ISSN: 2724-6701

LTO - Lingua e testi di oggi

Linguistica, didattica dell'italiano e traduzione

Rivista semestrale

anno 3
n. 1-2022

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELL'INSUBRIA

CRED - Centro di Ricerche Epigrafiche e Documentali

Franco Cesati Editore

LTO - Lingua e testi di oggi

1-2022

LTO - Lingua e testi di oggi

Linguistica, didattica dell'italiano e traduzione

Rivista semestrale

anno 3
n. 1-2022

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DELL'INSUBRIA

CRED - Centro di Ricerche
Epigrafiche e Documentali

Franco Cesati Editore

Organi della Rivista

La Rivista è dotata di diversi organi adibiti ciascuno alla propria funzione:

- *Direzione e Vicedirezione (D)* – Quest'organo è responsabile della Rivista, della valutazione relativa alla scientificità dei contributi e della loro pertinenza rispetto al taglio della Rivista;

- *Direzione Responsabile (R)* – Quest'organo si occupa della responsabilità legale della pubblicazione ai fini giuridici ed è rappresentato da Cesati Editore;

- *Comitato Redazionale (CR)* – Quest'organo provvede alla ricezione dei contributi e ne avvia una prima lettura, in modo da attivarsi come filtro, verificando che le norme editoriali siano rispettate scrupolosamente e che i contributi rispettino le tematiche della Rivista;

- *Comitato Scientifico (CS)* – I membri del Comitato Scientifico possono proporre contributi per la rivista e dare suggerimenti sui contributi selezionati dai comitati di Direzione e Vicedirezione. Possono inoltre essere coinvolti come revisori anonimi dei contributi ammessi alla revisione.

Direzione

Federico Della Corte (Univ. eCampus – Univ. Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Varsavia), Pierangela Diadori (Univ. per Stranieri di Siena), Paolo Nitti (Univ. degli Studi dell'Insubria), Donatella Troncarelli (Univ. per Stranieri di Siena).

Vicedirezione

Cristiana De Santis (Alma Mater Bologna), Giada Mattarucco (Univ. per Stranieri di Siena), Elena Monami (Univ. per Stranieri Siena), Giulio Facchetti (Univ. degli Studi dell'Insubria), Elisabetta Tonello (Univ. eCampus).

Comitato Redazionale

Elena Ballarin (Univ. Ca' Foscari Venezia), Giuseppe Caruso (Univ. per Stranieri Siena), Micaela Grosso (Centro Interculturale di Torino), Leonardo Masi (Univ. Kardynała Stefana Wyszyńskiego Varsavia), Alberto Regagliolo (Univ. Kardynała Stefana Wyszyńskiego Varsavia), Stefania Semplici (Univ. per Stranieri Siena), Gianni Sibilla (Università Cattolica di Milano)

Comitato Scientifico

Alvise Andreose, Università degli Studi di Udine
Marijana Ajulevic, Sveučilište u Splitu
Helena Bažec, Univerza na Primorskem
Gaetano Berruto, già Università di Torino e Università di Zurigo
Lucia Bertolini, Università eCampus
Césareo Calvo, Universitat de València
Gabriella Cartago Scattaglia, Università di Milano
Lorenzo Coveri, Accademia della Crusca, già Università di Genova
Sandra Covino, Università per Stranieri di Perugia
Anna De Meo, Università di Napoli "L'Orientale"
Chiara De Santi, Farmingdale University
Angela Ferrari, Universität Basel
Giuliana Fiorentino, Università del Molise
Fabiana Fusco, Università di Udine
Marco Giola, Università eCampus
Riccardo Gualdo, Università della Tuscia Viterbo
Elżbieta Jamrozik, Uniwersytet Warszawski
Imsuk Jung, Università per Stranieri di Siena
Sara Laviosa, Università di Bari
Maria Lieber, Technische Universität Dresden
Sergio Lubello, Università di Salerno
Manuela Manfredini, Università di Genova
Emilio Manzotti, Università della Svizzera Italiana
Magdalena Nigoević, Sveučilište u Splitu
Massimo Palermo, Università Stranieri Siena
Giuseppe Patota, Università di Siena, sezione di Arezzo
Elena Pistolesi, Università Stranieri Perugia
Daniel Reimann, Universität Duisburg-Essen
Fabio Rossi, Università di Messina
Francesco Sabatini, Accademia della Crusca, già Università Roma Tre
Matteo Santipolo, Università di Padova
Rosaria Sardo, Università di Catania
Carmela Scala, Rutgers University
Enrico Serena, Technische Universität Dresden
Antonio Sorella, Università G. d'Annunzio Chieti-Pescara
Mario Squartini, Università degli Studi di Torino
Stefano Telve, Università della Tuscia Viterbo
Elisa Tonani, Università degli Studi di Genova
Leonarda Trapassi, Universidad de Sevilla
Carmen Van den Bergh, Universiteit Leiden
Matteo Viale, Alma Mater Università Bologna
Alessandra Vicentini, Università dell'Insubria

La Rivista ha al centro dei suoi interessi il testo, considerato dal punto di vista della linguistica italiana e dell'italianistica in senso lato, della traduzione (anche intralinguistica e intersemiotica) e della didattica dell'italiano come prima e seconda lingua.
L'asse portante è la linguistica testuale dell'italiano, con apertura a discipline affini (sociolinguistica, pragmatica, analisi conversazionale ecc.), in riferimento a testi realizzati entro 5 anni dall'uscita di ogni numero della Rivista. Anche nel caso delle critiche e delle traduzioni di testi meno recenti, occorrerà che queste siano redatte negli ultimi 5 anni. Il taglio eminentemente contemporaneo della Rivista si associa a questioni interdisciplinari, come appunto quelle di ambito traduttologico e didattico oltre che linguistico.
La Rivista è suddivisa in tre sezioni, che corrispondono alle aree tematiche individuate:

Nel testo	Attraverso il testo	Da testo a testo
Questa sezione è dedicata allo studio del testo come unità linguistico-comunicativa	Questa sezione comprende contributi sul testo nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano come prima e seconda lingua, anche nell'alfabetizzazione primaria e degli adulti	Questa sezione è centrata sul testo orale e scritto nella traduzione interlinguistica (da e verso l'italiano) e intralinguistica (in italiano)

La Rivista, a cadenza semestrale, afferisce al Centro di Ricerche Epigrafiche e Documentali (CRED) dell'Università degli Studi dell'Insubria, è pubblicata gratuitamente *online* dall'editore Cesati di Firenze ed è diffusa in modalità *open access*. La Rivista si attiene a un codice etico basato sulle Linee Guida "*COPE's (Committe on Publication Ethics) Best Practices Guidelines for Journal Editors*". Ogni testo proposto per la pubblicazione nella Rivista *LTO* è sottoposto ad almeno due revisori tra studiosi esterni al Comitato di Direzione e Vicedirezione della Rivista, secondo una procedura di revisione in doppio cieco (*double-blind peer review*). Prima della pubblicazione, ogni numero della Rivista *LTO* è sottoposto a una ulteriore revisione da parte del Comitato Scientifico, dopo che ogni singolo articolo è stato sottoposto al giudizio di due revisori anonimi e ne ha ricevuto il parere positivo. La Rivista è classificata come scientifica nelle aree CUN 10 e 11.

Contributi
I contributi (scritti in italiano o in inglese) dovranno attenersi alle norme redazionali e non potranno superare le 25.000 battute, includendo gli spazi e la bibliografia. Ogni numero conterrà dai 4 ai 6 contributi.
I contributi saranno inviati ai Direttori della Rivista che, con l'aiuto del Comitato Scientifico, li sottoporranno alla procedura di valutazione secondo una modalità di revisione doppia, cieca e anonima; se le valutazioni presenteranno contrasti netti, sarà prevista una terza revisione anonima. L'indirizzo e-mail al quale inviare i contributi è linguaetestidioggi@uninsubria.it

Destinatari
La Rivista è rivolta a coloro che si occupano in ambito sincronico di linguistica italiana, di didattica della lingua italiana, di traduzione da e verso l'italiano.

Abbonamento Italia: due numeri all'anno € 45. Fascicolo singolo € 25.
Abbonamento estero: due numeri all'anno € 90. Fascicolo singolo € 50.

Distribuzione:
Messaggerie libri spa.

ISSN: 2724-6701

© 2022 proprietà letteraria riservata
Franco Cesati Editore
via Guasti, 2 - 50134 Firenze
www.francocesatieditore.com -
email: info@francocesatieditore.com

Sommario

Nel testo

Potissima pars principium est*: osservazioni retorico-pragmatiche sui preamboli delle Costituzioni cantonali svizzere* » 9
Daria Evangelista, Università di Basilea

I testi al crocevia tra educazione linguistica e letteraria » 25
Cristina Lavinio, Università di Cagliari

Attraverso il testo

Un'indagine sul ruolo del testo nella didattica dell'italiano in Cina » 41
Yang Ni, Università Nankai di Tianjin (Cina)

Italiano di nuovi italiani. Alcune osservazioni su testi di studenti con background familiare plurilingue » 67
Yahis Martari, Valentina Peretti, Università Alma Mater Bologna

Punteggiatura italiana: alcune osservazioni sull'acquisizione da parte di studenti russofoni » 81
Erika Stragapede, Università per Stranieri di Siena

Da testo a testo

La guida turistica online come genere testuale persuasivo in ottica contrastiva (tedesco-italiano): l'esempio visit.freiburg.de » 101
Claudia Buffagni, Università per Stranieri di Siena
Nicolò Calpestrati, Università per Stranieri di Siena
Patrizio Malloggi, Università di Pisa

Recensioni

Pierangela Diadori, Stefania Carpiceci, Giuseppe Caruso, *Insegnare italiano L2 con il cinema*, Roma, Carocci, 2021 » 141
Elena Ballarin, Università Ca' Foscari Venezia

Invio dei contributi e norme redazionali » 145

Nel testo

Potissima pars principium est: osservazioni retorico-pragmatiche sui preamboli delle Costituzioni cantonali svizzere

Daria Evangelista*

Sintesi: Peculiarità della Costituzione federale svizzera è avere un preambolo che introduce il dettato normativo con uno stile altamente retorico. Questa sezione della Carta elvetica concentra la maggior parte delle configurazioni retoriche contenute nell'atto e presenta una struttura semantico-illocutiva più simile a un componimento letterario che a un testo di legge. Salvo poche eccezioni, anche le Costituzioni dei Cantoni svizzeri si aprono con un preambolo dai tratti analoghi. Il presente articolo ha l'obiettivo di analizzare le caratteristiche retorico-pragmatiche di questi brevi microtesti, che devono la loro rilevanza innanzitutto alla posizione sistematica di ingresso nella *dispositio* dell'atto normativo, traendone un paragone con il preambolo della Costituzione federale. Lo studio si basa su un piccolo corpus contenente i preamboli delle Costituzioni cantonali, che viene descritto in apertura insieme al preambolo della Costituzione federale e al rapporto giuridico che lega le due tipologie di costituzione. Si concentra poi sulla resa semantico-pragmatica e la funzione di alcuni costrutti a rilievo retorico in questi preamboli, come l'*invocatio Dei*, la *narratio* – caratterizzata da elementi semantici che creano tra loro una tensione dialettica – e la citazione di importanti atti legislativi sovranazionali, e dimostra che, pur presentando una tradizione plurisecolare, la veste linguistica persuasiva dei pre-

* Università di Basilea, daria.evangelista@unibas.ch.

amboli ha la funzione di rinnovare il testo costituzionale attraverso la necessità di ricorrere all'ermeneutica giuridica e tramite la guida che fornisce nell'interpretazione di norme programmatiche.

Parole chiave: Preambolo, Costituzione federale della Confederazione Svizzera, Costituzioni cantonali, Retorica, Pragmatica, Giurilinguistica

Abstract: A peculiarity of the Swiss Federal Constitution is that it has a preamble that opens the text in a highly rhetorical style. This section of the Swiss charter concentrates most of the rhetorical configurations contained in the act and has a semantic-illocutionary structure that is more akin to a literary composition than to a legal text. With a few exceptions, the constitutions of Swiss Cantons also begin with a similar preamble. This article aims at analysing the rhetorical-pragmatic characteristics of these short micro-texts, which owe their relevance to their systematic position in the *dispositio* of normative acts, by drawing a comparison with the preamble of the Federal Constitution. The study is thus based on a small corpus containing the preambles of cantonal constitutions, which is described at the beginning, together with the preamble of the Federal Constitution and the legal link between the two types of constitution. It then focuses on the semantic-pragmatic rendering and function of some rhetorically relevant constructs in these preambles, such as the *invocatio Dei*, *narratio* – which is characterised by semantic elements that create a dialectical tension between them – and the citation of important supranational legislative acts, and the demonstrates that, despite having a centuries-old tradition, the persuasive linguistic guise of preambles has the function to renew the constitutional text through the need to resort to legal hermeneutics and the guidance it provides in the interpretation of programmatic norms.

Keywords: Preamble, Federal Constitution of the Swiss Confederation, Cantonal constitutions, Rhetoric, Pragmatics, Jurilinguistics

1. Il preambolo nei testi costituzionali svizzeri

Posti in apertura del testo costituzionale federale e di quelli cantonali, in ambito svizzero i preamboli assumono un ruolo distintivo di guida all'interpretazione all'interno della tipologia testuale "Costituzione" (Ehrenzeller 1998: 986-7). Dal punto di vista linguistico, la presenza di un preambolo nella Costituzione federale è rilevante perché il microtesto ha una testualità e una movimentazione retorica che si differenziano nettamente dall'articolato (Pecorari 2022, Evangelista 2022). Inoltre, l'esistenza di un preambolo nel testo costituzionale svizzero è importante anche sul piano giuridico, perché non si tratta di una porzione testuale che deve obbligatoriamente figurare all'interno della Carta fondamentale: quest'ultima può anche esserne sprovvista senza che la sua legittimità a costituire Confederazione e Cantoni ne risenta. Tuttavia, se presente, il preambolo è parte integrante della Costituzione e partecipa alla sua validità e uniformità giuridica.

Visti il particolare ruolo del preambolo federale e la presenza di preamboli anche nella maggior parte delle Costituzioni cantonali, è proficuo indagare su quali siano nel complesso le caratteristiche retorico-pragmatiche di questi microtesti, prendendo le mosse dal paragone con il preambolo della Costituzione federale. Il nostro obiettivo in questa sede è quindi di delineare i tratti salienti del preambolo federale come microtesto "modello" per la nostra analisi (par. 2), paragonare i testi dei preamboli cantonali al nostro modello di riferimento per isolarne le caratteristiche specifiche sulla base di esempi (par. 3) e trarre alcune conclusioni circa la funzione di questa microtipologia testuale in relazione ai suoi tratti linguistici paradigmatici (par. 4).

Per rendere possibile il confronto tra il preambolo federale e l'insieme dei preamboli cantonali abbiamo allestito un piccolo *corpus* contenente le versioni tradotte in italiano dei preamboli delle Costituzioni cantonali oggi vigenti. In totale, il *corpus* conta al suo interno 23 brevi testi – e non 26 come il numero complessivo di Cantoni – perché le Costituzioni di Turgovia, Appenzello Interno, e Zugo[1] non presentano un preambolo. L'arco temporale in cui si inse-

1 Eccettuata quella di Turgovia, le Costituzioni di Appenzello Interno e Zugo sono – con quella del Vallese (ora però in fase di revisione) – le più datate e il fatto che non dispongano di un preambolo è degno di interesse, come lo è con-

riscono i testi va dal 1872, anno in cui entrò in vigore la Costituzione del Cantone di Appenzello Interno, al 2012, quando è entrata in vigore la Costituzione del Cantone di Ginevra. A questo proposito, è però utile sottolineare che la maggior parte dei Cantoni svizzeri ha riveduto le proprie Costituzioni nell'ultimo ventennio del XX secolo e nei primi anni 2000: è dunque significativo che i Cantoni abbiano corredato i nuovi testi di un preambolo. Quanto alle sue dimensioni complessive, la raccolta contiene un totale di 1415 parole, i preamboli spaziano dalle 5 parole (nel preambolo del Canton Vallese, che contiene solo l'*invocatio Dei*) alle 124 parole (Canton Giura) e la loro lunghezza media è di all'incirca 55 parole per ogni preambolo.

Il preambolo della Costituzione federale, che abbiamo scelto come microtesto di riferimento, si trova all'interno della Carta fondamentale in vigore dal 1999, benché i commentari e la dottrina specifichino che la sua redazione si è svolta in più fasi nella seconda metà del 1900 (Aubert 1995). È interessante evidenziare il rapporto giuridico che lega le due tipologie di costituzione, ovvero quella federale e quelle cantonali: il diritto costituzionale federale è poziore rispetto a quello cantonale, ma non può prescindere dal dialogarvi per permettere alla Costituzione federale di acquisire l'efficacia normativa che pertiene alla Costituzione di uno Stato federale. Viceversa, le norme costituzionali cantonali devono naturalmente tenere conto di quelle federali per poter svolgere il loro ruolo. Come attestano i commentari sulla Costituzione federale pubblicati nel corso del 1900, anche in ambito di diritto costituzionale i due livelli, federale e cantonale, si intersecano e si completano (Eichenberger 1995, n. marg. 19: 9).

