti di trascurabile felicità* di Francesco Piccolo.⁵⁴ Questo libro è dedicato, come si nota già dal titolo, a momenti di felicità quotidiana, piaceri intensi, fugaci e trascurati, che fanno al contempo rallegrare le nostre giornate e renderci entusiasti della nostra città o della vita, in tutte le sue forme. Gli esempi citati da Piccolo spaziano dalla soddisfazione di andare al supermercato e prendere dal banco frigo la bottiglia di latte con la scadenza più lontana alla convocazione formale della riunione di condominio alle sei del mattino, o dal piacere di aver convissuto con determinati libri in particolari momenti della vita alle cene romane a casa di amici.

La sera, a Roma, nelle case, si organizzano delle cene. Quelli che vanno alle cene portano una bottiglia di vino. È un patto tacito al quale nessuno si sottrae – eppure i padroni comprano lo stesso il vino da bere a tavola, sia perché non si sa quale vino porteranno gli ospiti, sia perché non ci si può apertamente basare sul vino regalato dagli altri, sia perché c’è sempre qualcuno che con un colpo di testa, una trasgressione, decide di portare il gelato o una torta (anche i gelati e le torte bisogna già averli, nonostante ci sia la possibilità che qualcuno li porti).

Quando gli ospiti entrano, uno di loro ha in mano una bottiglia di vino e di solito hanno litigato per le scale su chi dovesse portarla; hanno litigato perché il momento del passaggio della bottiglia di vino dalle proprie mani alle mani

⁵⁴ Piccoli 2010, 31.

della (o del) padrone di casa è un momento imbarazzante, appunto perché la consuetudine è tacita; allora bisogna far finta che sia la prima volta in assoluto che si riceve. Quindi bisogna dire che ho pensato di portarti questa; e bisogna rispondere con un grazie sorpreso, che significa sia che non dovevi, sia che non me l'aspettavo proprio. Per dimostrarti che non me l'aspettavo, ho già aperto del vino anch'io. Quindi la questione successiva è: beviamo quello nostro o apriamo quello che ci hanno portato? E se apriamo quello che ci hanno portato, quale apriamo? La bottiglia di Giorgio, di Emanuele o di Federica?

Alla fine quando gli ospiti vanno via, nelle auto che tornano a casa, i silenzi semiaddormentati sono rotti soltanto dai però sono simpatici (se sono simpatici), la prossima volta li invitiamo a casa, (una pausa) e poi.

No?

Sì, sì.

Ma sei stanca?

Un po'.

Vabbé, siamo quasi arrivati.

Quando gli ospiti vanno via, i padroni di casa mettono piatti e bicchieri nella lavastoviglie e dicono però sono simpatici (se sono simpatici). Rimangono due o tre bottiglie di vino che non sono state stappate. E se pure i padroni di casa sono onesti e semplici e buoni bevitori di vino, nella loro mente non può non comparire un pensiero diabolico che loro scacciano ma che se pure lo scacciano ormai c'è, che dici: questa la portiamo a qualcuno, quando ci invitano a cena.

Un lavoro di comprensione del testo, seguito da attività dedicate alla riscrittura del testo a partire da una situazione simile vissuta nel Paese di ogni studente, permette di consolidare conoscenze già possedute e di approfondire aspetti culturali nuovi attraverso la visione, la lettura e la scrittura.

4. *Conclusione*

Fino agli anni Settanta l'utilizzo di materiali audiovisivi in classe era ridotto e considerato un'attività ricreativa o un ripiego; solo a partire dagli anni Ottanta l'importanza del video in classe viene rivalutata grazie a lavori come quelli di Wilkins e i materiali audiovisivi autentici entrano a far parte integrante dell'azione quotidiana di docenti e studenti. L'autenticità dei filmati impiegati ha sollevato (e continua a sollevare) numerose problematiche, tanto per l'insegnante che li propone, quanto per lo studente che li vi-

siona. Focalizzarsi su specifiche sequenze filmiche aiuta entrambi a mantenere un'alta soglia di concentrazione e massima attenzione agli elementi linguistici ed extralinguistici. Nell'insegnamento dell'italiano L2, e maggiormente nel caso dell'italiano LS, il ricorso a materiali audiovisivi autentici permette di sviluppare e di acquisire un buon livello di competenza culturale della lingua d'apprendimento, quanto meno passiva. Le attività conclusive di *role-play*, ad esempio, sono volte al consolidamento degli obiettivi e alla messa in atto di una competenza culturale attiva.

Le due sequenze proposte in questo contributo hanno evidenziato fondamentali modelli culturali italiani e hanno permesso approfondimenti su temi quali il silenzio e l'invito a cena, temi che variano da cultura a cultura. Per lo 'studente-spettatore' di italiano L2/LS sono approcci alla cultura italiana che vedono il binomio lingua-cultura in posizione centrale e soprattutto una conferma del fatto che tutto ciò che apparentemente poteva sembrare un elemento 'naturale' si è rilevato essere, in realtà, un fattore 'culturale'.⁵⁵

La scelta di sequenze tratte da un film italiano non è stata casuale: anche l'ambientazione stessa in una città italiana e le tradizioni legate al regalo da portare in occasione di un invito a cena sono centrali nella comprensione di un filmato. Un'attività didattica complementare potrebbe prevedere la selezione di scene prese da altri film, italiani e non, per vedere ancora più da vicino un confronto interculturale sui temi proposti. Inoltre, le situazioni comunicative suggerite consentono all'insegnante di presentare la realtà sociolinguistica italiana in cui lo studente può ritrovarsi; per questo motivo l'utilizzo e la didattizzazione di materiali autentici è oggi più che mai essenziale.

Bibliografia

Balboni 1999a

P. E. Balboni, *Dizionario di glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia 1999a.

Balboni 1999b

P. E. Balboni, *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia 1999b.

⁵⁵ Balboni 2007, 142.

- Balboni 2007
P. E. Balboni, *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia 2007.
- Balboni 2002
P. E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino 2002.
- Baldelli, Tarroni 1974
P. Baldelli, E. Tarroni, *Educazione e cinema*, Loescher, Torino 1974.
- Begotti
P. Begotti, *Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri*, FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo, Laboratorio ITALS (<http://venus.unive.it/filim>).
- Bosc, Malandra 2000
F. Bosc, A. Malandra, *Il video a lezione*, Paravia Scriptorium, Torino 2000.
- Bruneau 1980
T. J. Bruneau, *Chronemics and the Verbal-Nonverbal Interface*, in M. R. Key, *The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication*, The Hague, Mouton 1980, pp. 101-18.
- Cardona 2007
M. Cardona (a cura di), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, Utet, Torino 2007.
- Casetti, Di Chio 1990
F. Casetti, F. Di Chio, *Analisi del film*, Bompiani, Milano 1990.
- Celentin 2007
P. Celentin, *Applicazioni didattiche del video*, in Cardona (a cura di) 2007, pp. 27-52.
- D'addio Colosimo 1992
W. D'addio Colosimo, *Cultura, lingua e approcci comunicativi*, in Lavinio (a cura di) 1992, pp. 3-9.
- Demattè 1994
E. Demattè, *Corsi italiani all'estero e formula di lingua e cultura. Modulo 1*, Progetto MILIA, Ministero della Pubblica Istruzione, Genova 1994.
- Diadori, Micheli 2010
P. Diadori, P. Micheli, *Cinema e didattica dell'italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia 2010.

Diadori 2007a

P. Diadori, *Le lingue in DVD: sottotitoli, doppiaggio e apprendimento della lingua straniera*, in Cardona 2007, pp. 85-105.

Diadori 2007b

P. Diadori, *Cinema e didattica dell'italiano*, in C. Bargellini, S. Cantù (a cura di), *Viaggi nelle storie – frammenti di cinema per narrare*, Fondazione ISMU, Milano 2007b, pp. 35-45.

Evangelisti Allori 1992

P. Evangelisti Allori, *La conoscenza schematica: tra lingua e cultura nella interpretazione del discorso*, in Lavinio (a cura di) 1992, pp. 11-38.

Freddi 1987

G. Freddi, *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero*, Le Monnier, Firenze 1987.

Guidi 2010

E. Guidi, *Guarda e impara... Un nuovo approccio all'uso di supporti audiovisivi in classe. Riflessioni ed esempi*, «Italiano LinguaDue», 2 (2010), pp. 107-35.

Hofstede 1991

G. Hofstede, *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, McGraw-Hill, London 1991.

Juergen 1986

J. Juergen, *La cultura nell'insegnamento della lingua straniera*, in A. Becchetti, D. Cornaviera, L. Panzeri Donaggio (a cura di), *La dimensione culturale nell'insegnamento di L2*, Mondadori, Milano 1986, pp. 77-101.

Lavinio 1992

C. Lavinio (a cura di), *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, La Nuova Italia, Scandicci 1992.

Lonergan 1984

J. Lonergan, *Video in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge 1984.

Maddoli 2004

C. Maddoli, *L'italiano al cinema*, Guerra Edizioni, Perugia 2004.

Marangi 2004

M. Marangi, *Insegnare cinema. Lezioni di didattica multimediale*, UTET, Torino 2004.

Pavan 2000

E. Pavan, *La cultura e la civiltà italiane e il loro insegnamento in una prospettiva interculturale*, in R. Dolci, P. Celentin (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma 2000, pp. 77-86.