2. Il modello retorico del preambolo: *dispositio* nella Costituzione, macrostruttura e configurazioni tipiche

Il preambolo della Costituzione federale si innesta su un modello noto in ambito giuridico: è infatti una forma introduttiva del tutto simile a quella tipica dei trattati di diritto internazionale (Messaggio 1996: 114). Per quanto riguarda la struttura del testo

statare che il preambolo più corposo è quello della Carta giurassiana, che risale al 1977 ossia a ridosso della creazione del Cantone.

costituzionale, o la sua *dispositio*, la partizione occupa una posizione sovraordinata nella suddivisione sistematica dell'atto costituzionale e questo le conferisce importanza sul piano formale, perché l'ingresso è il luogo in cui normalmente i testi normativi svizzeri citano le basi legali che legittimano l'esistenza stessa dell'atto.

L'importanza della posizione sistematica si riflette sull'ossatura retorica del preambolo a livello macrostrutturale. Osserviamone il testo riportato qui di seguito.

> **(1) Preambolo**
> In nome di Dio Onnipotente,
> *Il Popolo svizzero e i Cantoni*,
> Consci della loro responsabilità di fronte al creato,
> Risoluti a rinnovare l'alleanza confederale e a consolidarne la coesione interna, al fine di rafforzare la libertà e la democrazia, l'indipendenza e la pace, in uno spirito di solidarietà e di apertura al mondo,
> Determinati a vivere la loro molteplicità nell'unità, nella considerazione e nel rispetto reciproci,
> Coscienti delle acquisizioni comuni nonché delle loro responsabilità verso le generazioni future,
> Consci che libero è soltanto chi usa della sua libertà e che la forza di un popolo si commisura al benessere dei più deboli dei suoi membri,
> *si sono dati la presente Costituzione:*
> (Costituzione svizzera)

Il modello retorico si apre innanzitutto con il titolo "Preambolo"[2]. Solitamente i preamboli, come del resto gli ingressi delle leggi, non recano titolo o rubrica, perché la loro identità e la loro tematica vanno da sé. Del resto, la Costituzione federale del 1874 e quelle cantonali hanno sì preamboli, ma in generale senza titolo. Il fatto che il Costituente del 1999 abbia apposto al preambolo il titolo può significare che intendeva farne un'unità di partizione come le altre (articoli, sezioni ecc.), quasi a sottolinearne dunque l'appartenenza a tutti gli effetti al testo costituzionale. Abbiamo poi l'*invocatio Dei* iniziale, "in nome di Dio Onnipotente", che consta di un sintagma nominale indipendente dal resto del testo – come dimostra la maiuscola con cui inizia la frase successiva – e possiede quindi una discreta forza illocutiva. L'*invocatio* concretizza un legame di prim'or-

2 Si tratta di un titolo, o di una rubrica, insieme rematico e tematico, che racchiude cioè in sé nome e argomento del microtesto (Egger 2019: 214).

dine con la tradizione giuridica costituzionale svizzera: era infatti presente fin dal *Foedus Pactum* del 1291 (Egger, Evangelista 2022). Viene dunque menzionato il soggetto normante, "Il Popolo svizzero e i Cantoni", che dà il La alla cosiddetta *narratio*, una partizione introduttiva di stampo valoriale[3]. La *narratio* si dispiega poi in una serie di sintagmi aggettivali[4] cadenzati dall'anafora, che si configura tramite l'ellissi del soggetto e la ripetizione del medesimo elemento sintattico ("consci", "risoluti", "determinati", "coscienti" ecc.) e che crea un incedere di parallelismi tipici della prosa oratoriamente sostenuta (Mortara Garavelli 2018: 293). Il tutto si conclude con il sintagma verbale contenente il verbo thetico: "*si sono dati* la presente Costituzione".

Scendendo di un gradino, al livello dei singoli sintagmi troviamo condensata in questa partizione testuale una serie di figure retoriche che concorrono al rilievo del preambolo nel suo complesso. La loro presenza all'interno del preambolo è rilevante anche rispetto al cotesto: l'articolato successivo della Carta federale, infatti, è pressoché privo di movimentazioni retoriche (Evangelista 2022). Di peso sono, per esempio, l'ossimoro creato dal conflitto concettuale nell'espressione "molteplicità nell'unità" e l'antitesi nella frase "la forza di un popolo si commisura al benessere dei più deboli dei suoi membri". C'è poi l'accumulazione in asindeto, con la variante strutturale della sìndesi, "la libertà e la democrazia, l'indipendenza e la pace, in uno spirito di solidarietà e di apertura al mondo"; infine, notiamo l'anastrofe "libero è chi usa della sua libertà", che sconvolge l'ordine normale dei costituenti all'interno dell'aforisma.

3 Come spiega il messaggio concernente la revisione della Costituzione federale (1996: 115), il preambolo della Costituzione svizzera ricorre alla cosiddetta *narratio*, o narrazione. Questa tecnica è usata anche nella redazione diplomatica per esporre le circostanze generali o particolari che hanno dato origine a un certo documento. Se pensiamo invece alla retorica classica, dove la *narratio* contrassegnava tipicamente la parte dell'orazione che seguiva l'esordio e serviva all'esposizione dei fatti (Mortara Garavelli 2011: 54), la tecnica utilizzata nei preamboli svizzeri è da intendersi naturalmente in senso lato, benché sia ancora possibile apprezzarne il nesso con la forma retorica originaria.

4 Sulla messa in scena sintattico-formale e l'articolazione testuale del preambolo della Costituzione svizzera, cfr. l'analisi di Pecorari 2022.

3. Paragone con i preamboli cantonali

3.1. Dispositio: la posizione preminente del preambolo

Alla luce dei tre piani retorici individuati, ossia la posizione del preambolo nella *dispositio* del testo costituzionale, la sua macrostruttura e le configurazioni retoriche principali contenute a livello di sintagma, è possibile individuare modelli retorici analoghi all'interno del nostro *corpus* contenente i 23 preamboli delle Costituzioni cantonali. Osserviamo innanzitutto che anche i preamboli cantonali occupano la posizione di prima micro-partizione testuale all'interno delle Costituzioni. Il titolo "preambolo", tuttavia, non vi compare quasi mai, fatta eccezione per le Costituzioni dei Cantoni di Ginevra, Giura, Glarona, Ticino e Zurigo. Degna di nota, tra questi, è la Costituzione della Repubblica e Cantone del Giura, in cui il titolo compare *in medias res*:

> (2) *Il Popolo giurassiano*,
> conscio delle proprie responsabilità dinanzi a Dio, dinanzi agli uomini e dinanzi
> alle generazioni future, risoluto a ripristinare i propri diritti sovrani e a creare una comunità unita,
> *si dà la presente Costituzione:*
> *Preambolo*
> Il Popolo giurassiano si ispira alla Dichiarazione dei diritti dell'uomo del 1789, alla Dichiarazione universale delle Nazioni unite proclamata nel 1948 e alla Convenzione europea dei diritti dell'uomo del 1950. In virtù di questi principi, la Repubblica e Cantone del Giura, sorta dall'atto di libera disposizione del 23 giugno 1974, decisa a costruire una società prospera, garante dei diritti fondamentali e rispettosa dell'ambiente, favorisce la giustizia sociale, promuove la cooperazione tra i Popoli, svolge un ruolo attivo in seno alle comunità di cui si professa partecipe.
> (Giura)

La scelta è fuori dal coro rispetto a quanto avviene negli altri testi cantonali; la posizione del titolo dopo il verbo thetico "si dà (la presente Costituzione)" lascia però trasparire un'informazione importante, ovvero che il preambolo viene qui considerato parte integrante del testo costituzionale.

3.2. Invocatio Dei e macrostrutture sintattiche della narratio: l'anafora come ossatura retorica

Anche l'*invocatio Dei* nella sua gerarchizzazione indipendente e sovraordinata rispetto al resto del testo non ritorna nella maggior parte dei preamboli. È presente solo all'interno delle Costituzioni dei Cantoni di Nidvaldo, Obvaldo[5], Uri e Vallese, dove a separarne ulteriormente i confini con il resto del testo, rendendola un enunciato autonomo, è un punto esclamativo:

> (3) In nome di Dio Onnipotente!
> *Il Popolo di Nidvaldo,* […]
> (Nidvaldo e Obvaldo)

> (4) Nel nome di Dio!
> *Il Popolo di Uri,* […]
> (Uri)

È interessante notare che per quanto riguarda la Costituzione del Cantone Vallese, l'*invocatio*, posta, come negli altri preamboli, dopo il titolo della Costituzione, sia l'unico enunciato di cui si compone la parte preambolare. Subito dopo ha infatti già inizio l'articolato, con la rubrica "Titolo primo: principi generali".

> (5) In nome di Dio onnipotente!
> Titolo primo: principi generali
> Art. 1
> […]
> (Vallese)

Altrettanto degna di nota è la differenza interpuntiva rispetto all'*invocatio* della Costituzione federale, che è chiusa da un segno più debole, la virgola, mentre nelle Costituzioni cantonali troviamo un punto esclamativo. L'oscillazione nell'uso interpuntivo in questa sede è del resto stata osservata anche tra le diverse versioni linguistiche della Costituzione svizzera stessa, dove nei testi in francese, tedesco e romancio permane il punto esclamativo, come nella Costituzione previgente del 1874. Ciò compor-

5 Va specificato però che i preamboli delle due Costituzioni dei Cantoni di Nidvaldo e Obvaldo sono quasi del tutto identici.

ta che l'invocazione divina nella Costituzione svizzera in lingua italiana risulti espressa in una veste illocutiva meno pregnante (Pecorari 2022).

Per quanto riguarda la macrostruttura della *narratio* nei preamboli cantonali, troviamo al suo interno la stessa sintassi ornata che abbiamo individuato anche nel preambolo federale. Rileviamo in particolare due tipi di strutture, entrambe retoricamente contrassegnate dall'anafora come forma generale e tipica della ripetizione. La prima, e la più frequente (concerne 14 preamboli su 23), è una gerarchizzazione ordinata in questo modo: sintagma nominale soggetto, una serie di sintagmi aggettivali dipendenti dal soggetto posti uno sotto l'altro e separati da una virgola (con poche eccezioni), sintagma verbale; di seguito due esempi tratti dai preamboli dei Cantoni di Friburgo e Lucerna.

> (6) *Noi, Popolo del Cantone di Friburgo,*
> credenti in Dio o attingendo ad altre fonti i nostri valori,
> consci della nostra responsabilità verso le generazioni future,
> animati dal desiderio di vivere la nostra multiculturalità nella comprensione reciproca,
> risoluti a costruire una società aperta, prospera e solidale, garante dei diritti fondamentali e rispettosa dell'ambiente,
> *ci siamo dati la presente Costituzione.*
> (Friburgo)

> (7) *Le Lucernesi e i Lucernesi,*
> consci delle loro responsabilità dinanzi a Dio, nonché nei confronti del prossimo e della natura,
> risoluti a far sì che Lucerna si sviluppi ulteriormente in quanto Cantone forte,
> *si sono dati la presente Costituzione:*
> (Lucerna)

Il secondo tipo di macrostruttura sintattica costruita sull'anafora si configura come segue: sintagma nominale soggetto, sintagma preposizionale dipendente dal soggetto – tipicamente costituito dall'espressione "nell'intento di", ma sussistono varianti, come accade in (9) –, una serie ripetitiva di sintagmi verbali che si aprono con un infinito e sono dipendenti dal sintagma preposizionale, e infine il sintagma verbale. Questa struttura è presente in 7 dei 23 preamboli. Eccone alcuni casi.

(8) *Il Popolo argoviese,*
nell'intento di
assumere davanti a Dio la propria responsabilità verso l'essere umano, la collettività e l'ambiente,
organizzare il Cantone nella sua unità e molteplicità,
proteggere la libertà e il diritto nell'ambito di un ordinamento democratico,
promuovere la comune prosperità,
agevolare lo sviluppo dell'essere umano in quanto individuo e membro della collettività,
obbligare il Cantone a collaborare attivamente al consolidamento e allo sviluppo della Confederazione Svizzera,
si è dato la presente Costituzione:
(Argovia)

(9) *Il Popolo del Cantone di Soletta,*
conscio della sua responsabilità dinanzi a Dio nei confronti dell'essere umano, della comunità e dell'ambiente, nell'intento di
preservare il Cantone nella sua multiculturalità e nelle sue diversità regionali e di rafforzarlo come Stato membro della Confederazione,
proteggere la libertà e il diritto nell'ambito di un ordinamento democratico,
salvaguardare la pace interna e la coesione del Popolo,
promuovere il benessere generale,
adoperarsi per un ordine sociale che favorisca il pieno sviluppo e la sicurezza sociale dell'essere umano,
si è dato la presente Costituzione:
(Soletta)

Infine, abbiamo due eccezioni in cui i preamboli assumono una sorta di struttura libera o mista. È il caso del preambolo della Repubblica e Cantone del Giura, già esemplificato in (2), e di Appenzello Esterno, che si situa a metà tra la prima e la seconda tipologia di macrostruttura sintattica.

(10) Confidando in Dio, noi, donne e uomini di Appenzello Esterno, vogliamo rispettare il Creato nella sua molteplicità.
Vogliamo, al di là dei confini, contribuire a forgiare un ordinamento sociale liberale, pacifico e giusto.
Consapevoli che il bene della comunità e il bene del singolo sono indissolubilmente legati, ci siamo dati la presente Costituzione:
(Appenzello Esterno)

3.3. Configurazioni retoriche ricorrenti e densità semantico-illocutiva

A livello di sintagma, come nella Costituzione federale, anche nei preamboli cantonali rileviamo la presenza di alcune figure retoriche ricorrenti volte a sottolineare la pregnanza di alcuni passaggi. Torna innanzitutto lo schema oppositivo dell'antitesi, importante perché contrappone una serie di elementi semantici che, nella sede non vincolante del preambolo, da un lato creano tra loro una tensione dialettica e dall'altro risultano conciliati senza problema alcuno. Ampiamente rappresentata all'interno del *corpus* (la ritroviamo in 10 preamboli) è la contrapposizione tra "responsabilità dinanzi a Dio" e "verso gli esseri umani" o "nei confronti del prossimo". Oltre a essere la configurazione più frequente, questa antitesi occorre quasi sempre all'inizio della *narratio*, e vi assume dunque una posizione di rilievo. Abbiamo poi il contrasto tra "il bene della comunità e "il bene del singolo" (Cantoni di San Gallo e di Appenzello Esterno, dove l'antitesi è seguita da un'anastrofe, "sono indissolubilmente legati"), figura declinata in diverse varianti, come quella dell'"essere umano in quanto individuo" contrapposto alla "collettività" (Argovia, Basilea Campagna e Neuchâtel). C'è poi il contrasto, più stringente e retoricamente marcato, e dunque pressoché ossimorico, tra "unità e molteplicità" (Argovia), presente anche nel preambolo federale, o quello, espresso in termini più generali, tra una società "che sia aperta al mondo" e nel contempo "vi si senta unita" (Vaud). Altrettanto presente nel testo federale è anche l'antitesi tra i concetti di "forza" e "debolezza" a rimarcare il principio di equità in espressioni quali "lo sviluppo di una società che commisuri la sua forza alla cura che dedica al più debole dei suoi membri" (Vaud) o come quella del tutto identica alla formulazione della Costituzione federale "la forza di un Popolo si commisura al benessere del più debole dei suoi membri" (Basilea Campagna); sulla stessa scia, nel testo del Cantone di Ginevra, abbiamo anche l'opposizione tra i concetti di "maggioranza" e "minoranze" all'interno del sintagma "determinato a consolidare una repubblica fondata sulle decisioni della maggioranza e sul rispetto delle minoranze".

Oltre che per le numerose antitesi, come avviene anche nel testo federale la *narratio* dei preamboli si caratterizza in molti casi

per la presenza di uno o più sintagmi contenenti un'accumulazione valoriale, tipicamente asindetica. La osserviamo, tra gli altri casi, nell'esempio seguente, che contiene una serie enumerativa nominale ("la libertà, la giustizia, la pace e la prosperità") e una aggettivale ("viva, unita, solidale e aperta al mondo"):

> (10) *Il Popolo del Cantone di Neuchâtel,*
> (…)
> risoluto ad assicurare, per quanto in suo potere, la libertà, la giustizia, la pace e la prosperità in un ordinamento democratico e a conformare una collettività viva, unita, solidale e aperta al mondo,
> *si è dato la presente Costituzione:*
> (*Neuchâtel*)

Quando l'accumulazione valoriale si trova incassata nella *repetitio* (nel caso che segue, della completiva con verbo all'infinito, a sua volta inserita nell'anafora macrostrutturale), il procedimento amplificatore di intensità viene ulteriormente accentuato, come in (11).

> (11) Noi, Popolo del Cantone dei Grigioni,
> coscienti (…),
> risoluti a salvaguardare la libertà, la pace e la dignità umana, a garantire la democrazia e lo Stato di diritto, a promuovere la prosperità e la giustizia sociale e a conservare un ambiente sano per le generazioni future,
> (…)
> ci diamo la seguente Costituzione:
> (Grigioni)

A contribuire all'innalzamento del registro nei preamboli e alla loro simbolicità letteraria abbiamo poi alcuni esempi di similitudine e di metafora convenzionale (Prandi 2021). Per la similitudine possiamo citare il caso emblematico del Cantone di Vaud, che menziona "il Creato come culla delle generazioni future"; metafore convenzionali sono invece espressioni come "proteggere la libertà e il diritto" (ricorrente nei preamboli dei Cantoni di Argovia, Nidvaldo, Obvaldo, Soletta e Uri), "forgiare una collettività solidale" (Berna), "diritti sovrani" (Giura) e "Dio" come "fonte di valori" nell'espressione "credenti in Dio o attingendo ad altre fonti i nostri valori" (Friburgo). Pure di registro sostenuto sono alcune scelte lessicali icastiche combinate con la figura dell'anastrofe, di cui rappresentative sono espressioni quali "atavica indipendenza

(in quanto Stato della Confederazione Svizzera)" all'interno del preambolo della Costituzione del Cantone di Uri, in cui la figura mette in evidenza le origini di quello che è stato uno dei Cantoni originari della Confederazione.

Infine, nei preamboli cantonali, come in quello federale, la tendenza a non citare atti giuridici sovraordinati è mantenuta. Solo due preamboli, infatti, scelgono di riportare basi legali concrete: il Canton Giura, che cita la Dichiarazione dei diritti dell'uomo del 1789, la Dichiarazione universale delle Nazioni Unite proclamata nel 1948 e la Convenzione europea dei diritti dell'uomo del 1950, oltre all'atto che l'ha fatto nascere in quanto Repubblica e Cantone (l'atto di libera disposizione del 23 giugno 1974), e il Cantone di Ginevra, che menziona anch'esso la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo (oltre che, più in generale, il "diritto federale" e "quello internazionale"). Non si tratta, però, di basi legali che fondano l'esistenza stessa dell'atto costituzionale, ma piuttosto di testi giuridici contenenti disposizioni recepite quali norme di principio a cui i Cantoni "si ispirano", come recita il testo del Canton Giura in (2). Nel rimandare esplicitamente a fonti di diritto internazionale ed europeo nei loro preamboli le Costituzioni cantonali non intendono conferire un carattere giuridico vincolante alla porzione testuale (Waser-Huber 1988: 120), ma piuttosto rievocare con *pathos* i valori universali in essi e contenuti.

4. Conclusioni: una microtipologia testuale "chiave" e "ponte"

La nostra analisi ha messo in evidenza il ruolo della costruzione linguistica dei preamboli nel rendere questa partizione testuale delle Costituzioni un macro-atto illocutorio grazie alla loro posizione incipitaria, alla macrostruttura testuale di enunciati (Pecorari 2022) imperniati sull'anafora, e alla densità retorico-pragmatica a livello di sintagma. L'unione di questi piani non solo rende i frammenti ricchi di forza argomentativa, ma affida la loro capacità persuasiva anche alla loro forma di macro-atto retorico (Venier 2008), il cui obiettivo perlocutorio è far sì che il testo costituzionale venga applicato tenendone a mente i principi così come sono eloquentemente formulati. La potenza dei preamboli non è dunque nella

loro vincolatività, che è pressoché assente – nell'obbligo si attenua la necessità di persuasione – quanto nell'esigenza che pongono di passare per la loro via maestra di microtipologia testuale "chiave" per comprendere il testo costituzionale e "ponte" per orientare le azioni a venire (Waser-Huber 1988: 150).

Riferimenti bibliografici

Aubert J.-F. *et. al.*, 1995, *Commentaire de la Constitution fédérale de la Confédération suisse du 29 mai 1874*, Helbing & Lichtenhahn, Basilea.

Confederazione Svizzera, *Messaggio del 20 novembre 1996 concernente la revisione della Costituzione federale*, FF 1997 I 1 (96.091).

Egger J.-L., 2019, *A norma di (chi) legge. Peculiarità dell'italiano federale*, Giuffrè Francis Lefebvre, Milano.

Egger J.-L., Evangelista D., 2022, "La Costituzione scomparsa: alcuni cambiamenti concettuali e lessicali nella riforma del 1999", in A. Ferrari, L. Lala, F. Pecorari (a cura di), *L'italiano dei testi costituzionali. Indagini linguistiche e testuali tra Svizzera e Italia*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.

Ehrenzeller B., 1998, "«Im Bestreben, den Bund zu erneuern» – Einige Gedanken über «Gott» und die «Welt»", in B. Ehrenzeller, P. Mastronardi, R. Schaffhauser, R. Schweizer, K. A. Vallender (a cura di), 1998, *Der Verfassungsstaat vor neuen Herausforderungen*, Festschrift für Yvo Hangartner, Dike Verlag, San Gallo, pp. 981-1006.

Ehrenzeller B., Mastronardi P., Schaffhauser R., Schweizer R., Vallender K. A. (a cura di), 1998, *Der Verfassungsstaat vor neuen Herausforderungen*, Festschrift für Yvo Hangartner, Dike Verlag, San Gallo.

Eichenberger K., 1995, *Introduction à la Constitution fédérale*, in J.-F. Aubert *et. al.,* 1995, *Commentaire de la Constitution fédérale de la Confédération suisse du 29 mai 1874*, Helbing & Lichtenhahn, Basilea, n. marg. 1-120, pp. 1-48.

Evangelista D., 2022, "Tra iussione e suasione: configurazioni retoriche del testo costituzionale italiano e svizzero in lingua italiana", in A. Ferrari, L. Lala, F. Pecorari (a cura di), *L'italiano*

dei testi costituzionali. Indagini linguistiche e testuali tra Svizzera e Italia, Edizioni dell'Orso, Alessandria.

Ferrari A., Lala L., Pecorari F. (a cura di), 2022, *L'italiano dei testi costituzionali. Indagini linguistiche e testuali tra Svizzera e Italia*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.

Mortara Garavelli B., 2018, *Manuale di retorica*, Bompiani, Milano.

Pecorari F., 2022, "Osservazioni linguistiche e testuali sul preambolo della Costituzione federale svizzera", in A. Ferrari, L. Lala, F. Pecorari (a cura di), *L'italiano dei testi costituzionali. Indagini linguistiche e testuali tra Svizzera e Italia*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.

Prandi M., 2021, *Le metafore tra le figure: una mappa ragionata*, UTET, Torino.

Venier F., 2008, *Il potere del discorso. Retorica e pragmatica linguistica*, Carocci, Roma.

Waser-Huber L., 1988, *Die Präambel in den schweizerischen Verfassungen*, Dissertation, Peter Lang, Berna.

I testi al crocevia tra educazione linguistica e letteraria

Cristina Lavinio*

Sintesi: L'educazione linguistica e letteraria dovrebbero porre al centro della propria attenzione i testi. Le Indicazioni nazionali per i diversi ordini di scuola lo prevedono, ma i docenti, cui spesso non è stata data una formazione adeguata, sono lontani dal mettere in pratica tutto ciò. Sarebbe per loro fondamentale conoscere la linguistica del testo e avere la capacità di cogliere la specificità dei testi letterari rispetto a testi di tipo diverso. Si suggerisce la rilettura degli studiosi novecenteschi mossisi in un andirivieni tra lingua e letteratura e in particolare di Bachtin per la sua definizione del romanzo come genere che raffigura artisticamente il plurilinguismo sociale.

Parole chiave: Educazione linguistica e letteraria, Bisogni formativi dei docenti, Linguistica del testo, Teoria della letteratura, Il plurilinguismo nel romanzo

Abstract: Language and literary education should focus on texts. The National Guidelines for different school levels recommend it, but the teachers, who often have not an adequate training, are far from putting all this into practice. It would be essential for them to know textual linguistics and have the ability to grasp the specificity of literary texts compared to texts of different types. The author suggests to reread 20th century

* Università di Cagliari, lavinio@unica.it; crilavinio@gmail.com.

scholars who went back-and-forth between language and literature and in particular Bachtin for his definition of the novel as a genre that artistically depicts social multilingualism.

Keywords: Linguistics and literary education, Teacher training needs, Textual linguistics, Theory of literature, Multilingualism in the novel

1. «Tutti gli usi della parola a tutti»

Un luogo comune duro a morire è quello che fa pensare che l'educazione letteraria sia questione della sola scuola secondaria di secondo grado e coincida con l'insegnamento della storia letteraria. Ma la letteratura è fatta di materiale verbale, di parole piegate a costruire testi provvisti di finalità estetiche, la cui fruizione desti piacere e sia occasione di piacevole intrattenimento. E sappiamo quanto testi del genere siano presenti a tutti i livelli scolastici e dunque rientrino a pieno titolo nell'educazione letteraria; la quale, lungi dall'essere autonoma, va concepita, soprattutto inizialmente, in stretta correlazione con l'educazione linguistica, se è vero che, tra i compiti educativi da perseguire a scuola, c'è quello di «dare tutti gli usi della parola a tutti», come diceva Gianni Rodari e con lui Tullio De Mauro. Anche l'VIII principio della ottava delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* ricorda quanto sia necessario, tra l'altro, «addestrare alla conoscenza e all'uso di modi istituzionalizzati d'uso della lingua comune (linguaggio giuridico, *linguaggi letterari e poetici* etc)»[1] nell'ambito di un'educazione attenta alla variazione degli usi linguistici.

I linguaggi letterari e poetici sono inseriti dunque tra i modi in cui la lingua comune si istituzionalizza e diventa un po' meno comune, si può dire, approdando a modalità differenti ma importanti da tenere presenti per capirne le peculiarità, per capire i testi

1 Giscel, *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, corsivo mio. Elaborate da Tullio De Mauro, le *Dieci tesi* sono il manifesto fondativo del GISCEL e sono ancora oggi quanto mai attuali. Le si legge in numerose pubblicazioni (e anche in rete sul sito www.giscel.it), ma si veda il volume a cura di Loiero e Lugarini (2019), in cui sono accuratamente commentate da vari studiosi.

in cui queste peculiarità si trovano e magari per cimentarsi persino a produrre testi che tali peculiarità possiedano. Non perché tutti diventino poeti o scrittori, ma perché capiscano meglio quanto i poeti e gli scrittori fanno manipolando il materiale linguistico e vincendone le resistenze per arrivare a risultati esteticamente apprezzabili.

E si tratta, oltre che di lingua fatta di parole e frasi, di una testualità che si 'istituzionalizza' in quelli che chiamiamo *generi* letterari, sia in prosa che in versi (tra questi generi ci sono filastrocche, contine – quelle usate dai bambini nell'attribuzione di ruoli nei giochi – fiabe, leggende, racconti… romanzi) Si tratta di classi di testi (o generi) in versi, che giocano con la lingua e i suoi suoni, costruendo rime, assonanze, consonanze, metafore e sensi inediti, che giocano con le ripetizioni (della misura del verso, delle rime in posizione finale, delle rime interne ecc.) e di testi in prosa, come i testi narrativi, che alimentano e costruiscono l'immaginario e che, insieme, insegnano implicitamente a collocare i fatti narrati lungo l'asse del tempo e a distinguere il valore temporale primario dei tempi verbali, a distinguere la parola (riportata nelle parti dialogate) dei vari personaggi da quella di chi racconta, a 'vedere', tramite varie descrizioni, il contesto in cui le vicende narrate si svolgono, e così via. E si tratta di testi che, intertestualmente, richiamano altri testi, citandoli, variandoli, contaminandoli… Oppure si tratta di testi che mescolano versi e prosa e anche parola e immagini[2]. E a questo punto il discorso potrebbe dilatarsi fino a includere testualità miste dei tipi più vari che, anche con finalità estetiche, mescolano linguaggi differenti, in una multimodalità accentuata. Si pensi ai fumetti e all'intreccio tra simulazione di parlato e di 'pensato', didascalie esplicative e immagini fisse; ai testi delle canzoni e relativo accompagnamento musicale; fino ai film e alla fiction in genere, con il parlato previsto dalle sceneggiature e realizzato sulla scena, le immagini in movimento, la musica e i rumori ambientali ecc. Sono tutti testi e linguaggi su cui far convergere attenzioni

2 Come ne *La famosa invasione degli orsi in Sicilia*, una fiaba – anche per adulti – tutta da riscoprire e attualissima, comparsa nel 1945 sul "Corriere dei piccoli" e illustrata splendidamente dallo stesso autore, il grande Dino Buzzati. Ne è uscita nel 2019, con Mondadori, una riedizione splendida, che si avvicina al formato della testata in cui originariamente il testo fu pubblicato.

linguistiche e 'letterarie' in senso lato, testi a partire dai quali, se fanno parte dei consumi culturali degli allievi, si possono costruire dei ponti per un avvicinamento progressivo verso i testi meramente letterari più tradizionali[3], in una educazione e maturazione del gusto che può approdare a risultati sempre più soddisfacenti.

2. Educazione letteraria nei vari ordini di scuola

Nelle *Indicazioni nazionali* vigenti in ogni ordine scolastico, sia nelle parti relative all'italiano sia nelle parti relative ad altre lingue, dove per l'educazione linguistica si citano spessissimo i testi più vari, si leggono molti passi che rinviano a una testualità anche letteraria da insegnare anch'essa a leggere, capire, e persino produrre. Si tratta di testi che siano ovviamente alla portata dello sviluppo linguistico e cognitivo degli allievi, testi da insegnare a capire e a gustare (a differenza dei testi di uso pratico, che non si leggono certo con il medesimo scopo), testi che possano creare una stabile abitudine alla lettura, che permettano di attraversare mondi che mai i singoli potrebbero avere davvero la possibilità di vedere, vivendo, con i vari personaggi, vite diversissima dalla propria. Ed è questo il grande potere cognitivo della letteratura, rispetto ai cui testi – prodotti di un atto di finzione - non ha senso chiedersi se dicono cose vere o false, anche se – a ben vedere – dicono cose profondamente 'vere' quanto più coinvolgono ciò che è e resta "universalmente umano" al di là delle distanze nello spazio e nel tempo tra individui, popoli e culture; e sono testi o opere che, se di alto valore artistico, resistono anche a quanto cambia nel passaggio, in traduzione, da una lingua all'altra: benché in senso stretto ci sia una intraducibilità teorica dei testi, specie poetici, in cui la forma è già contenuto, di questo contenuto, se ricco e potente, resta o può restare molto nonostante la perdita della forma originaria, di cui si tenta di trovare l'equivalente in traduzione.

3 Come da tempo hanno suggerito Armellini 1987 e vari altri fino, ad esempio, a Caon e Spaliviero 2015 (cfr. anche Spaliviero 2020). Si pensi inoltre alla straordinaria risorsa che è costituita dal cinema (anche nella didattica dell'italiano come L2: cfr. numerosi lavori di Pierangela Diadori, fino al recente Diadori, Carpiceci, Caruso 2020), prestando attenzione al variegato parlato filmico (attraversato o meno da coloriture dialettali o regionali) e/o alla trasposizione filmica di numerose opere letterarie.

Tra i numerosi passi relativi ai testi provvisti di un certo grado di letterarietà ed estrapolabili dalle *Indicazioni nazionali* eccone alcuni leggibili anche in progressione verticale lungo il curricolo scolastico, facendosi via via più ricchi e complessi. Nella scuola per l'infanzia troviamo un bambino che, tra l'altro,

> sperimenta rime, filastrocche, drammatizzazioni [...] Ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie [...] riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia.

A proposito di «Italiano/Lettura» nella scuola primaria, leggiamo che

> ruolo primario assume il leggere per soddisfare il piacere estetico dell'incontro con il testo letterario e il gusto intellettuale della ricerca di risposte a domande di senso, come premessa ad una prima educazione letteraria, che non si esaurisce certo nel primo ciclo di istruzione;

e nella sezione «Italiano/Scrittura» nella scuola primaria che

> attraverso la produzione di testi fantastici (sia in prosa sia in versi), l'allievo sperimenta fin dai primi anni le potenzialità espressive della lingua italiana e apprende come sia possibile intrecciare la lingua scritta con altri linguaggi, anche attraverso la produzione di testi multimediali.

Passando a «Italiano-Lettura» nella secondaria di primo grado, troviamo tra gli obbiettivi di apprendimento:

> Leggere testi letterari di vario tipo e forma (racconti, novelle, romanzi, poesie, commedie) individuando tema principale e intenzioni comunicative dell'autore; personaggi, loro caratteristiche, ruoli, relazioni e motivazione delle loro azioni; ambientazione spaziale e temporale; genere di appartenenza. Formulare in collaborazione con i compagni ipotesi interpretative fondate sul testo.

E analogamente, per «Italiano-Scrittura», sempre tra gli obbiettivi di apprendimento si inserisce il seguente:

> Realizzare forme diverse di scrittura creativa[4], in prosa e in versi (ad es. giochi linguistici, riscritture di testi narrativi con cambiamento

4 A proposito di creatività e giochi linguistici, utilmente coniugabili a momenti di riflessione sulla lingua, cfr. Lavinio 2021a, senza dimenticare la lezione di Gianni Rodari, su cui cfr. ora Fornara e Loiero 2022. Sulla scrittura creativa a scuola cfr. inoltre Morani, Concimiglio, Longo 2021.

> del punto di vista); scrivere o inventare testi teatrali, per un'eventuale messa in scena.

E si arriva infine agli obbiettivi più che ambiziosi delle *Indicazioni nazionali* per «Lingua e letteratura italiana nei Licei», dove lo studente

> acquisisce un metodo specifico di lavoro, impadronendosi via via degli strumenti indispensabili per l'interpretazione dei testi: l'analisi linguistica, stilistica, retorica; l'intertestualità e la relazione fra temi e generi letterari; l'incidenza della stratificazione di letture diverse nel tempo. Ha potuto osservare il processo creativo dell'opera letteraria, che spesso si compie attraverso stadi diversi di elaborazione. Nel corso del quinquennio matura un'autonoma capacità di interpretare e commentare testi in prosa e in versi, di porre loro domande personali e paragonare esperienze distanti con esperienze presenti nell'oggi.