Piccolo 2010

F. Piccolo, *Momenti di trascurabile felicità*, Einaudi, Torino 2010.

Porcelli, Ferracin 2000

M. Porcelli, L. Ferracin, *Apriamo il film a pagina...*, La Nuova Italia, Milano 2000.

Poyatos 1983

F. Poyatos, *New Perspectives in Nonverbal Communication*, Pergamon Press, Oxford 1983.

Stempleski, Tomalin 1990

S. Stempleski, B. Tomalin, *Video in action: recipes for using video in language teaching*, Prentice Hall, Cambridge 1990.

Torresan 2000

P. Torresan, *L'utilizzo del video nella didattica dell'italiano LS*, in R. Dolci, P. Celentin (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma 2000, pp. 266-77.

Triolo 2003

R. Triolo, *Il cinema in prospettiva interculturale: coordinate per l'analisi di film*, in M.C. Luise, (a cura di), *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi*, volume 3, Guerra Edizioni, Perugia 2003, pp. 75-96.

Triolo 2007

R. Triolo, *Intercultura al cinema*, in Cardona (a cura di) 2007, pp. 253-85.

Vedovelli 1994

M. Vedovelli, *L'italiano e le altre lingue: aspetti linguistici e culturali. Modulo 2*, Progetto MILIA, Ministero della Pubblica Istruzione, Genova 1994.

FRANCESCO DI BATTISTA

OSSERVAZIONI SULL'INTERAZIONE TRA PARLANTE NATIVO
E APPRENDENTE: STRATEGIE DI COOPERAZIONE
NELLA NARRAZIONE

1. *Introduzione*

L'uso della lingua, in quanto mezzo di comunicazione che consente l'interazione con l'altro, è una pratica che risente inevitabilmente di fattori di ordine sociale, culturale, psicologico ed emotivo. Questa banale considerazione assume un rilievo ancora maggiore nell'acquisizione di una seconda lingua, in cui l'apprendente si trova a dover utilizzare una lingua di cui ha una conoscenza limitata e, molto spesso, in un contesto culturale e sociale non familiare, che lo pone in una situazione di insicurezza. In questo scenario entrano in gioco automaticamente anche il ruolo del parlante nativo, il suo stile comunicativo, la sua capacità di valutazione della competenza dell'interlocutore.

È risaputo che il raggiungimento di una buona competenza di una seconda lingua richiede un contatto continuativo con la lingua che si vuole apprendere – possibilmente esteso a diversi contesti comunicativi – e la possibilità di praticare regolarmente la lingua come mezzo di comunicazione. Solamente in questo modo le conoscenze teoriche che un parlante ha di una lingua hanno modo di consolidarsi e tradursi in conoscenza effettiva. La comunicazione con i parlanti nativi rappresenta quindi un'occasione per l'apprendente per consolidare ed eventualmente ampliare la propria competenza linguistica. L'esito della comunicazione, però, non sempre ha successo e, in certi casi, il fallimento nel tentativo di capire e farsi capire rappresenta un'esperienza frustrante, con delle ripercussioni sul piano psicologico per l'apprendente che perde fiducia in se stesso e nelle sue capacità di interagire nella lingua di apprendimento. Questo lavoro si propone di analizzare le strategie

interazionali dei due interlocutori coinvolti nell'evento comunicativo, il parlante nativo e l'apprendente, cercando di far emergere gli aspetti linguistici e pragmatici che hanno la funzione di garantire la comprensione reciproca e il successo della comunicazione.

2. I dati del corpus visti da un'altra prospettiva

L'idea di condurre questo tipo di analisi del comportamento linguistico nasce da alcune considerazioni sorte durante l'elaborazione della tesi di laurea, in cui mi sono confrontato con la difficoltà di far comprendere all'apprendente il senso delle mie richieste e di escogitare le modalità più appropriate per ricavare le informazioni coerenti con l'obbiettivo della ricerca. L'oggetto della mia tesi di laurea riguardava la competenza testuale nelle varietà di apprendimento: le strategie di codifica delle funzioni testuali da parte di cinque stranieri con una competenza postbasica della lingua italiana.¹ Agli apprendenti veniva chiesto di costruire delle brevi storie (*story-telling*), sia scritte che orali, che prendessero spunto dal materiale visivo (vignette e filmati muti) che veniva loro somministrato. Questo metodo di elicitazione aveva la finalità di ridurre le interferenze con le scelte retoriche e linguistiche degli apprendenti, causate dall'intervento e dai suggerimenti dell'intervistatore.² Nei testi orali, però, l'intervento è stato spesso necessario per sollecitare o indirizzare l'apprendente che mostrava delle esitazioni nel processo di testualizzazione. La costruzione del testo, quindi, in molti casi non è stata lineare quanto piuttosto il risultato di un processo di cooperazione e di negoziazione tra i due interlocutori. I resoconti orali offrono quindi l'opportunità di analizzare le strate-

¹ I cinque parlanti con le rispettive prime lingue sono: Barra Diop (wolof), Jolanda (polacco), Klodiola (albanese), Jin Fu (cinese) e Franco (spagnolo). Il livello postbasico o *finite utterance organisation*, in cui rientrano grosso modo tutti e cinque gli apprendenti intervistati, è caratterizzato dall'acquisizione della categoria della finitezza verbale, per cui il verbo è in grado di esprimere tutta la stratificazione di valori che gli compete (Klein, Perdue 1993).

² Ognuno di loro ha dovuto raccontare cinque brevi storie: un primo racconto, costruito facendo riferimento alle immagini di una scena muta tratta da un film di animazione; e altri quattro, che prendevano spunto da una serie di illustrazioni di libri per l'infanzia, parzialmente riorganizzate dal sottoscritto, in modo tale che formassero una sequenza di eventi con una logica piuttosto evidente.

gie adottate per assicurare la comprensione in una particolare situazione comunicativa in cui si svolge l'interazione esolingue. Nella prima parte verranno esposti brevemente alcuni concetti fondamentali riguardanti l'acquisizione linguistica, le competenze testuali e interazionali e, successivamente, verranno presentate e analizzate le strategie comunicative che sono state rilevate per organizzare l'interazione e favorire la cooperazione nell'assolvimento del fine comunicativo. Si è deciso di restringere il *corpus* a quattro apprendenti e di non considerare i racconti del parlante con la competenza più avanzata, Franco, poiché i testi da lui prodotti sono sostanzialmente monologici e si rilevano solo sporadici interventi da parte dell'intervistatore, che non permettono a nostro avviso di considerare quella situazione comunicativa come una vera e propria interazione.

3. *La comprensione e l'apprendimento linguistico*

3.1 Le varietà di apprendimento o interlingua

Il termine di seconda lingua (L2) si riferisce ad una lingua «che l'individuo impara dopo che si è stabilizzata la prima lingua [...] includiamo quindi nella L2 anche una terza lingua, una quarta, e così via» (Bettoni 2001, 3). Il lento percorso che porta alla progressiva acquisizione dei mezzi linguistici e delle regole della seconda lingua è determinato in gran parte dalla comprensione e dall'elaborazione del materiale linguistico con il quale l'apprendente entra in contatto. Il parlante, sebbene abbia una competenza linguistica limitata, ha già a disposizione degli strumenti che gli permettono di elaborare l'*input* linguistico, di percepire e estrarre segmenti dotati di senso da cui ricavare delle ipotesi sul funzionamento della L2; tutto ciò, anche senza l'aiuto di un insegnamento esplicito. Il parlante possiede infatti già delle conoscenze linguistiche generali, in quanto parlante di almeno una lingua, delle conoscenze specifiche della propria L1 ed eventuali conoscenze parziali della L2 (Klein 1986, 63-65): «egli ha quindi a disposizione, anche se non ne fa uso, una gamma alquanto ampia e specifica di ipotesi sul linguaggio umano a cui far ricorso per elaborare i dati della seconda lingua» (Corder 1984, 58).

La competenza linguistica dell'apprendente viene studiata come un sistema dotato di una sua coerenza interna, con principi e regole

propri che ne determinano il funzionamento, come riflesso dei processi cognitivi coinvolti nell'apprendimento linguistico. Questo sistema di competenze viene indicato in ambito scientifico con il termine di interlingua o varietà di apprendimento.³

L'interlingua è un sistema instabile, destinato a modificarsi e riorganizzarsi a seguito delle acquisizioni di nuove strutture linguistiche. Le ricerche sull'acquisizione linguistica hanno rilevato che lo sviluppo della competenza dell'apprendente presenta delle regolarità, degli aspetti sistematici, che sarebbero la dimostrazione che il processo di apprendimento non consiste semplicemente in un accumulo di regole e di parole della lingua di arrivo, ma in uno sviluppo della competenza del parlante che è in parte determinato da principi interni che regolano il funzionamento dell'interlingua.

3.2 La competenza comunicativa

La conoscenza di una lingua non consiste però solamente nell'apprendimento delle regole grammaticali e del lessico, che permette di distinguere ciò che in una lingua è corretto e ben formato da ciò che è scorretto e malformato. La conoscenza di una lingua prevede anche l'uso appropriato dei diversi registri linguistici nelle diverse situazioni comunicative, ovvero la conoscenza non solo del valore strettamente linguistico delle diverse forme, ma anche della loro connotazione sociale, culturale e affettiva. La ricerca orientata a studiare l'uso della lingua ha perciò sostituito il concetto di competenza linguistica con quello di competenza comunicativa, che corrisponde ad una concezione più estesa, in cui vengono inclusi i fattori extralinguistici nel definire la competenza del parlante.

Coerentemente con questa attenzione per l'uso della lingua nelle diverse situazioni, si è affermata l'idea che si debba studiare la lingua dell'apprendente in termini di strategie linguistiche che consentono al parlante di raggiungere il fine comunicativo, malgrado egli non sia in possesso di tutti i mezzi formali per esprimere le funzioni di una lingua nei diversi contesti. Il parlante mette in atto

³ Giacalone Ramat osserva che il termine interlingua (*interlanguage*) riflette in realtà una concezione ormai superata, che considera queste produzioni come sistemi a metà tra la lingua di partenza e quella di arrivo (Giacalone Ramat 1986). Tuttavia il termine interlingua è ormai entrato nell'uso, anche se alcuni studiosi preferiscono utilizzare altre espressioni meno ambigue, come varietà (elementari) di apprendimento (*learner varieties*), come ad esempio Klein e Perdue (1992). Noi utilizzeremo indifferentemente le due espressioni.

delle strategie con la funzione di semplificare operazioni cognitive che sarebbero troppo complesse per il suo livello di conoscenza della L2. Le strategie attuate dall'apprendente, tuttavia, non svolgono solo una funzione semplificante, ma possono anche favorire l'apprendimento di nuove strutture e agevolare l'avanzamento nel percorso di acquisizione della L2. Viene così riconosciuto un ruolo centrale all'apprendente, in quanto attore sociale che compie delle scelte che gli permettano di sfruttare al meglio le risorse a disposizione per sviluppare la sua competenza (Margutti 2004).

Le abilità sociali e linguistiche del parlante entrano in gioco anche nel determinare la comprensione del messaggio in un contesto conversazionale. Affinché si abbia un avanzamento della competenza, però, non è sufficiente che il dato linguistico in entrata venga compreso: un *input* che non richiede alcuno sforzo può solamente costituire un rinforzo dell'automatizzazione del riconoscimento in tempo reale di alcune sequenze linguistiche già note. Alcune ricerche hanno cercato di chiarire il modo in cui l'*input* interagisce con i processi mentali dell'apprendente e quali siano le strategie interazionali ottimali per favorire l'apprendimento (Gass 2005). È stato appurato che la negoziazione dell'*input* da parte degli interlocutori – con richieste di chiarimento da parte dell'apprendente e riformulazioni e parafrasi da parte del parlante nativo – è la situazione ottimale, non solo per calibrare l'*input* sulle effettive capacità di comprensione, ma anche per innescare un processo di elaborazione e acquisizione di nuovi elementi che vadano a potenziare l'interlingua (Bettoni 2001). Nel corso dell'acquisizione, l'apprendente consolida le sue competenze interazionali, in correlazione con una maggiore padronanza dei mezzi formali della seconda lingua, e passa da un ruolo passivo nell'interazione con un nativo, ad un ruolo sempre più partecipativo che gli consente di negoziare l'*input* linguistico e di fare dell'interazione un'occasione di apprendimento.

4. *Il testo e la ricerca testuale*

4.1 La produzione testuale: la coerenza e la coesione

L'indirizzo di ricerca della linguistica testuale è sicuramente in linea con questa prospettiva pragmatica, che concepisce la lingua «come attività e azione sociale che i parlanti realizzano per mezzo del loro comportamento verbale» (Margutti 2004, 24). L'oggetto

d'indagine di questa disciplina è il testo, che viene definito come tale essenzialmente sulla base della sua funzione comunicativa.

Con la parola «testo» si può indicare qualunque manifestazione della lingua che abbia una funzione comunicativa o in qualche modo sociale (vale a dire, orientata verso un partner). In breve: la lingua si rende visibile in forma di testo (Hartmann 1964, 17).

Notiamo che questa definizione è più estesa di quella comunemente intesa, e viene a coincidere con ogni atto linguistico a cui sia attribuibile un senso e una funzione comunicativa (Beaugrande, Dressler 1994, Hartmann 1978). Con ciò s'intende dire che la linguistica testuale si interessa della lingua non come sistema astratto, ma nel suo concreto manifestarsi, come evento linguistico situato nel tempo e nello spazio (Hölker 2001, Petöfi 2004).

La proprietà fondamentale di un testo è la coerenza, ossia ciò che rende una sequenza di enunciati un evento comunicativo dotato di senso, globale e finalizzato (Andorno 2003, 23). La coerenza rappresenta il modo in cui si organizzano le componenti del mondo testuale, vale a dire la configurazione di concetti e relazioni soggiacente alla realizzazione verbale dei contenuti testuali. Si capisce dunque che la linguistica testuale intende indagare il testo a partire dai processi cognitivi che presiedono l'organizzazione del discorso. L'ipotesi che sta alla base di questa concezione poggia sulla convinzione che in una prima fase il parlante produca una rappresentazione coerente dei contenuti semantici e che solo successivamente passi alla linearizzazione di questa configurazione concettuale in una sequenza di enunciati. Si ha così una rappresentazione bidimensionale del testo: da un lato la struttura profonda, che riguarda la rappresentazione coerente dei contenuti mentali; dall'altro il testo di superficie, che riguarda invece la realizzazione di questi contenuti in una sequenza coesa di enunciati. La coesione testuale è la proprietà del testo di superficie che concerne l'esplicitazione sul piano linguistico di questi legami di coerenza e che permette al ricevente di ricostruire il significato globale.

Lo studio delle strategie testuali prevede quindi l'elaborazione di una teoria che metta in relazione queste due dimensioni del testo: da un lato i processi di pianificazione globale, di concettualizzazione; dall'altro la realizzazione linguistica al livello del testo di superficie. Questo è anche il proposito del modello della *quaestio*

elaborato da Klein e von Stutterheim (1986), che concepisce il testo sostanzialmente sulla base del suo valore informativo, come risposta ad una domanda (*quaestio*) da cui dipendono i criteri che definiscono la coerenza testuale. Ad ogni tipologia di testo corrisponde una determinata *quaestio*. In una narrazione, la domanda implicita che determina la struttura informativa del testo sarebbe: 'Che cosa è accaduto a X nel tempo T'. Gli enunciati che rispondono direttamente a questa domanda vanno a comporre la sequenza di primo piano (*foreground*),⁴ gli enunciati che non rispondono direttamente alla *quaestio*, invece, appartengono alla sequenza di sfondo (*background*) e possono svolgere la funzione di commentare, valutare, descrivere o contestualizzare gli eventi della sequenza principale.

Il modello della *quaestio* propone una concezione olistica del testo, che fa dipendere la struttura complessiva (il livello macrotestuale o *Gesamtvorstellung*) dalla sua funzione comunicativa e in cui l'organizzazione locale dei singoli enunciati viene spiegata in funzione della gerarchizzazione del contenuto informativo.

Le restrizioni globali dettate dalla *quaestio* avrebbero un risvolto pure su quelle locali, riguardanti le forme della coesione e progressione tematica, i tipi di movimento referenziale, ossia gli spostamenti ammessi nei vari domini referenziali (persona, eventi e stati di cose, tempo, spazio, modalità) (Chini 1999, 264).

4.2 La comprensione testuale

Possiamo rappresentare la comprensione testuale come il processo inverso a quello della produzione testuale: a partire dal testo di superficie il lettore/ascoltatore giunge ad una rappresentazione concettuale dei contenuti testuali.

Il processo di comprensione, indipendentemente dal fatto che il testo sia letto o ascoltato, produce una rappresentazione mentale coerente dei contenuti testuali attraverso l'utilizzo e l'integrazione di informazioni che il lettore già

⁴ Ogni enunciato appartenente alla sequenza di primo piano specifica un singolo avvenimento, che si verifica in un determinato intervallo temporale, e la sequenza cronologicamente ordinata di questi avvenimenti costituisce la struttura principale della narrazione (Thompson 1987).

possiede e di informazioni contenute nel brano (Florit, Levorato, Roch 2008, 642).

Gli studi cognitivi hanno individuato sostanzialmente due processi che, operando in simultanea, rendono possibile la comprensione: da un lato il ricevente individua le parole e le strutture sintattiche per estrarre il significato di singole frasi; dall'altro riconosce le varie parti del testo e integra le informazioni testuali con le conoscenze possedute. Il risultato dell'operazione combinata di questi due processi è la ricostruzione del significato globale del testo. Per portare a compimento questa complessa operazione, vengono attivate delle conoscenze che non sono esplicitate nel testo. Sono necessari cioè dei processi inferenziali da parte del ricevente, senza i quali non ci sarebbero le condizioni per stabilire sia la coerenza locale (dei singoli enunciati) che quella globale.