Inoltre, lo studente, in particolare negli ultimi tre anni, ancora centrati sulla storia della letteratura e su autori canonici,

> analizzerà i testi letterari anche sotto il profilo linguistico, praticando la spiegazione letterale per rilevare le peculiarità del lessico, della semantica e della sintassi e, nei testi poetici, l'incidenza del linguaggio figurato e della metrica. Essi, pur restando al centro dell'attenzione, andranno affiancati da testi di altro tipo, evidenziandone volta a volta i tratti peculiari; nella prosa saggistica, ad esempio, si metteranno in evidenza le tecniche dell'argomentazione.

Questa veloce rassegna può sembrare pedante, ma pone immediatamente tanti problemi rispetto agli obiettivi ambiziosi che ne risultano delineati. Infatti, ci si può chiedere quanto di tutto ciò innervi in profondità le pratiche scolastiche più diffuse, gestite da docenti in grado di mettere davvero i testi di tutti i tipi (e tra questi quelli letterari) al centro delle proprie attenzioni; e in grado di tradurre le *Indicazioni nazionali*[5] in una educazione linguistica e

5 *Indicazioni* che, è sempre il caso di ricordarlo, sostituiscono i programmi di un tempo (di cui gli stessi insegnanti invece, spesso, continuano a parlare) e che ogni scuola e ogni docente può 'declinare' in autonomia, una volta definito il proprio Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF). Quelle per la scuola primaria e secondaria di primo grado sono state varate nel 2012, quelle per le scuole secondarie di secondo grado risalgono invece al 2010. Sono tutte facilmente reperibili in rete e nel sito del Ministero dell'Istruzione.

letteraria da far procedere in sinergia, e in arricchimento reciproco, mettendo al centro delle proprie attenzioni la testualità.

3. I bisogni formativi dei docenti

In realtà, le cose stanno ben diversamente, anche perché agli insegnanti spesso manca una buona formazione sia nella linguistica del testo[6] sia nella teoria della letteratura. E dovrebbero sapere cosa fa di un testo un testo, ma anche saper passare da ciò che accomuna tutti i testi alle tipologie testuali che li differenziano. Nella tipologia funzionale-cognitiva, in particolare, i testi sono distribuiti in vari tipi testuali (descrittivo, narrativo, scenico, espositivo, argomentativo, regolativo) e i generi letterari e di finzione condividono alcuni caratteri con tutti gli altri generi del medesimo tipo testuale, ma hanno anche una propria specificità da cogliere contrastivamente rispetto a testi e generi che letterari non sono[7].

Sono cose che possono sembrare ovvie e scontate a chi ha seguito il dibattito sull'educazione linguistica e su quella letteraria sviluppatosi a partire dagli anni Settanta del Novecento; ma tali non sono se i docenti non hanno avuto una formazione adeguata al riguardo e, durante il loro curricolo universitario, non si sono imbattuti in tali questioni se non sporadicamente e casualmente. Infatti, se si esaminano i programmi di Linguistica generale dei corsi

6 Si può ricordare che la linguistica del testo si è sviluppata ampiamente anche in Italia grazie agli studi di Bice Mortara Garavelli, di Maria Elisabeth Conte (cfr. Mortara Garavelli 1979 e 1993, Conte 1988) e delle loro allieve (tra cui Carla Marello, Cecilia Andorno e Emilia Calaresu). Si ha ormai dunque a disposizione un'ampia bibliografia, ricostruibile anche a partire da lavori come quelli di Palermo 2012 e di Ferrari 2014 e 2019.

7 Per una ripresa e rilancio di queste tematiche, già presenti in altri suoi lavori precedenti, cfr. ora Lavinio 2021b e Lavinio 2022. Del resto, anche sui criteri diversi sulla cui base istituire tipologie testuali differenti, la bibliografia è ormai amplissima. A generi e architetture testuali è stato dedicato un importante convegno della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (D'Achille 2004). Numerosi sono i lavori che guardano anche alla didattica (ci si limita qui a rinviare a Mortara Garavelli 1991 e a D'Achille 2016). Predomina tra gli studi più recenti (in particolare tra quelli di Angela Ferrari e dei suoi allievi) l'attenzione a una testualità solo scritta, con il proliferare di tanti lavori sulla punteggiatura e sugli usi interpuntivi differenti in tipi di testo differenti; mentre per una tipologia di testi e generi orali cfr. Lavinio 1998. Cfr. infine, per l'incontro qui auspicato tra linguistica del testo e analisi di testi letterari, il recente Frigerio 2022.

universitari, si nota come sia scarso lo spazio riservato (anche nei manuali più adottati) alla linguistica del testo (al più, si affrontano tematiche testuali, ma non in tutte le sedi, nell'ambito di alcuni dei programmi di Linguistica italiana); e ciò produce una discrasia rispetto alla manualistica scolastica in cui invece *testo* e, soprattutto, tipologie testuali sono ampiamente presenti, ma spesso in modo confuso, in un modo che solo un insegnante non 'dipendente' dai libri in adozione potrebbe gestire al meglio, introducendo i debiti correttivi (Lavinio 2020).

Inoltre, quanto alla teoria letteraria, anche se esistono utili manualetti informativi (come Chines, Varotti 2015), sembrano sempre meno note per lettura diretta le posizioni di grandi teorici come (tanto per ricordarne alcuni) i formalisti russi, Vladimir Propp, Leo Spitzer, Roman Jakobson, Jurij Lotman, Gérard Genette, Michail Bachtin, senza dimenticare Harold Weinrich e il suo lavoro sui tempi verbali nei testi narrativi. Sono studiosi che hanno contribuito a far comprendere meglio movimenti e testi letterari (compresi quelli di letteratura 'orale'), che hanno alimentato lo strutturalismo, la semiotica letteraria e la narratologia, senza mai dimenticare la sostanza linguistica di cui anche i testi letterari sono fatti e che non può essere trascurata. Le loro posizioni sembrano non essere più di moda oppure le si dà per acquisite, senza tornarci sopra più di tanto. Del resto, già nel 1993 Cesare Segre denunciava la crisi della critica letteraria, spostatasi dal testo al lettore: una critica *reader-oriented* che, enfatizzando il ruolo del lettore, rischiava di far dimenticare la necessità primaria di descrivere, analizzare e capire i testi, senza partire per tangenti decostruzionistiche di tipo vario. E denunciava tale crisi entro una crisi complessiva della cultura umanistica, in cui l'analisi del testo sembrava perdere importanza. Eppure, nella scuola, entrava nel 1999, quasi in controcorrente, l'analisi del testo tra le nuove prove di italiano scritto dell'Esame di Stato, pur con tutta l'ambiguità di consegne che chiamavano gli studenti più a fare un inventario di forme metriche, figure retoriche ecc., che a guardare in modo meno meccanico i testi da analizzare, montando i rilievi e prelievi testuali in un unico testo ben organizzato e coeso che usasse quei

prelievi per approdare a un livello più maturo di interpretazione[8]. E così, mentre all'Università sono sempre poche (e non certo tra le discipline caratterizzanti o 'fondamentali') le cattedre di Teoria della letteratura e quasi inesistenti quelle di Semiotica letteraria[9], chi all'Università si forma e poi va ad insegnare resta sprovvisto di strumenti che gli sarebbero invece molto utili anche su questo versante, oltre che su quello linguistico-testuale.

4. Un esempio: gestire il plurilinguismo tra lingua e letteratura

In una scuola in cui, da anni, la pluriculturalità e la pluralità delle lingue d'origine di ragazzi non italiani sono entrate in modo spesso massiccio, sarebbe opportuno gestire questo intreccio di voci e culture diverse in un'educazione linguistica e interculturale che le rispetti tutte e che sia capace di scovare, al di là delle tappe che comunemente si attraversano nell'apprendimento dell'italiano come L2, anche le peculiarità legate alla pressione di abitudini linguistiche acquisite con le lingue d'origine (quelle che magari si continuano a parlare in casa) e che, trasferite sull'italiano che si va imparando a scuola, lo colorano diversamente; così come del resto lo stesso italiano, in modo più o meno evidente, è (ed è stato tradizionalmente) attraversato dalla variazione diatopica, con cui ogni docente dovrebbe fare i

8 Quella dell'analisi del testo è una 'prova' sopravvissuta al discusso e discutibile restyling ministeriale di qualche anno fa (cfr. "Insegnare" 2018), che ha abolito invece altre prove di 'scrittura documentata' come il saggio breve o l'articolo di giornale (introdotte anch'esse nel 1999) e che ha abolito il tema di storia, lasciando però quello di attualità, tradizionalmente il più criticato per il suo essere un invito a scrivere partecipando alla fiera dei luoghi comuni, ripetendo trite banalità. Chissà che, cessata l'emergenza pandemica che ha rischiato di far abolire tutte le prove scritte, non si possa tornare sulla questione.

9 Con qualche eccezione, sembrano ancora valide le annotazioni al riguardo di Cesare Segre, quando ricordava come tutto ciò dipendesse da una spartizione tra gruppi di potere: «Un'osservazione che pare pettegolezzo accademico, ma che spiega il ridursi […] della produzione critica teoricamente impegnata» (Segre 1993: 7), dato che i giovani ricercatori si preoccupano di studiare quanto è più utile per la propria carriera (con pertinenza stretta, aggiungeremmo oggi, al proprio settore scientifico-disciplinare), piuttosto che studiare qualcosa di non riconducibile all'alveo delle singole letterature.

conti, benché sia di fatto molto trascurata l'attenzione scolastica agli italiani regionali.

Per gestire tale complessità i docenti dovrebbero essere ferrati nell'ambito della linguistica generale (e su questioni di tipologia linguistica) e della sociolinguistica italiana: in particolare, dovrebbero essere consapevoli di quanto caratterizza le diverse varietà linguistiche dell'italiano le quali peraltro, lungi dall'essere perfettamente isolabili le una dalle altre, sono spesso in sovrapposizione (per esempio, le varietà regionali possono essere molto marcate nei registri bassi e informali, in una sovrapposizione tra diatopia e diafasia). Ma dovrebbero anche essere sensibili alla raffigurazione letteraria di tale plurilinguismo[10], che negli ultimi decenni si è fatta molto più ampia che in passato e che offre molte occasioni per una buona didattica sia linguistica che letteraria.

Si può del resto ricordare che Michail Bachtin, nel saggio, risalente al 1934, *La parola nel romanzo* (in Bachtin 1979), definisce tale genere letterario come caratterizzato dalla raffigurazione artistica (e stilizzazione) del plurilinguismo e della pluridiscorsività sociale. Nel romanzo si intrecciano e rifrangono le une sulle altre, nell'ampio dialogismo del mondo rappresentato, le voci dei personaggi con i loro punti di vista e le loro lingue variegate, orchestrate entro un polifonico spazio testuale in cui possono risuonare nella loro diversità[11]. E, in questo plurilinguismo, si ha una pluridiscorsività in cui chi narra cita spesso la parola altrui, la riprende testualmente (come nei discorsi diretti), la incorpora (come nei discorsi indiretti) o la intreccia alla propria (come nei discorsi indiretti liberi), oppure la deforma scimmiottandola, parodizzandola o facendone oggetto di ironia.

10 Da tempo si parla di plurilinguismo per indicare non solo la compresenza di lingue diverse in un medesimo repertorio comunitario, ma anche la presenza, nello stesso repertorio, delle varietà diverse di una medesima lingua.

11 Bachtin chiama *lingue* anche quelle che la sociolinguistica chiamerà *varietà* di una stessa lingua e tiene presenti in particolare quelle che oggi chiamiamo *varietà sociali* (cita le «lingue delle professioni» di avvocati, medici, preti ecc.), ma cita anche la lingua quotidiana e colloquiale (oggi *varietà diafasiche*); e cita i dialetti e le lingue straniere che possono coesistere in uno stesso romanzo. Inoltre, parla delle lingue di genere (letterario) e dei *generi* discorsivi o tipi di discorso, approdando a una precoce dilatazione extraletteraria della nozione di *genere*. Non c'è ora lo spazio per corroborare queste brevi note con citazioni significative, ma vale la pena di insistere sull'opportunità di leggere per intero questo importante saggio bachtiniano.

Sulle varie forme di discorso riportato appena ricordate è importante guidare l'attenzione metalinguistica degli studenti, che spesso prendono ingenuamente per citazioni testuali di parole effettivamente proferite tutto ciò che viene presentato, tra virgolette, come discorso diretto[12], oppure che non sanno riconoscere (e tanto meno descrivere) l'indiretto libero e altre forme meno evidenti di citazione della parola detta o pensata. E dunque non ne colgono gli effetti testuali nelle opere letterarie che se ne servono con scopi e funzioni differenti.

Inoltre, a proposito dell'ironia, si potrebbe sottolineare quanto, soprattutto nei testi scritti, sia ben lontana dall'essere compresa dai più, se – come si può notare anche sui *social* – enunciati ironici vengono spesso fraintesi, presi alla lettera, scambiati per insulti e così via. Invece, una buona educazione linguistica e letteraria dovrebbe riuscire a far cogliere anche l'ironia, sia in quanto tonalità che può porre quanto si dice in contraddizione rispetto al contesto (come quando diciamo "Che bella giornata!" mentre diluvia) o al cotesto (come quando si giustappongano elementi contrastanti, in discorsi solo apparentemente contraddittori), sia le figure retoriche di cui essa può servirsi, a partire dall'antifrasi, ma senza trascurarne varie altre, tra cui l'ossimoro. E c'è chi, occupandosi di ironia, l'ha a suo tempo messa in correlazione proprio con le posizioni di Bachtin, vedendo anche nell'ossimoro, piuttosto che una semplice antitesi concentrata e basata sull'accostamento di due antonimi, una figura intimamente dialogica che giustappone due diversi punti di vista, che si smentiscono reciprocamente ma che finiscono anche per fondersi in un segmento ibrido e cangiante, bivoco, biaccentuato[13].

Ma a questo punto il discorso meriterebbe ben altri approfondimenti e ci si può fermare suggerendo di mettere sempre in cor-

12 Espediente cui spesso si ricorre in ambito giornalistico solo per ottenere un effetto di verità, benché la fedeltà del riporto possa essere solo simulata.

13 Per un piccolo approfondimento su tali questioni cfr. Lavinio 1991, dove viene analizzata l'ironia diffusa (affidata soprattutto agli ossimori) di un romanzo straordinario come *Il giorno del giudizio* di Salvatore Satta: vi si trovano personaggi che intessono «silenziosi conversari» o che «vivono di fame», che dicono cose «vere, o meglio false» (perché escono dalla loro bocca), che hanno figli «presenti e sconosciuti», e così via, in una demoniaca e cupa ironia ossimorica che non risparmia nessuno, nemmeno il «ridicolo dio» narratore che chiama tutti a giudizio e che, giudicando i suoi personaggi, finisce per assolverli tutti.

relazione, comunque, i fenomeni osservabili sui testi letterari con quelli della stessa natura che si ritrovano anche negli usi linguistici comuni e in particolare nella realtà plurilingue del mondo reale con cui ha a che fare il mondo 'possibile', trasfigurato e stilizzato, creato dai romanzi.

Riferimenti bibliografici

Armellini G., 1987, *Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria*, Zanichelli, Bologna.

Bachtin M., 1979, *Estetica e romanzo*, Einaudi, Torino.

Caon F., Spaliviero C., 2015, *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Bonacci, Roma.

Chines L., Varotti C., 2015, *Che cos'è un testo letterario*, Carocci, Roma.

Conte M. E., 1999, *Condizioni di coerenza*, Nuova edizione con l'aggiunta di due saggi, a cura di B. Mortara Garavelli, Edizioni Dell'Orso, Torino.

D'Achille P. (a cura di), 2004, *Generi, architetture e forma testuali*. Atti del VII convegno SILFI, Franco Cesati, Firenze.

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

Diadori P., Carpiceci S., Caruso G., 2020, *Insegnare italiano L2 con il cinema*, Carocci, Roma.

Ferrari A., 2014, *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.

Ferrari A., 2019, *Che cos'è un testo*, Carocci, Roma.

"Insegnare" 2018, speciale della rivista nella sezione "Opinioni a confronto", dedicato a "Non solo di prove di Esami di Stato" e con contributi, tra gli altri, di M. Ambel, M. Della Casa, A.R. Guerriero, C. Lavinio, A Sobrero.

Fornara S., Loiero S. (a cura di), 2022, *Educazione linguistica e fantasia. Gianni Rodari e la lingua italiana.* Atti del convegno di Omegna (3 ottobre 2020), Cesati, Firenze.

Frigerio S. (a cura di), 2022, *Linguistica e testi letterari. Modelli, strumenti e analisi*, Carocci, Roma.

Lavinio C., 1991, "L'(auto)ironia ossimorica di un «ridicolo dio»", in Id., *Narrare un'isola. Lingua e stile di scrittori sardi*, Bulzoni, Roma, pp. 121-150.

Lavinio C., 1998, "Tipi testuali e generi nel parlato", *Annali della Facoltà di Lettere e filosofia dell'Università di Cagliari*, Nuova serie XV, vol. LII (1996/97), Cagliari, pp.511-544.