Le ricerche in questo campo hanno dimostrato l'esistenza di schemi mentali che vengono attivati nell'elaborazione delle informazioni e nella loro organizzazione in una struttura coerente. Queste strutture cognitive rappresentano le conoscenze pregresse sul modo in cui si sviluppano fatti, eventi e situazioni, e fanno parte del bagaglio di conoscenze che un individuo si forma nel corso della sua esperienza nel mondo. In altre parole, si tratta delle conoscenze generali relative al significato delle azioni umane nel loro contesto culturale e delle conoscenze di tipo logico, inerenti ai rapporti causali e temporali tra gli eventi. Oltre a ciò, il lettore/ascoltatore è in possesso anche di conoscenze più specificamente testuali, che riguardano le caratteristiche formali e informative dei diversi generi testuali, che lo guideranno nella comprensione.⁵

⁵ Nel caso di un testo narrativo, l'attività di comprensione sarà guidata dalla conoscenza implicita del modo in cui è costruito un racconto e dei mezzi formali di codifica delle funzioni narrative (Levorato, Nesi 2001). Nel corso della lettura o dell'ascolto, dunque, l'attivazione di queste conoscenze fa che si creino delle aspettative sul proseguo degli eventi, in modo tale da agevolare l'elaborazione dei dati in entrata. Questo ovviamente avviene se la storia ha una forma canonica, che si rivela coerente con le aspettative e le previsioni; in caso contrario, se cioè le aspettative del lettore/ascoltatore vengono deluse, ci sarà bisogno di un'attivazione di schemi alternativi e di una rielaborazione delle informazioni che porti ad una rappresentazione coerente dei contenuti testuali.

Lo studio comparativo nel campo della linguistica testuale ha messo in evidenza che gli schemi cognitivi e le conoscenze sulle strutture discorsive risentono in qualche modo «della strutturazione delle categorie concettuali propria della lingua del parlante» (Chini 1999, 264). La lingua specifica in cui viene prodotto il testo non può quindi essere considerata semplicemente un mezzo formale di codifica, bensì rappresenta un fattore che incide verosimilmente sulle modalità stesse di schematizzazione e organizzazione dell'esperienza. Pertanto le due dimensioni del testo, struttura profonda e struttura di superficie, sono strettamente interdipendenti e integrate, e il processo elaborativo che porta alla produzione e alla comprensione di un testo non può essere inteso come una mera trasposizione dei contenuti dalla rappresentazione concettuale alla resa verbale, e viceversa.

5. *Le strategie comunicative nell'interazione*

5.1 Gli atti metacomunicativi

Il senso di un testo e la sua comprensione da parte del ricevente dipendono sempre, anche se in misura variabile, dal contesto in cui questo viene prodotto e recepito (Conte 1977). La pianificazione di un testo e la sua realizzazione risentono dunque del contesto pragmatico, che determina le condizioni della coerenza testuale, le condizioni cioè mediante le quali l'atto linguistico riesce ad assolvere la sua funzione comunicativa in un dato contesto situazionale. Gli elementi contestuali che caratterizzano un resoconto orale sono: (i) la compresenza dell'interlocutore, (ii) la quasi simultaneità della pianificazione/produzione del testo – da parte dell'emittente – (iii) la quasi simultaneità della ricezione/elaborazione – da parte del destinatario. Questi elementi generano un discorso fortemente ancorato al contesto extralinguistico, una prevalenza di strutture paratattiche e, verosimilmente, un ricorso alla ripetizione, alla riformulazione e ai segnali discorsivi, come strategie volte a tenere sotto controllo la coerenza e la coesione del discorso.⁶ Nel parlato,

⁶ Il carattere dinamico del processo di comprensione viene ad accentuarsi nel caso del parlato, che presenta dei tratti distintivi dovuti al sostrato dialogico della comunicazione orale. Questo elemento non contraddistingue solamente i testi che si presentano come una conversazione tra due o più interlocutori, ma

infatti, è necessario rinnovare continuamente il contatto con l'ascoltatore, e a sua volta l'ascoltatore è tenuto a fornire dei segnali che confermano la sua partecipazione e il buon esito della comunicazione.

Nell'interazione possiamo individuare una classe particolare di atti linguistici, che non hanno il compito di sviluppare il tema della conversazione, ma che servono proprio a organizzare e gestire l'interazione. Questi particolari atti linguistici, negli studi che si occupano specificamente delle strategie interazionali, vengono definiti anche atti metacomunicativi.

Tali enunciati segnalerebbero e risolverebbero le difficoltà a livello dell'organizzazione del discorso, esibendole nell'enunciato stesso. Ad ogni fase dell'interazione ci si deve infatti assicurare la reciprocità, prevedere le reazioni, gestire le aspettative. Si deve chiedere e poi ottenere l'autorizzazione, come si deve vegliare sulla comprensione e negoziare la formulazione conformemente ai valori di ognuno. Inoltre si deve regolare la successione degli interventi, gestire la dinamica dei ruoli rispettivi, riformulare, interpretare, valutare e integrare i propri contributi con quelli successivi (Franceschini 1998, 70).

5.2 L'interazione esolingue

È ragionevole supporre che il ricorso a strategie interazionali di questo genere, che tengano sotto controllo il passaggio dell'informazione e che ratifichino la comprensione reciproca, si moltiplichino in una situazione limite come un'interazione esolingue, in cui gli ostacoli da sormontare sono maggiori a causa della competenza linguistica limitata del parlante non nativo. L'apprendente recepisce infatti solo limitatamente l'*input* linguistico con il quale entra in contatto, e si trova ad elaborare il messaggio in un «contesto turbato» (Simone 1988), ossia in un contesto in cui la comprensione è fortemente limitata e filtrata da fattori di ordine percettivo e cognitivo.⁷ Questa limitata capacità dell'apprendente determina

anche i parlati monologici, in cui è pressoché nullo l'avvicendamento dei turni. Voghera parla a proposito di «condizione discorsiva primaria dialogica» (Voghera 2001, 77). Questa caratteristica fa sì che i testi orali presentino una diversa struttura informativa rispetto ai testi scritti: mentre lo sviluppo tematico di questi ultimi è generalmente lineare, nel parlato avviene attraverso un continuo ampliamento e una riformulazione del tema.

⁷ Sul piano percettivo, ad esempio, l'apprendente decodifica alcune porzioni di materiale linguistico e non altre, perché più facilmente distinguibili e ricono-

un'asimmetria nell'interazione che coinvolge almeno due livelli: l'intervistatore è il parlante più esperto sul piano strettamente linguistico, in quanto parlante nativo della lingua in cui si svolge la comunicazione, e anche sul piano interazionale, in quanto regista dello scambio comunicativo, colui cioè che ha stabilito il fine e le regole dello scambio comunicativo (Biazzi 2009).

6. *Analisi del corpus*

Passiamo adesso a commentare le strategie comunicative più frequenti nei testi che compongono il nostro *corpus*. I passaggi che rappresentano un disturbo per la comunicazione e la comprensione reciproca possono generare una serie di atti con un valore meta-comunicativo da parte di entrambi gli interlocutori, nel corso dei quali gli interlocutori negoziano l'*input* linguistico e anche il proprio ruolo all'interno dell'interazione: questi particolari frammenti di conversazione vengono definiti sequenze meta-comunicative (Franceschini 1999).

Innanzitutto si registrano continui interventi da parte dell'intervistatore che, per mezzo di segnali discorsivi, partecipa attivamente alla costruzione del messaggio, pur senza prendere il turno, segnalando la propria attenzione (1), indicando l'accordo rispetto all'enunciato proferito (2) o confermando quanto appena detto dall'apprendente (3).

scibili. La salienza percettiva può essere determinata dalla posizione, ad esempio la fine delle parole (*Operating principle A*: «Pay attention to the ends of words»), oppure da fatti prosodici, per cui i pronomi tonici sono più salienti dei clitici (Slobin 1985).

Sul piano cognitivo, menzioniamo il *one-to-one principle*, secondo il quale l'apprendente fa corrispondere ogni forma linguistica unicamente ad un significato esatto. Sulla base di questo principio, le forme trasparenti, in cui si manifesta un'esplicita corrispondenza tra forma e contenuto, vengono più facilmente riconosciute e acquisite dall'apprendente, che mostrerà invece resistenza ad acquisire le forme dalla struttura opaca. Sarebbe questo, ad esempio, uno dei motivi che spiega la comparsa anticipata nell'acquisizione dell'italiano, rispetto ad altre lingue (tedesco, francese, inglese), di un sistema morfologico: l'italiano offre infatti maggiori possibilità di segmentazione e un più immediato riconoscimento di una relazione di analogia tra significato e significante del segno (Giacalone Ramat 1994).

(1)

BA: (xxxx) ballare hanno suonato il campanello
 un un una una signora risponde telefono
 sentito di polizia
 un faccio brutto
 loro-: / e signora allora dice ragazzi c'è polizia e allora è scappare via
 IT: uh, uh
 BA: e polizia arrivato + il-: ++ arrivato a casa (per cercare)

(2)

KL: si mette fare-: bagno nell'acqua calda per-: per scaldarsi un po'
 perché aveva preso anche un po' freddo ++ !che! faceva freddo
 anche per passare un po' il dolore che -: gli aveva venuto quando si è
 caduto
 IT: ok

(3)

JO: hanno visto + questi ragazzi hanno visto l'ombre
 e (un) poliziotto e sono spaventati
 e -: hanno cominciato a correre sulle scale
 IT: perfetto

In (3) l'intervento dell'intervistatore ha anche chiaramente una funzione di ratifica e di valutazione positiva dell'enunciato di Jolanda. L'intervistatore, in quanto parlante esperto, si sente investito del ruolo di supervisore dell'interazione in corso e cerca sistematicamente di certificare il funzionamento della comunicazione per rassicurare l'interlocutore.

Molto di frequente è però l'apprendente a richiedere una qualche conferma o rassicurazione da parte del suo interlocutore circa la correttezza o l'appropriatezza dell'enunciato. Per realizzare questa funzione interazionale il parlante può adottare strategie paralinguistiche come esitazioni, pause, marche d'insicurezza, marche prosodiche (*try marker*) (Saks, Schlegloff 1979, 78). Verosimilmente, nell'esempio (3) l'intervento del nativo è motivato dall'esitazione di Jolanda manifestata dalla intonazione sospensiva prima di portare a termine l'enunciato.

Il più delle volte le richieste di cooperazione servono a sormontare delle lacune lessicali. In (4) il contorno intonativo ascendente sulla perifrasi *giacca da pioggia* serve a segnalare la consapevolezza da parte dell'apprendente che non è certo di utilizzare

l'espressione appropriata, sollecitando in questo modo un intervento di completamento del parlante più esperto.

(4)

JO: in questo momento vento ha preso l'ombrello sopra
 e quindi ha + ++ è stato senza ombrello +
 e ha cominciato (a) piovere +
 lui era un pochettino spaventato ha messo un cappello con un-: + ++
 non so con giacca da-: (pioggia)?
 IT: sì, si può dire giacca a vento o impermeabile
 JO: % impermeabile %

(5)

KL: e gli omini sono-: sono nascosti
 e polizia vede soltanto le donne
 eh-: ha visto che hanno bevuto
 IT: come?
 KL: ha sentito il ++ profumo?
 IT: l'odore
 KL: l'odore dell'alcol che hanno bevuto ++ dai bicchieri

In tutte e due i casi gli apprendenti mettono in atto delle strategie compensatorie (*compensatory strategies*) per riuscire a risolvere i problemi comunicativi dovuti ad una carenza o a un'incertezza di natura lessicale. Jolanda in (4) utilizza una strategia analitica (*analytic strategy*), vale a dire che descrive le proprietà del referente per ottenere dall'interlocutore l'informazione lessicale mancante,⁸ in (5), invece, Klodiola adotta una strategia olistica (*holistic strategy*), ossia adotta un termine semanticamente contiguo a quello momentaneamente non accessibile (Tarone, Yule 1997, 18-19).

Gli esempi (4) e (5) vengono definiti dalla letteratura scientifica dei fenomeni di co-costruzione, che si riferiscono a enunciati co-

⁸ Barra Diop adotta una strategia analoga per compensare la stessa incertezza lessicale, sebbene la perifrasi da lui ipotizzata abbia una minore correttezza morfosintattica:

BA: = il vento porta = via-: l'ombrello
 dopo comincia a piove +++ dopo comincia a piove
 ancora c'è piovendo e ombrello (cannello) hanno preso un-: vestiti di piove
 IT: un cappello e anche l'impermeabile
 BA: l'impermeabile (xxx)

struiti a più turni e a più voci, cioè con la partecipazione di più di un parlante (Biazzì 2009). Le co-costruzioni sono costituite tipicamente da due componenti: quella preliminare e il suo completamento. Ci troviamo sempre di fronte a dei casi di enunciati metacomunicativi, in cui il parlante in posizione di difficoltà adotta delle strategie che intervengono sullo svolgimento dell'interazione, in questo caso per riuscire a colmare una lacuna lessicale e portare a termine l'enunciato.⁹ In questo modo l'apprendente comunica che non sta cedendo propriamente il turno, ma che necessita di un intervento integrativo dell'interlocutore più esperto. Notiamo infatti che l'apprendente riprende immediatamente la narrazione ripetendo l'elemento lessicale suggerito dall'intervistatore. La ripetizione del termine può avere una funzione di ratifica dell'avvenuto completamento dell'enunciato e dell'appropriatezza del contributo integrativo, e può inoltre rappresentare un primo tentativo di appropriarsi di una nuova parola, come in (4) (Biazzì 2009).¹⁰

Il ricorso a strategie paralinguistiche (marche prosodiche, pause, esitazioni) per comunicare un'esitazione risulta il più delle volte la soluzione preferenziale per evitare un possibile intralcio del flusso discorsivo. Questo discorso vale soprattutto per i due apprendenti con una competenza linguistica più bassa, Barra Diop e Jin Fu, in cui compaiono raramente sequenze metacomunicative che interrompano la linea narrativa principale (la sequenza di *foreground*), rendendo in questo modo più agevole il compito di pianificazione e di coesione del testo.

Gli apprendenti altre volte utilizzano strategie più esplicite per esprimere un'incertezza o una lacuna, attraverso espressioni fisse (6), o strategie alternative che segnalano l'attività metalinguistica e inducono l'intervistatore a completare l'enunciato (7).¹¹

⁹ Gülich (1986) definisce atti valutativi questo tipo di enunciati attraverso cui il parlante esplicita e commenta un'incertezza lessicale e contestualmente richiede la cooperazione dell'interlocutore esperto.

¹⁰ Il completamento lessicale operato dall'intervistatore ha il più delle volte lo scopo di limitare le pause e le esitazioni e consentire all'apprendente di proseguire con la narrazione. Con lo stesso intento, è l'intervistatore, in altri casi, a produrre un enunciato incompleto e a favorire la co-costruzione in cui si richiede solo il completamento lessicale, per permettere di superare un momento d'*impasse* nel corso della narrazione.

¹¹ C'è da dire che la presenza delle immagini facilita il compito degli apprendenti, che non sono tenuti il più delle volte ad esplicitare verbalmente il referente attraverso strategie linguistiche compensatorie, poiché basta sempli-

(6)

JO: erano quattro ragazzi
e tre da loro hanno +
come si dice?

IT: saltato

JO: saltato da altre ti+ tetto

(7)

JO: dopo ha cominciato a giocare con quest'acqua,
ha buttato tutto fuori come un-: + ++ +++non bagno ma-:

IT: doccia

JO: !doccia!
dopo quando ha finito e-: (lavare)

Queste forme molto brevi costituite da *verba dicendi* (*come dire, come si dice, diciamo...*) vengono annoverate da Berretta (1984) nella categoria dei connettivi testuali che segnalano il passaggio dal livello comunicativo a quello meta-comunicativo. Nell'esempio che segue la formula *come si dice* ha la funzione di verbalizzare l'attività di riflessione metalinguistica e di ricerca del termine – e non serve, come invece avviene nell'esempio (6), a sollecitare il completamento da parte del parlante esperto – ed è seguita da un riempitivo (*aspetta*) direttamente rivolto al parlante esperto, che serve stavolta a prevenire un suo intervento e mantenere il turno nella fase di pianificazione.

(8)

BA: perché hanno uhm-: hanno
come si di/ come si dice (*aspetta*)
evitato eh-: [vietato] +++ di parlare con fra uomini e donne

Soffermiamoci adesso sugli atti metacomunicativi del parlante nativo nei casi di incertezza lessicale. In (5) vediamo che l'intervento si limita esclusivamente a fornire l'elemento lessicale più appropriato: si tratta quindi di una riformulazione che riguarda strettamente il referente su cui era focalizzata la sequenza meta-comunicativa attraverso un marcatore d'incertezza. In (4), invece, l'enunciato non ha una mera funzione di completamento. L'espres-

cemente riferirsi alle immagini che sono sotto gli occhi di entrambi gli interlocutori.

sione *si può dire* è una formula che esplicita il carattere metalinguistico dell'enunciato che fa riferimento all'uso e alla norma linguistica. La scelta di fornire due varianti è motivata dall'intenzione di segnalare la vicinanza della soluzione proposta da Jolanda *giacca da pioggia* con la perifrasi in uso *giacca a vento*. Entrambi i casi possono essere a nostro avviso classificati, seguendo la tipologia di Kotschi (1986), come atti di riformulazione da parte del parlante esperto. In altre sequenze innescate dall'apprendente gli enunciati dell'intervistatore rientrano nella tipologia degli atti valutativi o commentativi: in questo caso il parlante non si limita ad una riformulazione, ma opera una parafrasi, una tematizzazione del problema linguistico, o una valutazione dell'enunciato (enunciato fonte) che ha generato la negoziazione dell'*input* linguistico.¹²

(9)