Lavinio C., 2020, "Didattica della linguistica e testualità", in A. Sansò (a cura di), *Insegnare Linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni* (Atti del LIII Congresso della Società di Linguistica Italiana – Università dell'Insubria, 19-21 settembre 2019), Milano, Officinaventuno, pp. 83-96.

Lavinio C., 2021a, "Biglietto di andata e ritorno tra lingua e letteratura", in R. Setti, C. De Santis, R. Cella (a cura di), *Per una didattica della parola. Ascoltare, parlare, leggere e scrivere nella scuola primaria,* Franco Cesati, Firenze, pp. 23-40.

Lavinio C., 2021b,*Testi a scuola. Tra lingua e letteratura*, Franco Cesati, Firenze.

Lavinio C., 2022, *Comunicazione e linguaggi disciplinari.* Nuova edizione, Carocci, Roma (1° ed. 2004).

Loiero S., Lugarini E. (a cura di), 2019, *Tullio De Mauro:* Dieci tesi *per una scuola democratica*, , Franco Cesati, Firenze.

Morani R.M., Coccimiglio C., Longo, F., 2021, *Immaginare, scrivere, narrare. Uno studio sulla scrittura creativa a scuola*, Carocci, Roma, 2021.

Mortara Garavelli B., 1979, *Il filo del discorso*, Giappichelli, Torino.

Mortara Garavelli B., 1991, "Tipologie dei testi: categorie descrittive e generi testuali", in M. G. Lo Duca (a cura di), *Scrivere nella scuola media superiore*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 9-23.

Mortara Garavelli B., 1993, *Strutture testuali e retoriche*, in A.A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all' italiano contemporaneo. Le strutture*, Laterza, Roma-Bari, pp. 371-402.

Palermo M., 2012, *Linguistica testuale dell' italiano*, il Mulino, Bologna.

Segre C., 1993, *Notizie dalla crisi*, Einaudi, Torino.

Spaliviero C., 2020, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, Ca' Foscari, Venezia.

Attraverso il testo

Un'indagine sul ruolo del testo nella didattica dell'italiano in Cina

YANG NI*

Sintesi: In questo contributo, basato sull'analisi di un questionario somministrato a 60 docenti di italiano in Cina, si vuole analizzare - partendo da un breve *excursus* sugli studi di linguistica acquisizionale relativi alle lingue straniere - il ruolo del testo nella didattica dell'italiano a studenti sinofoni. Il contributo si conclude con alcune riflessioni ad ampio raggio sulla didattica dell'italiano in Cina.

Parole chiave: Testo, Didattica, Studenti sinofoni, Materiali didattici, Testualità

Abstract: The purpose of this contribution, based on the analysis of a questionnaire administered to 60 Italian teachers in China, is to analyze, starting from a brief overview of Chinese educational linguistic research, the role of the text in teaching Italian to Chinese students. The research concludes with some broad-ranging reflections on Italian teaching in China.

Keywords: Text, Language teaching, Chinese Students, Teaching materials, Textuality

* Università di Nankai (Cina), yang.ni@nankai.edu.cn.

1. Premessa

Negli ultimi dieci anni, l'italiano è diventato una lingua sempre più scelta dagli studenti cinesi in Cina e al contempo l'inglese comincia a perdere, nonostante con ritmo molto lento e graduale, il suo potere di monopolizzare il cosiddetto "mercato delle lingue". A confermare ciò è la tendenza di crescita delle nuove cattedre di italiano nelle università cinesi, oltre alla presenza di numerose scuole private di italiano (Yang 2020). I dati annuali resi noti da Uni-Italia (2021) confermano anche l'aumento in modo esponenziale degli studenti cinesi che scelgono l'Italia come destinazione per il loro soggiorno di studio all'estero. A questo fenomeno crescente si accompagna una fioritura di studi e ricerche acquisizionali nell'insegnamento dell'italiano a studenti sinofoni, i quali spaziano dalla fonetica alla morfosintattica, alla testualità e infine alla punteggiatura; tuttavia, essi per la maggior parte sono stati condotti in Italia (solo a titolo esemplificativo, Maffia, De Meo 2017; Bagna et *al.* 2017; Gottardo, Valentini 2018; Scibetta 2019; Ni 2019; Rastelli 2021), e il contesto fuori dall'Italia risulta ancora un terreno poco esplorato, il che è anche dovuto al fatto che persiste, o meglio prevale, nel mondo degli italianisti in Cina la forte tendenza sia sul piano della ricerca che su quello della didattica di tipo letterario e traduttologico. Questa ricerca si pone appunto come macro-obiettivo quello di colmare il vuoto nel panorama dell'insegnamento dell'italiano a studenti cinesi in Cina prendendo in esame un aspetto vicino a chi opera quotidianamente in classe, ovvero l'uso del testo nell'insegnamento dell'italiano a studenti cinesi.

2. Breve *excursus* sulla didattica delle lingue straniere in Cina

Con il processo di globalizzazione la Cina ha puntato molto a formare giovani del secondo millennio che debbano essere più competitivi sullo scenario internazionale. Possedere una padronanza solida nelle lingue straniere, come l'inglese, diviene spesso un requisito fondamentale per inserirsi più facilmente nel mondo del lavoro. Ciò ha fatto sì che la Cina abbia dovuto avviare un processo di riforme *top-down* per l'insegnamento delle lingue stra-

niere sia nelle scuole che nelle università. In questo processo di cambiamento, pur conservando metodi tradizionali, molti giovani docenti cominciano a sperimentare nuovi metodi per adeguarsi alla necessità della riforma: da un approccio tradizionale di tipo grammaticale-traduttivo si sta gradualmente passando a quelli comunicativo e umanistico-affettivo, tant'è vero che col passare degli anni non è più nuovo l'acronimo TBLT, *Task-Based Language Teaching.* È innegabile che questo processo di riforma abbia subìto una forte influenza dagli studi e dalle ricerche condotte nel mondo anglosassone per la didattica della lingua inglese. Quanto all'approccio TBLT, a partire dall'inizio del secondo millennio sul territorio cinese sono apparsi molti studi sulla sua applicazione relativamente all'insegnamento delle lingue straniere in classe, fra le quali l'inglese; allo stesso tempo si comincia a vedere nascere nuovi approcci "con caratteristiche cinesi", ad esempio l'approccio *Continuation task* (Wang 2015), dai quali sono poi derivati molti studi anche di tipo sperimentale o di ricerca-azione. In Italia da diversi anni alcuni studiosi confermano la funzionalità e l'efficacia nell'usare il TBLT nell'insegnamento dell'italiano a studenti sinofoni (Ingrassia 2014; Calabrò 2017; Lania, Mastrocesare, Rossi 2017; Borro 2018; Della Putta 2021).

Degno di nota è il nuovo approccio formulato da Wen Qiufang (2015), *Production-Oriented Approach* (POA), che ha tutt'ora un enorme impatto sugli studi di insegnamento della lingua inglese in Cina. La POA cerca di integrare le implicazioni teoriche derivate dagli studi acquisiti e condotti per la lingua inglese, valorizzando gli stili e le abitudini di apprendimento degli studenti sinofoni. Essa si fonda su tre componenti principali: i principi di insegnamento, le ipotesi di insegnamento e il processo di insegnamento (Wen 2018, 2020). Sono quattro i principi di insegnamento: la centralità dell'apprendimento, la conciliazione tra ciò che viene appreso e ciò che si produce a livello linguistico, lo scambio interculturale e le competenze chiave. Le ipotesi che guidano la prassi didattica sono quella dell'*output* come motivazione e dell'*input* a favore di apprendimento significativo, l'attenzione selettiva degli apprendenti su determinate forme linguistiche e la valutazione per l'apprendimento. Infine, il processo di insegnamento si articola in tre fasi cicliche: motivare tramite

la produzione, apprendere tramite l'esposizione all'*input* fornito da docenti e la valutazione per l'apprendimento. In tutto questo processo il docente così come lo studente riveste un ruolo cruciale e insieme co-costruiscono il loro sapere. Le novità introdotte da questo approccio consistono innanzitutto nel vedere centrale l'apprendimento nel processo di pianificazione didattica, e poi nel superare la formula *input-ouput*, bensì *output-input-output*. Infine, tale approccio si basa appunto sull'idea che la valutazione sia mirata all'apprendimento e che ad esempio diversamente dalla TBLT, il raggiungimento della competenza linguistico-comunicativa debba essere valutato insieme da docenti e studenti. È chiaro che la lingua che ha tratto più benefici da questi studi è l'inglese e a confermare ciò sono anche numerose pubblicazioni sulle banche dati CSSCI (*Chinese Social Sciences Citation Index*), SCI (*Science Citation Index*), cataloghi che raccolgono le riviste di fascia A, e manuali didattici per l'insegnamento dell'inglese da destinare sia alle scuole che alle università. Gli studi in chiave glottodidattica sulle "lingue straniere meno insegnate 非通用语", etichetta in contrasto con le "lingue straniere più insegnate", quali l'arabo, il francese, il giapponese, l'inglese, il russo, lo spagnolo e il tedesco, si trovano ancora in una situazione molto marginale, al momento vi sono gli studi basati sulla POA per le lingue meno diffuse come coreano (Wang 2019) e cingalese (Jiang 2019), ma tra le "lingue straniere meno insegnate" come l'italiano, il portoghese, le ricerche di questo genere sono ancora pressoché assenti. Chi scrive sta portando un progetto di ricerca dal titolo *La POA nell'insegnamento dell'italiano a studenti sinofoni*, progetto che ha come obiettivo di ricerca lo sviluppo della competenza testuale in italiano LS negli studenti sinofoni.

Per quanto concerne la formazione dei docenti di lingue straniere, i docenti di lingua inglese cominciano ad interessarsi degli studi di linguistica acquisizionale, e grazie allo scambio sempre più forte tra la Cina e gli altri paesi del mondo, i giovani docenti cinesi hanno sempre più possibilità di passare periodi di studio e scambio all'estero, cosa fondamentale per la formazione di un docente di lingua. Di fronte a formazioni che vedono prevalere gli studi letterari e umanistici in generale, in confronto a ciò che è stato svolto nell'inglese, pare vi sia molto da lavorare sul

tema della formazione glottodidattica. Da notare è che non sono mancati i tentativi che rientrano in questa direzione: in occasione dell'annuale "Settimana di Lingua Italiana nel mondo", l'Istituto Italiano di Cultura di Pechino ha collaborato per diversi anni con l'Università per Stranieri di Siena all'organizzazione dei seminari di formazione incentrati proprio sulle questioni di didattica; il Centro DITALS (Certificazione in Didattica dell'Italiano come Lingua Straniera) dell'Università per Stranieri di Siena in partnership con la *Tianjin Foreign Studies University* attiva le sessioni dell'esame di DITALS base; alcune università cinesi organizzano incontri sotto forma seminariale sui temi di insegnamento e apprendimento dell'italiano. Tutto ciò conferma perlomeno un graduale interesse sia da parte di docenti che da parte di studenti verso questo tema. Il presente lavoro nasce proprio con l'intento di prendere in esame un aspetto importante, se non centrale nella prassi didattica, cioè quale ruolo gioca il testo nell'insegnamento dell'italiano come LS in Cina. In Italia, migliorare in continuazione il modo di operare nelle classi ai fini di sviluppare la competenza linguistico-comunicativa degli studenti sinofoni è (stato) oggetto di lunga discussione da parte di studiosi e ricercatori (solo a titolo di esempio, Rastelli 2010; Bonvino, Rastelli 2011; Martari 2017; Rastelli 2021) e tale riflessione viene a volte messa in relazione anche con l'influenza del confucianesimo sulla formazione pregressa degli studenti cinesi (Consalvo 2012). Nonostante sia ampia la bibliografia internazionale che attribuisce un'importanza cruciale allo sviluppo delle abilità linguistiche e quindi al loro insegnamento, questo tema non sembra essere ancora uno dei filoni di indagine privilegiati nell'ambito della ricerca in Cina (tranne che in pochi articoli come Jia 2013; Liu 2008, 2017; Feng 2017). Il presente lavoro vuole pertanto costituire uno dei primi passi per cominciare a riflettere sulle questioni didattiche nell'insegnamento dell'italiano come LS in Cina.

3. Quadro teorico di riferimento

Tra gli studi acquisizionali sulla testualità, nell'ambito del Progetto di Pavia, cui ha partecipato un ampio e articolato gruppo di ricercatori e studiosi di diversi atenei italiani coordinato

da Anna Giacalone Ramat, citiamo in particolare il lavoro di Chini (2003), in cui sono stati presi in esame i fenomeni anaforici e i connettivi nell'interlingua di apprendenti d'italiano. Sempre in relazione alla coerenza e coesione testuali Duso (2013) ha esaminato le catene anaforiche presenti nei testi di tipo narrativo prodotti da studenti cinesi in mobilità e Ni (2020) ha analizzato le strategie di riprese anaforiche ricorrenti nei testi narrativi e argomentativi facendo distinzione tra gli studenti LS e gli studenti L2. Gli studi sull'acquisizione dei connettivi presso gli studenti sinofoni sono pressoché assenti, ma vanno ricordati il lavoro di Petrocelli (2011), che indaga il tipo di correlazione tra l'uso dei connettivi nelle produzioni scritte di alunni migranti e in quelle di italofoni, e di D'Alfonso (2014) che focalizza l'attenzione sul ricorso alla connessione testuale in italiano L2 per esprimere la successione temporale nei testi provenienti dal corpus di apprendimento ADIL2 dell'Università per Stranieri di Siena. Fra vari aspetti della testualità la punteggiatura riveste anche un ruolo importante come sostegno all'architettura testuale e per stabilire le relazioni logiche all'interno di un testo, nonostante essa risulti spesso sottostimata nella didattica della lingua italiana. Il gruppo di lavoro guidato da Pierangela Diadori ha avuto proprio come obiettivo di ricerca quello di indagare l'acquisizione e la didattica della punteggiatura secondo una promettente prospettiva comunicativo-testuale e da questo lavoro sono nati lavori molto importanti (Banfi, Diadori, Ferrari 2021). Alla luce di una breve rassegna degli studi condotti sull'apprendimento degli aspetti testuali reputiamo importante rimarcare alcuni concetti legati al testo nella didattica, al fine di garantire una didattica di qualità, basata su validi presupposti scientifici. Obiettivo del presente contributo è quello di analizzare il ruolo del testo nella didattica dell'italiano in Cina tramite un'indagine sui manuali didattici di italiano. Dedichiamo i prossimi paragrafi a richiamare l'attenzione su alcuni concetti fondamentali che costituiscono il cardine della nostra ricerca: che cos'è il testo? Come possiamo definire i testi autentici? Quali funzioni veicolano i testi nell'insegnamento delle lingue? Secondo il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (d'ora in poi QCER, 2002: 12), il testo è "una sequenza di discorso (orale e/o scritta) che si riferisce a

un dominio specifico e che, nell'esecuzione di un compito, diventa occasione di attività linguistica, sia come strumento sia come obiettivo, sia come prodotto sia come processo". Vedovelli (2002) conferma la rilevanza del testo nella didattica delle lingue moderne facendo leva anche in maniera critica su come il concetto di autenticità, aspetto strettamente legato al testo, sia marginale nella concezione della testualità propugnata dal QCER. Lo stesso autore rileva che il QCER non distingue all'interno del parlato generi differenti sebbene ritenga che sia necessaria tale distinzione perché la testualità dell'italiano parlato può essere rappresentato come un *continuum* multidimensionale e articolato in vari piani. Il testo, "occorrenza comunicativa in codici diversi", così come lo definisce Vedovelli, rimane legato alla sua funzione comunicativa e anche al canale attraverso il quale la comunicazione viene veicolata. È proprio ciò che ha spinto il QCER a rivedere le micro- e marco- funzioni dei testi scritti senza però prendere in considerazione i mezzi tramite i quali questi testi vengono realizzati. Numerosi studi sull'uso dei materiali autentici sono stati condotti nelle classi di lingua sia come LS che come L2. Da un lato i materiali autentici permettono all'insegnante di sviluppare attività che possano simulare la reale situazione comunicativa e quindi di stimolare gli apprendenti presso i quali avviene la cosiddetta "acquisizione incidentale", e dall'altro mettere in contatto i discenti con una gamma molto vasta di materiali, che offrono diversi modelli di comunicazione in contesti sociopolitici e socioculturali diversi, potrebbe essere anche controproducente, specialmente con studenti che non si sentono pronti ad affrontare questo tipo di compiti. Per usare al meglio i testi autentici l'insegnante deve far sì che gli studenti focalizzino la propria attenzione sugli obiettivi che devono essere raggiunti senza farsi distrarre dalla complessità del testo che trovano davanti. Allora come possiamo definire i testi autentici? Un testo autentico significa, come spiega Maggini,

> mantenere le condizioni di testualità, le specificità architettoniche di ogni tipo di testo: questo ovviamente non preclude il fatto che non sia possibile adattare un testo originale, modificarlo, ridurlo, fare dei tagli a seconda delle esigenze didattiche, perché altrimenti avremmo un'interpretazione dogmatica e puerile della nozione di "testo autentico", o "materiale autentico". L'importante è assicurare un rapporto

> di "autenticità" fra il lettore/studente e il testo e questo è possibile se vengono fatte salve le condizioni per cui un testo esiste per essere scritto o parlato (Maggini 1992: 135).

Tutte le forme di occorrenza comunicativa possono essere considerate testi, ma ciò non vuol dire che essi possano essere impiegati direttamente come materiali didattici, perché bisogna tenere vari aspetti della didattica. Ci sembra pertanto opportuno affermare che importante è tanto l'autenticità dei materiali quanto la loro funzionalità nel rispondere ai bisogni educativi. Quanto ai materiali didattici Wen (2021) ha osservato che in linea di massima sussistono due fenomeni estremi nell'insegnamento delle lingue straniere in Cina: da un lato c'è chi si affida completamente ai manuali didattici senza poi alcuna selezione o rielaborazione e dall'altro lato c'è chi organizza le lezioni ricorrendo ai materiali nuovi abbandonando completamente i manuali didattici. Proprio per fare fronte a tale situazione l'approccio POA propone di utilizzare i manuali didattici seguendo quattro tappe fondamentali, che sono la selezione, il riordino, la modifica e l'aggiunta, e allo stesso tempo viene enfatizzata l'importanza di ricorso ai materiali altamente autentici.

Ribadire l'importanza del testo nell'insegnamento delle lingue ci sembra piuttosto superfluo, poiché dagli anni Novanta del secolo scorso gli studiosi di glottodidattica sono concordi nell'affermare che l'organizzazione didattica si deve basare prima di tutto sui testi (ad es. Lavinio 1990; Spagnesi 2011). Anche i modelli operativi ormai a tutti noti hanno posto al centro dell'attenzione il testo, così come viene esplicata la sua centralità anche dalla denominazione del modello operativo, l'unità didattica centrata sul testo (Vedovelli 2002). Il testo, come affermano Diadori, Palermo, Troncarelli, offre

> modelli di lingua, esempi di usi comunicativi, di variabili sociolinguistiche e pragmatiche, di generi e tipologie testuali; trasmette informazioni e stimoli per la discussione; fornisce occasioni di analisi, esercitazione e riflessione di tipo metalinguistico e meta-culturale e rappresenta, in ultima istanza, l'ambito privilegiato su cui si innestano ulteriori forme di interazione orale e scritta, di produzione, ricezione e mediazione (2009: 211).

La sua utilità precedentemente riportata riconduce chiaramente a una funzione molteplice dei testi nella classe evidenziando i benefici che si potranno trarre dal loro uso in una classe di lingua.

Attraverso l'incontro con il testo gli apprendenti si possono appropriare di conoscenze e competenze che saranno loro utili non solo nell'espressione e manifestazione dei propri pensieri in lingua straniera, ma anche per meglio comprendere i meccanismi della testualità; quindi, un approccio didattico che vede centrale il testo porta a sviluppare maggiormente la competenza linguistico-comunicativa degli apprendenti. Tale importanza viene poi anche messa in luce dai due sillabi di riferimento per l'insegnamento dell'italiano a studenti stranieri, quello di Lo Duca (2006) e quello di Benucci (2007), nei quali entrambe le autrici sottolineano la relazione tra i compiti comunicativi e la realizzazione dei testi. Considerata la rilevanza del testo, passiamo ad analizzare come vengano scelti gli *input* testuali nella didattica dell'italiano a studenti sinofoni in Cina e quindi dedichiamo il prossimo paragrafo a presentare la nostra ricerca: l'obiettivo, il campione, l'analisi dei dati e alcune riflessioni generali.

4. La ricerca

La presente ricerca ha l'obiettivo di indagare quali testi, o meglio quali *input* testuali vengono utilizzati dai docenti madrelingua nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera a studenti cinesi. Si tratta di uno studio esplorativo sull'uso dei testi nella didattica dell'italiano in diversi contesti cinesi, l'università, le scuole private e le scuole pubbliche, anche se queste ultime costituiscono una parte molto marginale nel panorama nazionale di insegnamento dell'italiano. Secondo gli ultimi dati aggiornati in Cina al momento vi sono solo due scuole pubbliche dove l'italiano è considerato una lingua curricolare e quindi l'italiano gode dello stesso "diritto" dell'inglese[1].

La ricerca è stata condotta tramite la somministrazione di un questionario a 60 docenti di italiano in Cina. Consapevoli del fatto che la scelta del questionario, come strumento di raccolta dati, implica alcune criticità, ciò ci consente di rilevare una fotografia istantanea sull'oggetto della nostra ricerca. Dato anche il caratte-

1 Zhang M., *50 anni di rapporti diplomatici*, intervento nell'ambito della Giornata di studio Dialogo Italia - Cina: un ponte per la conoscenza e l'amicizia. Cinquantesimo anniversario dell'istituzione di relazioni diplomatiche tra Repubblica italiana e Repubblica popolare cinese, promossa il 5 dicembre 2020 dall'Università per Stranieri di Siena in collaborazione con l'Istituto Confucio di Pisa.

re del lavoro, il campione non è stato statisticamente selezionato relativamente a tutte le istituzioni pubbliche o private presenti sul territorio nazionale; la ricerca si è caratterizzata, perciò, come un 'carotaggio' su un argomento specifico. Il questionario è costituito da 14 domande, di cui la maggior parte è di tipo chiuso, ed è integralmente riportato nell'Appendice del presente lavoro. Il questionario è stato somministrato non solo a docenti cinesi di italiano (56,67%), ma anche a docenti di madrelingua italiana (43,33%) che lavorano in Cina. Ciò ci consente di fare trasparire in maniera completa la tendenza e le abitudini didattiche nella scelta di testi da impiegare ai fini didattici. Ora esaminiamo brevemente il profilo dei docenti coinvolti nella nostra ricerca.

4.1. I docenti-informanti

I docenti che sono stati coinvolti nella somministrazione del questionario sono costituiti da 70% di femmine e 30% di maschi. Si può osservare dal grafico n.1 che circa l'80% dei docenti possiede almeno una laurea di primo di livello e l'11,67% il titolo di dottorato di ricerca; quindi, il profilo dei docenti rimane altamente qualificato. Il grafico n.2 mostra in maniera abbastanza diretta che la percentuale di coloro che insegnano nelle università è vicina a quella di chi insegna nelle scuole private. Come già ricordato sopra, non c'è da stupirsi del numero basso dei docenti che lavorano nelle scuole pubbliche, solo 2 su 60, una realtà ancora molto difficile su cui vi sarebbe molto da lavorare soprattutto sul piano della politica linguistica.

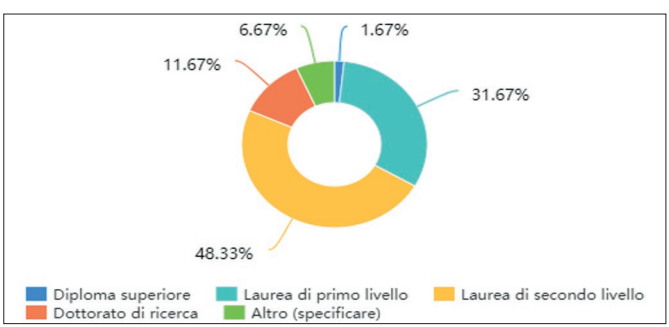


Grafico 1 - Titolo di studio

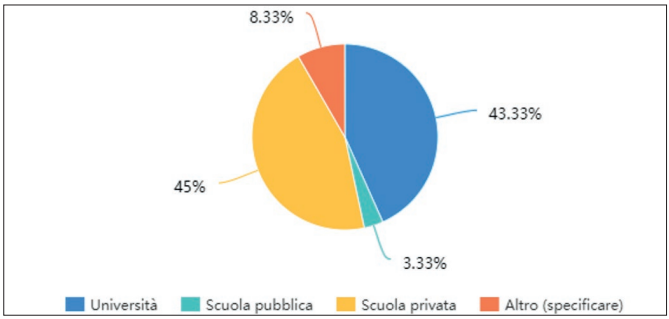


Grafico 2 - Contesto lavorativo

Dal punto di vista della distribuzione geografica, per la tutela della *privacy* sia delle istituzioni che dei docenti coinvolti, non è stato chiesto loro di indicare il nome della scuola, bensì la città dove si colloca la scuola; dalla nuvola delle parole (graf.3) si osserva che la distribuzione delle scuole risulta abbastanza rappresentativa, poiché le scuole coprono quasi tutte le città importanti della Cina. Il livello medio-alto del profilo dei docenti-informanti è confermato anche dagli anni di insegnamento che hanno maturato con gli studenti sinofoni: dal grafico n.4 più della metà di docenti dichiara di aver maturato almeno 3 anni di insegnamento, un dato importante che ci consente di fidarci, anche se non in termini generalizzati, dei dati dai quali traiamo le riflessioni utili, intese a migliorare le pratiche di insegnamento dell'italiano L2 a studenti cinesi.

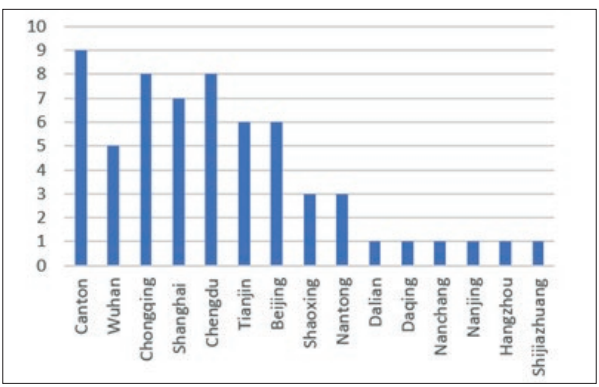


Grafico 3 - Distribuzione geografica della scuola

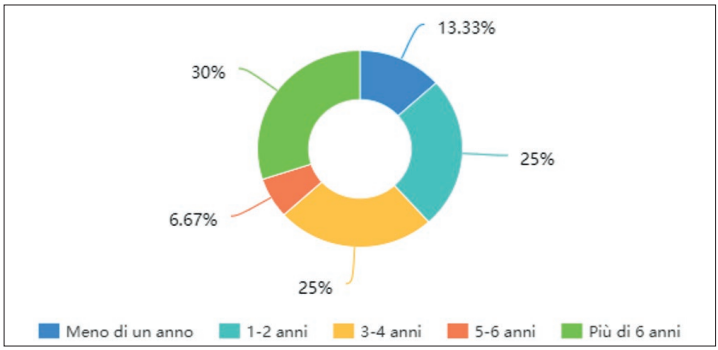


Grafico 4 - Anni di insegnamento

Dopo aver descritto un quadro completo dei nostri docenti-informanti, i paragrafi successivi sono dedicati ad analizzare i dati ricavati dal questionario ricordando di nuovo quale sia l'obiettivo della presente ricerca, cioè quello di analizzare il ruolo del testo nell'insegnamento dell'italiano a studenti cinesi tramite un'indagine incentrata sui testi presenti nei manuali in adozione nelle classi.

5. L'analisi dei dati

L'aumento degli studenti di italiano in maniera significativo negli ultimi anni in Cina (Yang 2020)[2] fa sì che il mercato editoriale cominci a fiorire, e si trovano sia i manuali autoctoni che i manuali importati, cioè pubblicati in Italia ma poi riadattati in Cina: il caso più emblematico è quello del manuale *Nuovo progetto italiano*. Dal grafico n.5 è stato rilevato che tra i manuali di italiano viene più scelto, o meglio usato, dai docenti il *Nuovo progetto italiano* e a seguire *Studiamo l'italiano all'università*, uno dei manuali di riferimento autoctoni tuttora utilizzato per la formazione linguistica dei docenti cinesi di italiano. Si tratta di un manuale strutturato in unità didattiche tradizionali: testi, domande di ve-

2 Zhang M., *50 anni di rapporti diplomatici*, intervento nell'ambito della Giornata di studio Dialogo Italia - Cina: un ponte per la conoscenza e l'amicizia, già citato.

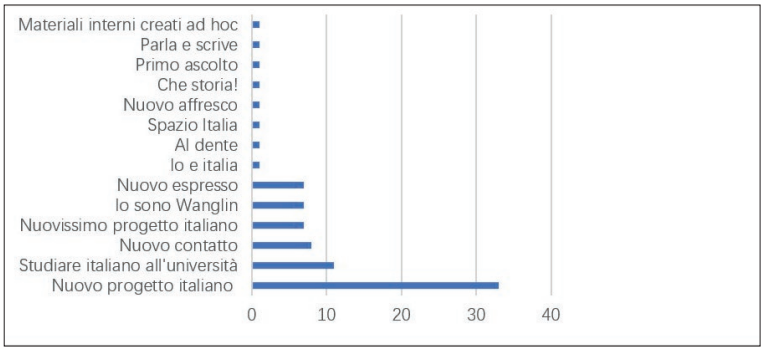


Grafico 5 - Manuali maggiormente in adozione in classe

rifica della comprensione, vocabolario, spiegazione grammaticale, esercizi di grammatica e di traduzione. A questa domanda è stata data la possibilità di indicare più di un manuale, fino al massimo tre, che i docenti-informanti ritengono maggiormente usati in classe, ma dal nostro censimento si evince che la tendenza di preferire un manuale straniero sia molto forte, indipendentemente dalla nazionalità dei docenti.

In relazione ai manuali elencati abbiamo voluto anche indagare il grado di soddisfazione dei manuali in adozione e dal grafico n. 6 si vede che la maggior parte è soddisfatta dei manuali che ha indicato. Se partiamo dal presupposto che il testo abbia un ruolo centrale nell'organizzazione didattica, allora è fondamentale sapere la percentuale del manuale che viene usato. Sapere selezionare le attività presenti nei manuali o adottare in toto tutto ciò che viene presentato nel manuale rientra tra le competenze glottodidattiche di un docente. Dai dati è emerso che il 46,67% di docenti utilizza circa l'80% del manuale del testo, il 30% usa almeno la metà del libro. Un dato sorprendente è che il 16,67% dichiara di esaurire quasi tutti gli argomenti e le attività presenti nel libro di testo. Ciò ci conferma che i manuali didattici costituiscono la fonte principale dalla quale i docenti attingono gli *input* testuali nello svolgimento delle attività in classe.

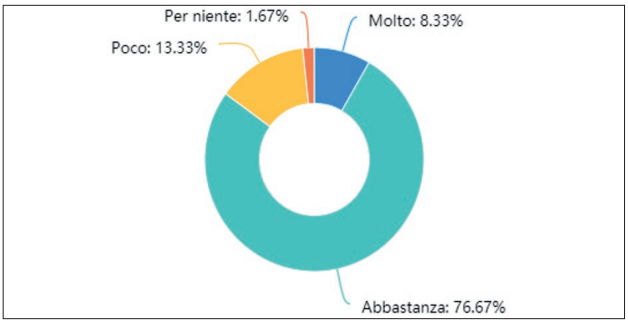


Grafico 6 - Grado di soddisfazione dei manuali

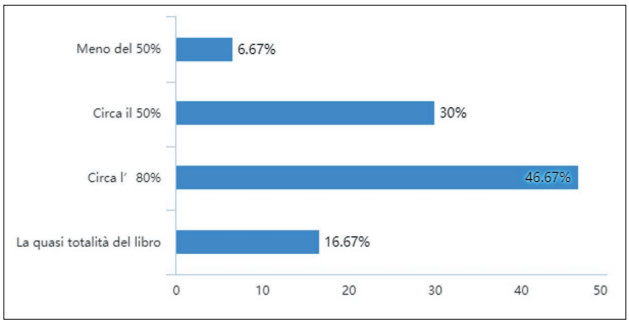


Grafico 7 - Percentuale di uso del manuale

Data la rilevanza dei manuali nella prassi didattica abbiamo voluto sottoporre ai nostri docenti-informanti una valutazione dei testi presenti nei libri di testo, il che ci consente di intravedere anche la riflessione didattica che i docenti fanno nella scelta dei materiali didattici. Il Grafico n. 8 mostra che circa il 68% dei docenti-informanti concorda con il fatto che i testi sono autentici ma a volte con o senza adattamenti e il 28,33% ritiene che i testi siano creati *ad hoc* per quella unità o attività. Tra i due docenti-informanti che hanno scelto "altro", riportiamo qui di seguito l'osservazione di uno dei due, che ci sembra molto interessante e approfondita come analisi testuale: "Assolutamente fuori dalla portata degli studenti, con lessico troppo vasto e poche ripetizioni e focalizzati quasi esclusivamente sulla singola struttura grammaticale dell'unità", tant'è vero che questo docente-informante ha dichiarato di usare meno del 50% del manuale di italiano da lei scelto.

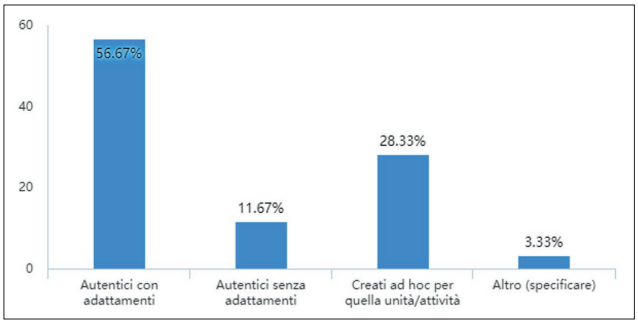


Grafico 8 - Valutazione complessiva dei testi

Un altro quesito riguarda la relazione tra la scelta dei testi nei manuali e il perseguimento degli obiettivi didattici. Si è rilevato che più dell'80% dei docenti-informanti dichiara che in linea di massima i testi nei manuali risultano funzionali al perseguimento degli obiettivi didattici, e chi ha dato una risposta negativa giustifica la propria scelta affermando che gli argomenti proposti dai testi sono spesso poco attinenti alla situazione comunicativa in cui uno studente si trova a interagire linguisticamente.