- KL: e lui voleva prendere ++ sole
e inizia a-: rosolare?
IT: !ah! rosolare, potrebbe essere che comincia a bruciarsi
quando uno prende troppo sole-:
KL: abbronzia
IT: quando prende troppo sole !si brucia!
!abbronzia! è quando ti scurisci
quando diventi rosso, vuol dire che ti sei bruciato
KL: e lui si è fatto rosso (in questo caso) si è fatto rosso
perché il so/ anche il sole era in quell'ora che è forte
e si era brucia di più

L'intervistatore, alla richiesta di conferma espressa dal tono interrogativo (*rosolare?*), non interviene immediatamente con una correzione. L'ipotesi proposta da Klodiola ha una sua efficacia comunicativa e una sua pertinenza semantica e l'interlocutore vuole segnalare prima di tutto la validità del suo tentativo e cerca successivamente di offrire una spiegazione che chiarisca la differenza semantica tra *abbronzarsi* e *bruciarsi* e i diversi contesti in

¹² Nella formulazione di Kotschi gli atti valutativi comprendono anche gli enunciati degli apprendenti caratterizzati dai *try marker* che danno inizio alla sequenza metacomunicativa, poiché contengono un'autovalutazione che serve a segnalare: «a) che si è coscienti che esiste una norma, b) che si è pronti o obbligati a infrangerla, c) che ci si scusa per quanto si fa (poiché si è coscienti di infrangere una norma)» (Franceschini 1999, 179).

cui occorrono i due termini.¹³ Il parlante esperto cerca in questo modo di caratterizzare il proprio ruolo in senso cooperativo e di evitare che gli enunciati di commento o di riformulazione vengano percepiti come sanzioni o esplicite correzioni. Come spesso accade con i termini nuovi, l'apprendente durante la conversazione non ha il tempo e le risorse cognitive sufficienti per analizzare l'informazione linguistica e riutilizza il materiale verbale senza distinguerne la struttura morfologica (*e si era brucia di più*).

La ripresa non analizzata di segmenti linguistici è frequente in Barra Diop e Jin Fu, i quali tendono più di Jolanda e Klodiola ad appoggiarsi agli interventi dell'intervistatore per costruire i propri, in genere come segnale di presa del turno.

(10)

- IT: possiamo dire la doccia perché sta in piedi
 BA: fare il doccia, fare la doccia
 quando finire, fare (il doccia)
 dopo ++ quando (xxx) dopo tornare ++ dopo pattinarsi i capelli
 IT: prova a dirlo... che dice alla ragazza
 JI: % dice alla ragazza % che è arrivato polizia

Oltre ad intervenire in qualità di parlante esperto per fornire delle informazioni lessicali, l'intervistatore pone delle domande per indirizzare e integrare la narrazione degli apprendenti, sebbene il proposito iniziale fosse quello di ridurre al minimo le interferenze.

L'intervistatore cerca, quando è possibile, di formulare le domande nel modo più economico e ridotto possibile, sfruttando gli elementi cotestuali e contestuali, per non interrompere il flusso narrativo dell'apprendente. Nella maggior parte dei casi le domande mirano ad ottenere informazioni di sfondo, per elicitarne delle sequenze di *background*, per avere informazioni supplementari sulle cause di un evento o le modalità di svolgimento di un'azione, oppure semplicemente per ottenere una descrizione di alcuni elementi raffigurati nelle immagini. Queste domande si in-

¹³ Klodiola predilige la strategia olistica per compensare le lacune lessicali, e mostra una certa abilità nel trovare termini che abbiano una continuità o una pertinenza semantica con l'elemento mancante.

KL: le ragazze sono terrorizzate dalla paura
 e sono anche-: + congelate?
 IT: !ah! ferme immobili, congelate potrebbe essere

contrano soprattutto nell'interazione con i parlanti con una competenza più bassa (più dell'80% occorre nelle interazioni con Jin Fu e Barra Diop), i quali tendono a costruire la narrazione solamente sulle sequenze di *foreground*, evitando così una gerarchizzazione dell'informazione che avrebbe complicato le strategie di coesione testuale.

(11)

- BA: i ragazzi sentono il rumore
 i ragazzi sentito rumore
 il polisia il polisia sentito il rumore di ragazzi
 vado /andato (a) cercare i ragazzi dove ci sono-: questa casa
 passato un un porta
 hanno accendere la luce
 IT: qui dove sono?
 BA: scale
 IT: cosa sta facendo la polizia?
 BA: eh: ca ca, % non è camminare%
 IT: salire
 BA: salire le scale, sì

Le risposte di Barra Diop si limitano alla parte d'informazione richiesta dalla domanda, all'elemento focale,¹⁴ riducendo al minimo indispensabile la produzione verbale: l'apprendente evita di utilizzare la preposizione nella prima risposta e alla seconda domanda risponde con la forma verbale all'infinito. La domanda avrebbe lo scopo di sollecitare il parlante ad ampliare la sua narrazione con inserti che descrivano l'ambientazione in cui si svolgono gli eventi e per indurlo ad esplicitare delle informazioni che tende a dare per note, poiché raffigurate nel filmato. Questo tipo di domande, però, non riesce il più delle volte ad avere una funzione di innesco di una sequenza narrativa integrativa, ma ottiene solo ed esclusivamente l'informazione che non è ricavabile dal contesto linguistico.¹⁵

¹⁴ La nozione di *focus* indica la parte informativamente saliente dell'enunciato (Dik 1997).

¹⁵ Queste domande probabilmente producono piuttosto un effetto di disturbo, poiché costringono l'apprendente a deviare dalla linea narrativa principale e rendono più dispendiose la pianificazione testuale e le strategie coesive. Si veda questo frammento: il tentativo di elicitare una sequenza descrittiva, richiamando l'attenzione dell'apprendente sull'immagine, non produce l'effetto

Solo in rari casi le domande del parlante nativo hanno lo scopo di elicitare informazioni di primo piano, che riguardano cioè la nuda trama degli eventi. Soprattutto con Jin Fu vengono utilizzate queste domande in serie per invitarlo a parlare e a proseguire con la narrazione. Ritroviamo inoltre in Jin Fu la stessa propensione a ridurre la risposta al solo elemento focale.

(12)

- JI: ippopotamo si è svegliato
 ha suona + suonato la-: (l'orologio)
 IT: la sveglia
 JI: sì
 ha aperto la finestra
 ha visto fuori che è un bel sole, bel tempo
 e si lava i denti con dentifricio
 poi-: diventa bianco i denti
 IT: che cosa sta facendo?
 JI: sorride
 IT: per veder i denti puliti
 JI: si è messo-: costume di bagno
 IT: com'è?
 JI: che questo costume c'è + due colori giallo e-: arancio
 IT: e come sono?
 JI: a righe
 IT: dove va?
 JI: va a-: va un fiume

In questo modo si crea un effetto di forte frammentarietà del testo e di poca coesione. Tuttavia, la marca *che* all'inizio dell'enunciato di risposta all'esplicita domanda dell'intervistatore (*che questo costume c'è di due colori*) non ha probabilmente solo la funzione di presa del turno, ma è una forma di collegamento che indica la dipendenza all'enunciato precedente prodotto dal parlante (*si è*

desiderato e ne consegue una negoziazione dell'*input* con ratifica finale da parte dell'intervistatore.

- IT: e l'ultima immagine?
 BA: è polizia
 IT: cosa fa qui la polizia?
 BA: il polizia
 il polizia-: volevo dire
 IT: !va bene!

messo costume da bagno). Potrebbe essere dunque un mezzo coesivo con una funzione testuale, che esplicita l'appartenenza dell'enunciato al testo, sebbene sia stato prodotto in risposta ad una domanda. Se così fosse, significherebbe che l'apprendente cerca di legare le informazioni aggiuntive agli enunciati precedenti e di renderle parte integrante del discorso. Anche se si limita a rispondere fornendo l'informazione minima richiesta, Jin Fu tiene presente il fine comunicativo globale: ossia l'elaborazione di una breve storia.

Nel tentativo di evitare un fallimento della comunicazione e di favorire un atteggiamento collaborativo da parte dell'apprendente, è auspicabile anche ripensare localmente l'obiettivo della comunicazione e fare in modo che il processo di formazione della coerenza venga ridefinito per approssimazioni successive. Vediamo come ciò si verifichi soprattutto con gli apprendenti con una minore conoscenza dell'italiano, in cui si riscontra una pianificazione testuale più a corta gittata, più locale, e, di conseguenza, una minore propensione a sviluppare un testo fortemente coeso e coerente a livello globale.¹⁶ Vediamo questa sequenza, in cui la domanda dell'intervistatore costringe Barra Diop ad uno sforzo comunicativo che richiede un ulteriore intervento del parlante esperto per giungere ad una riformulazione.

(13)

IT: e come sono queste ragazze?

BA: eh-: tutte eh-: stare a sedere

quando qualcuno viene-: quando qualcuno viene questo (xxx) questa divisa non si può, non si può sapere, qualcosa c'è-: dentro, qualcosa c'è-:

% come si dice %?

IT: cosa volevi dire?

BA: volevi dire, quando qualcuno, !non sappiamo! loro cosa fanno di-: fare

¹⁶ Le limitazioni dovute alla scarsa competenza linguistica e comunicativa nella L2 mettono il parlante in una situazione d'incertezza, che può portare, in determinate situazioni, a strategie di uscita anticipata dall'evento comunicativo. La condizione di fragilità in cui si trova l'apprendente nell'interazione esolingue ci suggerisce di analizzare le sue mosse interazionali anche attraverso la categoria goffmaniana di «perdita della faccia», per la quale gli attori sociali si comportano in modo tale che si mantenga un equilibrio del rituale sociale e che non ci sia una violazione delle regole non scritte che regolano l'interazione sociale (Goffman 1976).

ballare oppure di-:

IT: ah sì, sì, infatti loro stanno cercando di nascondere, no?

BA: nascondere sì

Con Klodiola e Jolanda è più probabile, invece, che le risposte siano più estese e articolate, che siano sintatticamente meno ancorate alla domanda e che non si limitino alla parte informativamente saliente.

(14)

KL: in un paese (musulmano) c'erano una notte un gruppo di giovani che stavano festeggiando eh-: insieme, maschi e donne insieme.

IT: dove?

KL: in un/ in una casa eh-: stavano bevendo alcol che lì è proibito anche di festeggiare insieme

In (14) Klodiola non si limita a produrre un frammento informativo isolato, ma produce una sequenza di ambientazione (*setting*) più ampia, che arricchisce la narrazione e rende più coerente e facilmente intellegibile lo svolgimento degli avvenimenti. Il risultato è un testo maggiormente coeso, in cui le risposte alle richieste del parlante esperto si integrano con la narrazione degli eventi principali.

7. Conclusioni

Le osservazioni sin qui svolte si sono concentrate sugli atti linguistici e pragmatici che svolgono in qualche modo una funzione di organizzazione e strutturazione dell'interazione in una situazione di contatto. In questo particolare contesto interazionale, l'elicitazione di narrazioni attraverso immagini, viene chiaramente enfatizzato il ruolo del parlante italofono come conoscitore della norma linguistica, di parlante esperto, che deve guidare l'apprendente e sorvegliare sul corretto andamento dell'evento comunicativo. Non sorprende dunque che i turni del nativo siano quasi esclusivamente enunciati di natura meta-comunicativa. Tuttavia, altri studi sulle conversazioni esolingui dimostrano che in generale la conversazione con parlanti non nativi, anche in altri contesti meno artificiali, favorisce la riflessione metalinguistica del parlante

nativo (Gülich 1986). Si osserva inoltre che il comportamento del parlante esperto viene condizionato dal comportamento e dalle abilità dell'apprendente. Con Klodiola e Jolanda l'intervistatore è maggiormente orientato a svolgere una riflessione sull'uso e la norma linguistica.

Le caratteristiche dei testi sembrano confermare la maggiore marcatezza delle sequenze di sfondo, che non risultano essenziali per portare a termine il compito comunicativo di produrre una narrazione. Jin Fu e Barra Diop, i parlanti più attardati nell'acquisizione dell'italiano, tendono a costruire testi solamente su brevi sequenze di primo piano, con un alto grado di implicitezza relativo ai legami semantici e temporali che intercorrono tra gli eventi. Le domande dell'intervistatore hanno l'obiettivo di elicitare sequenze laterali e stimolare l'apprendente a variare maggiormente le strategie coesive, ma il più delle volte le risposte che si ottengono sono brevi, fortemente ancorate alla domanda sul piano sintattico e ridotte al contenuto informativo minimo richiesto. Le due apprendenti con una competenza più avanzata, invece, riescono a rispondere alle richieste con unità testuali laterali maggiormente coese con la catena principale degli eventi. Jolanda e soprattutto Klodiola sono in grado di una pianificazione più autonoma dalla guida del parlante nativo, e dimostrano una maggiore attenzione verso le esigenze di coerenza globale del testo, nonostante le richieste dell'intervistatore impongano spesso una riformulazione a livello locale.

La prospettiva pragmatica degli ultimi anni ha focalizzato la sua attenzione sulle competenze interazionali dell'apprendente: ossia sulle capacità di quest'ultimo di partecipare all'evento comunicativo e di negoziare l'*input* in modo da favorire la comprensione e l'acquisizione. I dati a disposizione non consentono di giungere a delle conclusioni di carattere generale sullo sviluppo delle competenze interazionali in prospettiva acquisizionale sia per la ridotta estensione del *corpus* a disposizione, sia per il carattere specifico dell'interazione osservata. Tuttavia, è possibile svolgere delle considerazioni sul ruolo partecipativo dell'apprendente nell'interazione con un nativo. Si può osservare innanzitutto che Jin Fu e Barra Diop non ricorrono quasi mai a strategie esplicite per segnalare l'intervento del parlante esperto o per negoziare l'*input*. Si affidano quasi esclusivamente a strategie implicite, come pause e esitazioni. Jolanda e Klodiola hanno un ruolo più attivo nel segnalare i problemi comunicativi, ottenere le informazioni e le spiegazioni che rendano più trasparente l'*input* linguistico, e sfruttano maggior-

mente le proprie conoscenze per adottare strategie di compensazione. Dimostrano inoltre una maggiore consapevolezza metalinguistica, segnalata dall'uso di marche prosodiche o linguistiche con le quali commentano i propri tentativi di colmare autonomamente le lacune lessicali. Vengono insomma confermati i dati che vedono nel percorso di acquisizione una crescente autonomia sul piano formale – una minore propensione alla ripetizione non analizzata – e una maggiore capacità di negoziazione nell'organizzazione delle sequenze testuali. Lo sviluppo delle competenze interazionali dell'apprendente si riflettono sul ruolo del parlante nativo, sempre meno chiamato a fornire enunciati di completamento e semplici informazioni di supporto, e più sollecitato invece a fornire spiegazioni e chiarimenti sulla lingua.

Bibliografia

Andersen 1989

R. W. Andersen, *The “up” and “down” staircase in secondary language development*, in N. C. Dorian (a cura di), *Investigating obsolescence. Studies in language contraction and death*, Cambridge University Press, Cambridge 1989, pp. 385-94.

Andorno 2003

C. Andorno, *Linguistica testuale: introduzione*, Carocci, Roma 2003.

Beaugrande, Dressler 1994

R. Beaugrande, W. Dressler, *Introduzione alla linguistica testuale*, Il Mulino, Bologna 1994.

Berruto 1995

G. Berruto, *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Roma-Bari 1995.

Bettoni 2001

C. Bettoni, *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Roma-Bari 2001.

Biazzì 2009

M. Biazzì, *Sintassi nell'interazione e competenza interazionale in L2*, in C. Consani, C. Furiassi, F. Guazzelli, C. Perta (a cura di), *Atti del 9° Congresso dell'Associazione di Linguistica Applicata*, Guerra Edizioni, Perugia 2009, pp. 261-82.

Conte 1977

M. E. Conte, *Introduzione*, in Id. (a cura di), *La linguistica testuale*, Feltrinelli, Milano 1977, pp. 11-50.

Conte 1988

M. E. Conte, *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

Corder 1984

S. P. Corder, *La lingua dell'apprendente*, in E. Arcaini, B. Py (a cura di), *Interlingua*, Istituto dell'enciclopedia Treccani, Roma 1984, pp. 49-75.

Dik 1997

S. C. Dik, *The Theory of Functional Grammar. Part 1: The structure of the Clause*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York 1997.

Florit, Levorato, Roch 2008

E. Florit, M. C. Levorato, M. Roch, *Verba volant, scripta manent. Cambiamenti evolutivi nella comprensione del testo scritto e orale*, «Giornale italiano di psicologia», 35 (2008), pp. 641-62.

Franceschini 1998

R. Franceschini, *Riflettere sull'interazione: un'introduzione alla metacomunicazione all'analisi conversazionale*, Franco Angeli, Milano 1998.

Gass 2005

S. M. Gass, *Input and interaction*, in J. C. Doughty, M. H. Long (eds.), *The handbook of second language acquisition*, Blackwell publishing, Malden 2005, pp. 224-55.

Giacalone, Ramat 1986

A. Giacalone Ramat, *Introduzione*, in Id. (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Il Mulino, Bologna 1986, pp. 9-42.

Giacalone, Ramat 1994

A. Giacalone Ramat, *Il ruolo della tipologia linguistica nell'acquisizione di lingue seconde*, in A. Giacalone Ramat, M. Vedovelli (a cura di), *Lingua seconda lingua straniera*, Atti del XXVI Congresso della Società Linguistica Italiana, Bulzoni, Roma 1994, pp. 27-43.