Oltre a una valutazione generale sull'autenticità dei testi scelti nel manuale ci è sembrato necessario addentrarci nell'analisi più dettagliata dei testi presenti e quindi abbiamo suddiviso i testi in micro-sezioni: quelli per l'ascolto, quelli per la comprensione della lettura e quelli all'interno degli esercizi; i nostri docenti-informanti sono stati chiamati ad attribuire un valore su una scala da 1 a 4 per la verosimiglianza e l'autenticità dei testi (1=nulla; 4=elevata). Il grafico n. 9 ci ha fornito un quadro chiaro sulla valutazione dei manuali in adozione. Comparando i dati dei docenti madrelingua (grafico n. 9 a sinistra) con quelli dei docenti non madrelingua (grafico n. 8 a destra) si è rilevato che la distribuzione dei punteggi per i docenti di madrelingua risulta abbastanza omogena poiché vengono spalmati quasi su tutte le scale mentre quella dei docenti non madrelingua si concentra sull'alto livello di autenticità dei testi, un dato interessante che riflette la scarsa consapevolezza su alcuni concetti di base di glottodidattica come appunto l'autenticità del testo nella didattica dell'italiano.

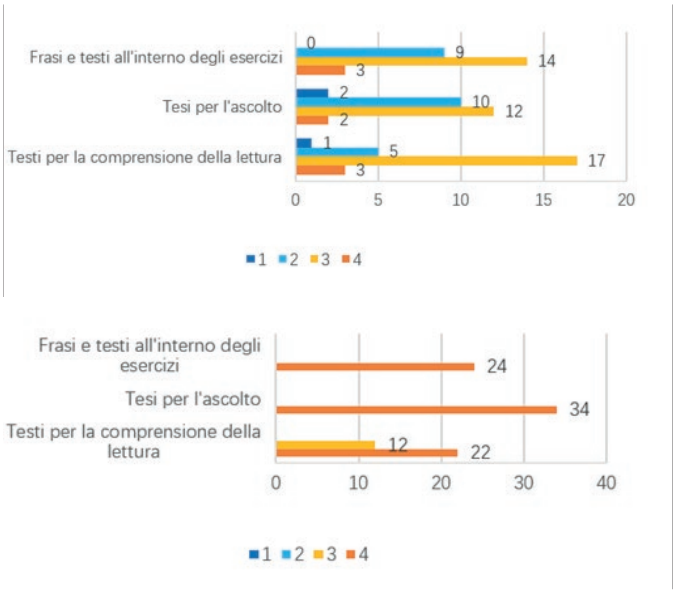


Grafico 9 - Valutazione dettagliata dei testi presenti nel manuale

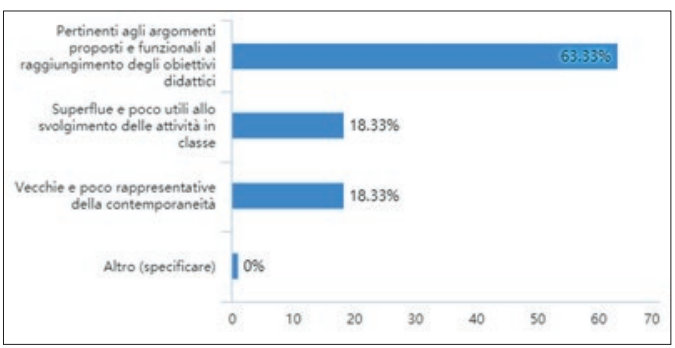


Grafico 10 - Valutazione delle immagini, foto presenti nei manuali

Come già ricordato sopra, il testo è qualsiasi forma di comunicazione, scritta, orale o trasmessa, quindi anche le immagini, le foto, le vignette ecc. hanno una loro funzione comunicativa e a maggior ragione didattica. A tal proposito, è stato inserito un quesito che va a valutare la pertinenza didattica delle immagini

proposte nei manuali. Dal grafico n. 10 si evince che più della metà dei docenti ha valutato positivamente le immagini, confermando anche la loro utilità nel raggiungimento degli obiettivi didattici, ma un terzo del nostro campione dichiara che le immagini sono spesso o superflue e quindi poco utili, oppure poco rappresentative della contemporaneità.

Oltre ai manuali didattici è stato chiesto ai docenti quali altri materiali usano per aumentare l'*input* linguistico degli studenti, poiché i manuali non possono costituire l'integrità degli *input* linguistici forniti agli studenti. Dal grafico n. 11 abbiamo visto che quasi tutti integrano le proprie attività con altri materiali aggiuntivi sotto forme diverse, come audio, video, o perfino materiali creati dai docenti stessi.

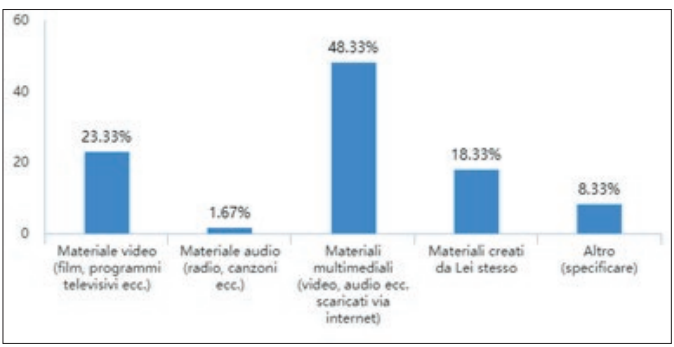


Grafico 11 - Materiali aggiuntivi per l'aumento dell'input testuale

Per concludere questa nostra indagine esplorativa sull'utilizzo del testo nell'insegnamento dell'italiano, ci è sembrato opportuno indagare quali sono le difficoltà maggiori incontrate lavorando come docente di italiano a studenti sinofoni. Le risposte sono di vario genere: c'è chi si sofferma ancora sul comportamento passivo degli studenti cinesi in classe; chi osserva la mancanza totale della motivazione; chi dice che l'ostacolo maggiore riguarda "l'approccio allo studio delle lingue e lo stress a cui sono sottoposti gli studenti"; tuttavia, sono emerse alcune considerazioni interessanti inerenti ai materiali didattici, di cui ne riportiamo alcune:

1. la scarsità dei materiali didattici dell'ascolto per gli studenti del primo livello senza base;
2. la scarsa diffusione di materiali didattici autentici per la didattica e per l'apprendimento autónomo;
3. in Cina è difficile trovare materiali attinenti all'attualità italiana;
4. gli studenti vanno educati al metodo induttivo per favorire la riflessione linguistica e generare così acquisizione e non semplice apprendimento. Il che non è sempre facile, date la mancanza di motivazione e i tempi ristretti e a scadenza dettati dal corso e dai bisogni pragmatici degli studenti;
5. scarso materiale didattico a disposizione e studenti liceali che hanno scarsa conoscenza enciclopedica.

Le riflessioni riportate sopra possono essere indicatori utili per chi lavora con studenti sinofoni. Al di là di tutte le riflessioni sulla distanza tipologica tra italiano e cinese e quella (socio-)culturale, che possono interferire nel processo di acquisizione, ci sembra, anzitutto, che serva una formazione di base dal punto di vista glottodidattico per chi opera nel campo dell'insegnamento, e che sia necessario superare il mito che avere una formazione in italianistica in senso ampio implichi il fatto di sapere gestire in modo adeguato una classe di lingua straniera.

6. Conclusioni

Le conclusioni a cui ha portato la nostra indagine sul ruolo del testo nell'insegnamento dell'italiano a studenti cinesi in Cina ci conducono a riflettere su varie questioni importanti. Innanzitutto, è stato messo in luce in questo contributo lo stato dell'arte della ricerca nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere in Cina e che, in confronto con la lingua inglese, la ricerca sull'acquisizione/insegnamento dell'italiano da parte di studenti sinofoni sembrerebbe ancora poco feconda. A fronte di una scarsa consapevolezza di tale importanza, organizzare corsi di formazione occasionali, pur solo destinati a un pubblico ristretto come i docenti universitari, è utile, ma non basta; bisognerebbe predisporre un ciclo di formazione periodica e strutturata rivolto a tutti coloro che lavorano con vari titoli (insegnante privato, docente universitario, lettore di italiano) in vari contesti diversi (scuola privata, pubblica,

università, centro di formazione linguistica), poiché lo scambio tra i docenti contribuisce a creare modalità di lavoro di classe che portano giovamento sia ai docenti che agli apprendenti.

L'indagine, pur essendo caratterizzata da una certa soggettività nell'interpretazione dei dati e parzialità nell'aver sottoposto il questionario solamente a un numero ristretto di docenti di italiano, ha delineato un quadro esplicativo sull'importanza assunta dal testo nell'insegnamento dell'italiano in classe e ha confermato che sono spesso i manuali didattici che costituiscono la fonte primaria degli *input* testuali. Dato che prevale una forte, se non eccessiva, attenzione ai manuali didattici, compito primario non può essere altro che promuovere gli studi e le ricerche in tale direzione e, parallelamente, di elaborare nuovi materiali didattici autoctoni valorizzando il bagaglio culturale ed acquisizionale di studenti sinofoni.

In sintesi, l'importanza del testo nel processo di acquisizione/insegnamento viene ulteriormente enfatizzata nel contesto cinese e dotarsi dei materiali didattici validi e funzionali diviene l'obiettivo principale al quale ruota intorno la ricerca glottodidattica. In Cina rimane ancora molto da lavorare circa l'insegnamento dell'italiano. Infatti, senza neanche doverlo paragonare con l'inglese, basti pensare al grande passo in avanti che hanno fatto, ad esempio, il francese, lo spagnolo e il tedesco!

Riferimenti bibliografici

Bagna C. *et al.* (a cura di), 2017, *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici*, OL3, Perugia.

Banfi E., Diadori P, Ferrari A. (a cura di), 2021, *Didattica della punteggiatura italiana a apprendenti giapponesi, coreani, vietnamiti, cinesi e arabi*, Edizioni Università per Stranieri di Siena, Siena.

Benucci A. (a cura di), 2007, *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*, Guerra, Perugia.

Bonvino E., Rastelli S. (a cura di), 2011, *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Pavia University press, Pavia.

Borro I., 2018, "L'insegnamento della grammatica nella didattica per task. TBLT e PPP a confronto: presupposti teorici ed evi-

denze sperimentali", in Cortès Velasquez D., Nuzzo E. (a cura di), *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi fra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*, Roma TrePress, Roma, pp. 25-48.

Calabrò L., 2017, "Phone-TASK: esperienza pratica per sensibilizzare gli apprendenti sinofoni alla riflessione sull'intonazione parafonica dell'italiano L2", in Bagna C. *et al.* (a cura di), *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti* linguistici e didattici, OL3, Perugia, pp. 44-53.

Chini M. *et al*., 2003, "Aspetti della testualità", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano*, Carocci, Roma, pp. 179-219.

Consalvo G., 2012, "L'influenza delle differenze culturali nell'apprendimento dell'italiano L2 da parte di sinofoni: il metodo di studio e l'insegnamento della lingua straniera in Cina", *Italiano LinguaDue*, vol. 4(1), pp. 31-45.

Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia - Oxford, Milano.

D'Alfonso A., 2014, "Strategie di connessione testuale in produzioni scritte d'italiano L2: la successione temporale nei testi narrativi", *Italiano LinguaDue*, Vol. 6 (2), pp.15-66.

De Meo A., Pettorino M., 2017, "Elicitare parlato emotivo in italiano L2 di cinesi: il Card Task*",* in Bagna C. *et al.* (a cura di), *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici*, OL3, Perugia, pp. 106-112.

Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., 2009, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.

Della Putta P., 2021, "La didattica delle lingue straniere agli studenti sinofoni: perché e come, oggi, abbiamo bisogno di compromessi operativi non radicali", in Rastelli S. (a cura di), *Il programma Marco Polo Turandot. Quindici anni di ricerca acquisizionale*, Franco Cesati, Firenze, pp. 171-200.

Duso M. E., 2013, "La narrazione scritta di studenti sinofoni: le catene anaforiche", in *G&D., Grammatica e didattica*, Numero speciale, pp. 167-198.

Feng Y., 2017, "Mokuaihua yidaliyu jiaoxue de goujian yu shijian" (La didattica modulare: costruzione e sperimentazione nell'insegnamento dell'italiano), *Journal of Suihua College*, n. 37(8), pp. 114-115.

Gottardo M. G., Valentini A., 2017, "L'espressione della definitezza nell'italiano L2 di sinofoni", in Alberto Manco (a cura di), *Le lingue extra-europee e l'italiano: aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici, Atti del LI Congresso Internazionale di Studi della Società della Linguistica Italiana*, Napoli, 28-30 settembre 2017, Officinaventuno, Milano, pp. 233-248.

Jiang X., 2019, "Adapting Sinhala Teaching Materials Based on the Production-oriented Approach: Progression in Production Task Design", *Foreign Languages and Their Teaching*, vol. 1, pp. 17-24.

Ingrassia M., 2014, "La didattica del Task in un corso di italiano L2 per studenti sinofoni", *Italiano LinguaDue*, Vol. 6(2), pp. 379-399.

Jia N., 2013, "Dui yidaliyu deyu yuyin jiaoxue de fenxi yanjiu" (L'insegnamento della fonetica in italiano e in tedesco), *The Academic Periodical of Shenyang Conservatory*, n. 3, pp. 73-80.

Lania E., Mastrocesare D., Rossi V., 2017, "I task con studenti Marco Polo Turandot al CLA di Roma Tre: pratiche didattiche contro vecchi stereotipi e implicazioni culturali", in Bagna C. *et al.* (a cura di), *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici*, OL3, Perugia, pp. 91-97.

Lavinio C., 1990, *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Roma.

Lo Duca M. G., 2006, *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.

Liu C.H., 2008, "Yidaliyu xiezuo jiaoxue celve yanjiu" (Tecniche di insegnamento della scrittura in italiano), *Contemporary Education Reaserch and Teaching Practice*, n.2, pp. 479-481.

Liu C.H., 2017, "Yi guanci weili qianxi yidaliyu yufa jiaoxue" (L'insegnamento della grammatica italiana: il caso di articoli in italiano), *Science&Technology Information*, n. 30, pp. 186-188.

Maggini M., 1992, "Uso dei materiali autentici per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera", *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, n. 2, pp.135.

Ni Y., 2019, *Scrittura "accademica" in italiano L2. Analisi delle strategie di apprendenti sinofoni*, Universitas Studiorum, Mantova.

Martari Y., 2017, *L'acquisizione dell'italiano da parte di sinofoni. Un contributo alla linguistica educativa*, Pàtron, Bologna.

Petrocelli E., 2011, *Italiano e alunni stranieri nella scuola del secondo ciclo: lo sviluppo della competenza testuale*, Pacini, Pisa.

Rastelli S., 2010, *Italiano di cinesi, italiano per cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra, Perugia.

Rastelli S. (a cura di), 2021, *Il programma Marco Polo Turandot. Quindici anni di ricerca acquisizionale*, Frano Cesati, Firenze.

Scibetta A., 2019, *Chinese International Students' Development of Pragmatic Skills. The Italian Case*, Franco Angeli, Milano.

Spagnesi M., 2011, "L'uso didattico del testo", in Diadori P. (a cura di), In*segnare italiano a stranieri*, Nuova Edizione, Le Monnier, Firenze, pp. 366-373.

Uni-Italia, 2021, *VI Convegno sui Programmi Governativi Marco Polo e Turandot*, 8 febbraio 2021, Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, Roma.

Vedovelli M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri: la prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma.

Wang B., 2019, "Teaching Grammar: Application of POA in Korean Language Instructions for Beginners", *Foreign Languages and Their Teaching,* vol. 1, pp. 9-16.

Wang C. M., 2015, "Why does the continuation task facilitate L2 learning", n. 47(5), pp. 753-762.

Wen Q.F., 2015, "Goujian Chanchu Daoxiang fa lilun tixi (La costruzione del quadro teoretico dell'approccio POA)", *Foreign Language Teaching and Research*, n. 47 (4), pp. 547/558.

Wen Q.F., 2018, "The production-oriented approach to teaching university students English in China", *Language Teaching*, n. 51(4), pp. 526–540

Wen Q.F., 2020, *Production-Oriente Approach: Developing a Theory of Foreign Language Education with Chinese Features*, Foreign Language Teaching and Research press, Beijing.

Yang L., 2020, "L'italiano in Cina: lo stato dell'arte e prospettive future", *Italiano a stranieri*, n. 27, pp. 15-19.

Appendice
Questionario di indagine sui materiali didattici nell'insegnamento dell'italiano in Cina

N.B. Il presente questionario è anonimo e viene somministrato solo con lo scopo di acquisire alcuni dati utili ai fini esclusivamente della ricerca scientifica. Vi preghiamo cortesemente di spendere pochi minuti per compilare il questionario. Grazie per la vostra preziosa collaborazione. Per eventuali dubbi o chiarimenti, potete scrivere a yang.ni@nankai.edu.cn.