Goffmann 1976

E. Goffman, *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behavior*, Doubleday & Company, New York 1976.

- Gülich 1986
 E. Gülich, *Story-Telling in Conversation*, «Poetics», 15 (1986), pp. 217-41.
- Hartmann 1978
 P. Hartmann, *Textlinguistik als linguistische Aufgabe*, in W. Dressler (hrsg.), *Textlinguistik*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1978, pp. 93-105.
- Hölker 2001
 K. Hölker, *Per ricostruire un contesto: gli inizi della Textlinguistik*, in M. Prandi, P. Ramat (a cura di), *Semiotica e linguistica. Per ricordare Maria Elisabeth Conte*, Franco Angeli, Milano 2001, pp. 63-79.
- Klein 1986
 W. Klein, *Second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge 1986.
- Klein, Perdue 1992
 W. Klein, C. Perdue, *Utterance structure. Developing grammars again*, John Benjamins publishing company, Amsterdam/Philadelphia 1992.
- Klein, Perdue 1993
 W. Klein, C. Perdue, *Utterance Structure*, in C. Perdue (ed.), *Adult language acquisition: crosslinguistic perspectives. Volume II: the results*, Cambridge University Press, Cambridge 1993, pp. 3-40.
- Klein, von Stutterheim 1986
 W. Klein, C. von Stutterheim, *A concept-Oriented Approach to Second Language Studies*, in C. Pfaff (a cura di), *First and Second Language Acquisition Processes*, Newbury House, Cambridge 1986, pp. 191-205.
- Kotschi 1986
 T. Kotschi, *Procédés d'évaluation et de commentaire méta-discursif comme stratégie interactive*, «Cahier de linguistique française», 7 (1986), pp. 207-30.
- Levorato, Nesi 2001
 C. Levorato, B. Nesi, *Imparare a comprendere e produrre testi*, in L. Camaioni (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Il Mulino, Bologna 2001, pp. 179- 213.
- Margutti 2004
 P. Margutti, *Comunicare in una lingua straniera. Dalla teoria alla pratica*, Carocci, Roma 2004.

Petöfi 2004

J. Petöfi, *Scrittura e interpretazione: introduzione alla Teologia Semiotica dei testi verbali*, Carocci, Roma 2004.

Sacks, Scklegloff 1979

H. Sacks, E. Scklegloff, *Two Preferences in the Organisation of Reference to Person in Conversation and their Interaction*, in G. Psathas (a cura di), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*, Irvington Publishers, New York 1979, pp.15-21.

Simone 1988

R. Simone, «Fragilità» della morfologia e «contesti turbati», in A. Giacalone Ramat (a cura di), *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Il Mulino, Bologna 1988, pp. 91-98.

Slobin 1985

D. I. Slobin, *Introduction: why study acquisition language?*, in Id. (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition. Volume 1: the data*, Lawrence Erlbaum associates, Hillsdale, New Jersey 1985, pp. 3-24.

Tarone, Yule 1997

E. Tarone, G. Yule (1997), *Investigating communication strategies in L2 reference: pros and cons*, in G. Kasper, E. Kellerman (ed.), *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*, Longman, New York 1999, pp. 17-30.

Thompson 1987

S. Thompson "Subordination" and narrative event structure, in R. S. Tomlin (ed.), *Coherence and grounding in discourse*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia 1987, pp. 435-54.

Voghera 2001

M. Voghera, *Teorie linguistiche e dati di parlato*, in F. Albano Leoni, R. Sornicola, E. Stenta Krosbakken, C. Stromboli (a cura di), *Dati empirici e teorie linguistiche*, Atti del XXII congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana, Roma 2001, pp. 75-95.

COLLANA «LABIRINTI»

I titoli e gli *abstract* dei volumi precedenti sono consultabili sul sito
<http://www.unitn.it/dsllf/pubblicazioni>

- 100 Charles Bauter, *La Rodomontade*, texte établi, annoté et présenté par Laura Rescia, 2007.
- 101 Walter Nardon, *La parte e l'intero. L'eredità del romanzo in Gianni Celati e Milan Kundera*, 2007.
- 102 Carlo Brentari, *La nascita della coscienza simbolica. L'antropologia filosofica di Susanne Langer*, 2007.
- 103 Omar Brino, *L'architettonica della morale. Teoria e storia dell'etica nelle Grundlinien di Schleiermacher*, 2007.
- 104 *Amministrare un Impero: Roma e le sue province*, a cura di Anselmo Baroni, 2007.
- 105 *Narrazione e storia tra Italia e Spagna nel Seicento*, a cura di Clizia Carminati e Valentina Nider, 2007.
- 106 Italo Michele Battafarano, *Mit Luther oder Goethe in Italien. Irritation und Sehnsucht der Deutschen*, 2007.
- 107 *Epigrafia delle Alpi. Bilanci e prospettive*, a cura di Elvira Migliario e Anselmo Baroni, 2007.
- 108 *Sartre e la filosofia del suo tempo*, a cura di Nestore Pirillo, 2008.
- 109 *Finzione e documento nel romanzo*, a cura di Massimo Rizzante, Walter Nardon, Stefano Zangrando, 2008.
- 110 *Quando la vocazione si fa formazione. Atti del Convegno Nazionale in ricordo di Franco Bertoldi*, a cura di Olga Bombardelli e Gino Dalle Fratte, 2008.
- 111 Jan Władysław Woś, *Per la storia delle relazioni italo-polacche nel Novecento*, 2008.
- 112 Herwig Wolfram, Origo. *Ricerca dell'origine e dell'identità nell'Alto Medioevo*, a cura di Giuseppe Albertoni, 2008.
- 113 Italo Michele Battafarano, Hildegart Eilert, *Probleme der Grimmelshausen-Bibliographie*, 2008.
- 114 *Archivi e comunità tra Medioevo ed età moderna*, a cura di Attilio Bartoli Langeli, Andrea Giorgi, Stefano Moscadelli, 2009.
- 115 Adriana Anastasia, *Ritratto di Erasmo. Un'opera radiofonica di Bruno Maderna*, 2009.
- 116 *Il Bios dei filosofi. Dialogo a più voci sul tipo di vita preferibile*, a cura di Fulvia de Luise, 2009.
- 117 Francesco Petrarca, *De los sonetos, canciones, mandriales y sextinas del gran poeta y orador Francisco Petrarca*, traduzidos de toscano por Salomón Usque (Venecia: 1567), Estudio preliminar y edición crítica de Jordi Canals, 2009.
- 118 Paolo Tamassia, *Sartre e il Novecento*, 2009.
- 119 *On Editing Old Scandinavian Texts: Problems and Perspectives*, edited by Fulvio Ferrari and Massimiliano Bampi, 2009.

- 120 *Mémoire oblige. Riflessioni sull'opera di Primo Levi*, a cura di Ada Neiger, 2009.
- 121 Italo Michele Battafarano, *Von Andreas Gryphius zu Uwe Timm. Deutsche Parallelwege in der Aufnahme von Italiens Kunst, Poesie und Politik*, 2009.
- 122 *Storicità del testo, storicità dell'edizione*, a cura di Fulvio Ferrari e Massimiliano Bampi, 2009.
- 123 Cassiodoro Senatore, *Complexiones in epistulis Pauli apostoli*, a cura di Paolo Gatti, 2009.
- 124 *Al di là del genere*, a cura di Massimo Rizzante, Walter Nardon, Stefano Zangrando, 2010.
- 125 Mirko Casagrande, *Traduzione e codeswitching come strategie discorsive del plurilinguismo canadese*, 2010.
- 126 *Il mondo cavalleresco tra immagine e testo*, a cura di Claudia Demattè, 2010.
- 127 Andrea Rota, *Tra silenzio e parola. Riflessioni sul linguaggio nella letteratura tedesco-orientale dopo il 1989. Christa Wolf e Kurt Drawert*, 2010.
- 128 *Le Immagini nel Testo, il Testo nelle Immagini. Rapporti fra parola e visualità nella tradizione greco-latina*, a cura di L. Belloni, A. Bonandini, G. Ieranò, G. Moretti, 2010.
- 129 Gerardo Acerenza, *Des voix superposées. Plurilinguisme, polyphonie et hybridation langagière dans l'œuvre romanesque de Jacques Ferron*, 2010.
- 130 Alice Bonandini, *Il contrasto menippe: prosimetro, citazioni e commutazione di codice nell'Apocolocyntosis di Seneca*, 2010.
- 131 *L'allegoria: teorie e forme tra medioevo e modernità*, a cura di Fulvio Ferrari, 2010.
- 132 Adalgisa Mingati, *Vladimir Odoevskij e la svetskaja povest'. Dalle opere giovanili ai racconti della maturità*, 2010.
- 133 Ferruccio Bertini, *Inusitata verba. Studi di lessicografia latina raccolti in occasione del suo settantesimo compleanno* da Paolo Gatti e Caterina Mordeglia, 2011.
- 134 *Deutschsprachige Literatur und Dramatik aus der Sicht der Bearbeitung: Ein hermeneutisch-ästhetischer Überblick*, a cura di F. Cambi, F. Ferrari, 2011.
- 135 *La poesia della prosa*, a cura di M. Rizzante e W. Nardon, 2011.
- 136 S. Fusari, «*Flying into uncharted territory*»: *Alitalia's crisis and privatization in the Italian, British and American press*, 2011.
- 137 *Uomini, opere e idee tra Occidente europeo e mondo slavo*, a cura di A. Mingati, D. Cavaion, C. Criveller, 2011.
- 138 *Les visites guidées. Discours, interaction, multimodalité*, Jean-Paul Duffiet (éd.), 2012.
- 139 Nicola Ribatti, *Allegorie della memoria. Testo e immagine nella prosa di W. G. Sebald*, 2012.