1. Lei è una/un docente di madrelingua italiana?

- Sì
- No

2. Sesso

- Femmina
- Maschio

3. Livello di istruzione

- Diploma superiore
- Laurea di primo livello
- Laurea di secondo livello
- Ph.D
- Altro (specificare)

2. Dove insegna l'italiano?

- Università
- Scuola pubblica
- Scuola privata
- Altro (indicare)

3. Dove è situata la sua scuola?

_____

4. Da quanto tempo insegna l'italiano?

- Meno di un anno
- 1-2 anni
- 3-4 anni
- Più di 5 anni

5. Quale manuale di italiano utilizza di più per il corso di italiano?

_____

6. Quanto la soddisfa il manuale di italiano attualmente in adozione?

- Molto
- Abbastanza
- Poco
- Per niente

7. Nel suo corso, che percentuale del libro del testo usa?

- Meno del 50%
- Circa il 50%
- Circa l'80%
- La quasi totalità del libro

8. Valuti se, in linea di massima, come sono i testi scelti nel manuale di italiano da Lei adottato?

- Autentici senza adattamenti
- Autentici con adattamenti
- Creati *ad hoc* per quella unità/attività
- Altro (specificare)_____

9. Valuti se, in linea di massima, i testi scelti nel manuale di italiano da Lei adottato sono generalmente funzionali al perseguimento degli obiettivi didattici?

- Molto
- Abbastanza
- Poco
- Per nulla

10. Se ha risposto "poco" o "per nulla" alla per la domanda precedente, indichi le possibili ragioni.

- Gli argomenti proposti dai testi sono poco attinenti alla situazione comunicativa in cui lo studente si trova a interagire
- La quantità e la qualità degli esercizi proposti sono poco coerenti con il contenuto del testo
- I generi testuali proposti nel manuale non sono adeguati al pubblico del corso
- Altro (specificare)_____

11. Valuti la verosimiglianza e l'autenticità dei testi proposti nel manuale su una scala da 1 a 4 (1 = nulla; 4 = elevata) facendo riferimento a

- Frasi e testi all'interno degli esercizi 1 2 3 4
- Testi per l'ascolto 1 2 3 4
- Testi per la comprensione scritta 1 2 3 4

12. Come giudica le immagini presenti nel manuale da Lei indicato?

- Superflue e poco utili allo svolgimento delle attività in classe
- Vecchie e poco rappresentative della contemporaneità
- Pertinenti agli argomenti proposti e funzionali al raggiungimento degli obiettivi didattici
- Altro (specificare)_____

13. Oltre ai manuali, quali altri materiali utilizza per favorire l'aumento dell'*input* linguistico dei suoi studenti?

- Materiale video (film, programmi televisivi ecc.)
- Materiale audio (radio, canzoni ecc.)
- Materiali multimediali (video, audio ecc. scaricati via internet)
- Materiali creati da Lei stesso
- Altro (specificare)_____

14. Qual è la maggior difficoltà che incontra in quanto docente d'italiano?

Italiano di nuovi italiani. Alcune osservazioni su testi di studenti con *background* familiare plurilingue

Yahis Martari, Valentina Peretti*

Sintesi: Il contributo tratta di plurilinguismo nel contesto scolastico italiano. Presenta inoltre i primi risultati di uno studio del Centro di Ricerca per la Didattica dell'Italiano (CRDI) dell'Università di Bologna condotto nelle classi della scuola secondaria di primo grado di un istituto di Goito (MN). Agli studenti con almeno un genitore straniero è stato somministrato un questionario riguardante i loro usi linguistici e quelli della loro famiglia. Alcuni dei loro testi realizzati a scuola sono stati poi analizzati per valutare le caratteristiche delle produzioni di studenti di seconda generazione o di immigrazione non recente che usano anche l'italiano nel contesto familiare.

Parole chiave: Plurilinguismo, Seconda generazione, Italiano scritto, Superdiversità, Studenti stranieri

Abstract: The present contribution deals with plurilingualism in Italian schools. It shows the preliminary results about a survey of the Centro di Ricerca per la Didattica dell'Italiano (CRDI) of the University of Bologna, which has taken place in a middle school in Goito (MN). Students having at least one foreign parent were asked to fill

* Università di Bologna. I paragrafi 1, 2, 4 e 5.2 sono di Yahis Martari. I paragrafi 3 e 5.1. sono di Valentina Peretti. yahis.martari@unibo.it; valentina.peretti2@studio.unibo.it

in a questionnaire about which language they and their parents use in different contexts. Then, some of their school texts have been analysed in order to evaluate features of written productions of second-generation students or students arrived in Italy earlier than 5 years ago speaking also Italian with their family members.

Keywords: Plurilingualism, Second generation, Written Italian, Superdiversity, Foreign students

1. Introduzione

La cosiddetta "diversificazione della diversità" è un processo in atto ormai da molti anni e documentato nell'ultimo ventennio anche nel panorama italiano, dove proprio il contesto scolastico viene spesso considerato uno degli spazi di elezione della "superdiversità" (Vertovec 2007) italiana in termini di un pluralismo linguistico e culturale (Spotti, Gallina 2019; Di Rosa, Tumminelli 2021; Vedovelli 2017) così ampio da permettere di ipotizzare una nuova e più complessa forma di multiculturalismo ("post-multiculturalismo" nel paradigma di Vertovec 2010). Tutto ciò riguarda anche il repertorio linguistico degli studenti e delle studentesse, così come le loro produzioni testuali orali e scritte.

In questo contributo contestualizzeremo i primi risultati di una ricerca del CRDI (Centro di Ricerca per la Didattica dell'Italiano dell'Università di Bologna) in fase iniziale sul neoplurilinguismo nelle scuole italiane. In particolare, avanzeremo alcune ipotesi di lavoro e di interpretazione commentando interviste e testi raccolti durante uno studio pilota condotto nelle classi della scuola secondaria di primo grado di un istituto scolastico di Goito (nella provincia di Mantova)[1]. A partire dal raffronto con i dati aggiornati dell'ISTAT del MIUR, cercheremo di descrivere e soprattutto interpretare il tasso e la natura del plurilinguismo negli alunni di seconda generazione del campione preso in esame; chiarito tale contesto, faremo poi alcune osservazioni

1 Hanno reso possibile questo studio il Dirigente prof. Angelo Panini, il prof. Andrea Maiello e il corpo docente dell'Istituto Comprensivo Statale di Goito (MN) cui va il nostro più sentito ringraziamento.

sulle caratteristiche dei testi prodotti dai nuovi italiani provenienti da famiglie con almeno un genitore non nativo italofono.

2. Italiano di nuovi italiani

Come si legge nel recente dossier ISTAT (2020: 11) sulle seconde generazioni in Italia,

> i nuovi italiani di seconda generazione non solo sono in aumento, ma rappresentano un contingente con caratteristiche sempre più complesse e articolate, e proprio per questo, di difficile misurazione. […] Al 1° gennaio 2018, in Italia, i minori di seconda generazione, stranieri o italiani per acquisizione, sono 1 milione e 316 mila: di questi il 75 per cento è nato in Italia (991 mila, seconda generazione in senso stretto).

"In senso stretto" la seconda generazione è composta da studenti nati in Italia da genitori stranieri, ma in questo lavoro ci riferiamo al senso più ampio del termine, ovvero quello comprensivo anche degli studenti non nati in Italia – ma esclusi i pochi casi di NAI (Neo Arrivati in Italia). Dati questi numeri, è evidente che un "italiano di nuovi italiani" rappresenterebbe un'area rilevante nel diasistema – o se si preferisce dello spazio linguistico (Vedovelli 2017a) – dell'italiano. Dovremo dunque classificare il complesso di fenomeni caratteristici dei testi orali e scritti dai nuovi italiani come una varietà propria di una parte di cittadini italiani, non certo come un italiano utilizzato, magari solo come lingua franca, da chi italiano non si sente e, talora per scelta, non è[2]. In una riflessione linguistico-educativa, quindi attenta anche alla dimensione politica, discutiamo insomma della lingua italiana parlata e scritta da una parte di italiani, e non della lingua italiana di cittadini stranieri in Italia. La differenza è sostanziale, non certo solo formale.

Da ciò consegue che "l'italiano di nuovi italiani" – se inteso come varietà circoscrivibile all'interno di uno spazio di varietà – forse non esiste. Tale varietà, infatti, non sarebbe collocabile nello spazio sociolinguistico: troppe e troppo differenziate sono le realtà compresenti nella definizione "nuovi italiani", in uno spazio

2 Si ottiene la cittadinanza italiana se si nasce o si è adottati da cittadini italiani (Legge del 5 febbraio 1992, n. 91), oppure su richiesta, raggiunta la maggiore età.

compreso tra due polarità (cfr. par. 4): dalla sostanziale identità linguistica con i figli di nativi a varietà di apprendimento lontane dalla lingua *target* o per nulla sviluppate.

È errato parlare di italiano di "stranieri", rispetto alle seconde generazioni, soprattutto in una dimensione estranea allo *status* giuridico: ci si deve cioè interrogare sulla liceità di definire "stranieri" soggetti che (oltre ad avere la cittadinanza italiana) non hanno talora caratteristiche linguistiche (come vedremo) di alterità linguistica (Maraschio *et al.* 2011) se non quella di un prezioso bilinguismo. Proprio per questo "nuovi italiani", rispetto ad "altri" e "stranieri" è certamente una definizione più adeguata, in un contesto ormai riconosciuto di contatto e di reciproca influenza (Tempesta, Maggio 2006; Gallina 2021).

Occorre pensare dunque alla diversità come caratteristica interna e strutturale, più che come contrapposizione tra figli di nativi e figli di non nativi: una differenziazione che prende il nome di "superdiversità"[3].

3. L'intervista

3.1. Il questionario

L'indagine ha coinvolto 65 ragazzi e ragazze tra gli 11 e i 17 anni di una scuola secondaria di primo grado di Goito, in provincia di Mantova. Gli alunni e le alunne con almeno un genitore straniero sono stati invitati a compilare un questionario *online* somministrato da un docente della scuola durante l'anno scolastico 2020/2021[4]. È stato utilizzato un questionario strutturato in tre parti: la prima se-

3 Com'è noto, tale concetto è stato coniato e reso celebre in contesto sociologico da Vertovec (2007), e poi è stato talora utilmente ripreso in campo edulinguistico – ad esempio, nel panorama italiano, da Bagna (2013) – non senza un certo numero di obiezioni teoriche (cfr. Pavlenko 2018, per uno sguardo critico). Per darci una definizione semplice e operativa, possiamo parlare di superdiversità come di una forte diversificazione di spazi culturali e linguistici già precedentemente diversificati, così da rendere spesso esponenziali gli elementi di differenza tra cittadini e tra parlanti. E persino tra studenti di una stessa classe scolastica.

4 Del campione, solo 58 soggetti hanno partecipato al rilevamento in quanto 7 erano in isolamento domiciliare secondo le norme anti COVID-19, ma alcuni dei loro dati sono stati forniti dalla segreteria scolastica e quindi tenuti in considerazione nella valutazione dei risultati della ricerca.

zione richiedeva informazioni anagrafiche e personali tra cui l'anno di nascita, la nazione di nascita e la nazionalità dei genitori; la seconda comprendeva quesiti sulle lingue prevalenti parlate dai genitori in vari contesti a cui si aggiungeva una domanda libera sugli idiomi utilizzati in situazioni non citate precedentemente; nella terza e ultima parte veniva chiesto agli studenti di indicare quali fossero le lingue usate in maniera prevalente con vari interlocutori in famiglia, a scuola e con gli amici. Anche in questo caso era presente una domanda finale sulle altre lingue parlate con la richiesta di specificarne il contesto. I quesiti, eccetto quelli riferiti alla classe e sezione di appartenenza, erano a risposta aperta e gli alunni potevano rispondere liberamente a tutte le domande: l'unica indicazione fornita è stata quella di includere i dialetti, per evitare che gli studenti non li considerassero come lingue del repertorio personale e familiare.

3.2. I risultati

Dal quesito relativo all'anno di nascita è emerso che 21 studenti su 58 (ovvero il 36%) sono in ritardo scolastico, di cui 14 di un anno (24%), 6 di due anni (10%) e 1 di tre anni. L'irregolarità del percorso scolastico degli studenti di origine migratoria può essere causata sia da ripetenze sia da inserimenti in una classe non corrispondente alla propria età anagrafica al momento dell'iscrizione (MIUR 2021: 50). Il ritardo è molto più frequente per coloro che sono nati all'estero: il 72% di chi è nato in un altro Paese non è in pari, contro il 20% dei nati in Italia. In particolare, nelle classi terze nessun alunno nato al di fuori dell'Italia frequenta una classe corrispondente alla propria età. Il fenomeno del ritardo scolastico è inoltre particolarmente marcato per gli studenti di origine cinese. Un'indagine condotta su scala nazionale mostra che uno studente cinese su 3 è in ritardo di almeno due anni (ISTAT 2020: 40). Nella scuola di Goito su 3 studenti cinesi, 2 sono in ritardo di due anni e solo il terzo è in pari[5].

Tra i partecipanti al nostro rilevamento ci sono sia cittadini stranieri sia cittadini italiani per *ius sanguinis* (ovvero chi ha un ge-

5 Abbiamo successivamente constatato che molti studenti di origine cinese non erano presenti alla rilevazione, perché nell'A,S. 2020/21 non hanno partecipato alle attività scolastiche, sostituite dall'educazione parentale.

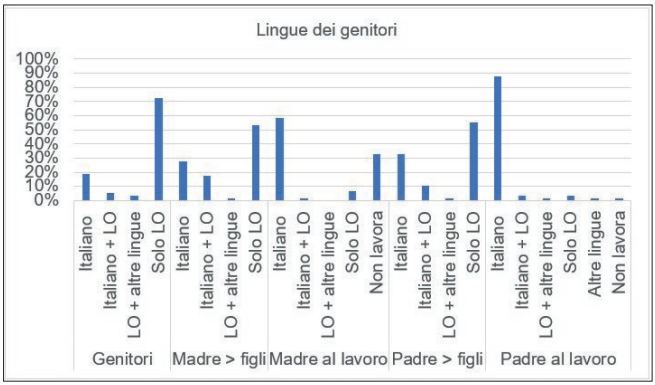


Grafico 1 - Grafico riassuntivo sugli usi linguistici dei genitori

nitore di nazionalità italiana e uno di nazionalità stranierà). Il 19% degli studenti della scuola non ha la cittadinanza italiana secondo un'incidenza maggiore di quella nazionale, che si assesta al 10,3% (MIUR 2021: 8), ma molto vicina a quella rilevata nella provincia di Mantova, pari al 19,4% (MIUR 2021: 16). Tipica del territorio è anche la forte presenza di alunni con origini indiane: secondo il MIUR (2021: 72) gli studenti indiani rappresentano il 7,2% della popolazione scolastica di nazionalità straniera nella provincia mantovana, mentre nella scuola di Goito ne rappresentano il 30%. Nel complesso, poco meno di un quarto degli studenti della scuola vive in un ambiente plurilingue, ma il 69% di coloro che hanno risposto al questionario è nato in Italia. La percentuale è raffrontabile a quanto riportato dal notiziario del MIUR relativo all'anno scolastico 2019/2020, secondo il quale il 65,4% della popolazione scolastica di nazionalità straniera è nato in Italia (MIUR 2021: 18).

Passiamo ora ai risultati della seconda sezione del questionario. La lingua più utilizzata tra i genitori è la lingua d'origine (72%), mentre l'italiano, da solo o insieme ad un'altra lingua, è usato da poco meno di un quarto dei genitori, prevalentemente nelle coppie miste. Per oltre il 50% del campione, entrambi i genitori utilizzano la lingua della tradizione familiare per rivolgersi ai figli; anche se tra le madri si registra un leggera predilezione per l'italiano alternato alla lingua d'origine a scapito del solo italiano, rispetto a ciò che avviene tra i padri. A questo proposito, però, bisogna

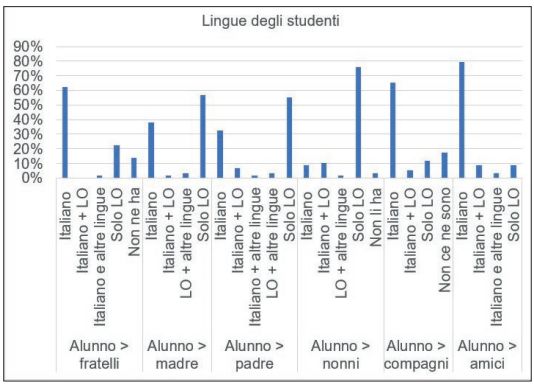


Grafico 2 - Grafico riassuntivo sugli usi linguistici degli alunni

tenere presente che nelle coppie miste è soprattutto la componente femminile ad essere di nazionalità straniera. In ambito lavorativo, invece, è nettamente preferito l'uso dell'italiano, eventualmente alternato alla lingua d'origine; fanno però eccezione i genitori cinesi, che prediligono il mandarino o un dialetto cinese. In totale si registrano 26 lingue parlate dai genitori, molte delle quali utilizzate in situazioni che talora prevedono la presenza dei figli: ciò implica che i ragazzi vivano in un contesto di forte plurilinguismo.

L'ultima sezione è relativa alle lingue utilizzate dagli studenti. L'italiano è la lingua preferita per comunicare con fratelli e sorelle dal 72% di chi non è figlio unico: i dati disaggregati in base al luogo di nascita rivelano tuttavia una netta prevalenza d'uso dell'italiano da parte di chi è nato in Italia (78% contro il 28% dei nati all'estero). Al contrario, chi è nato in un altro Paese utilizza maggiormente la lingua d'origine (il 44% contro il 13% dei nati in Italia). I ragazzi prediligono invece la lingua di tradizione familiare per rivolgersi alla madre; l'uso dell'italiano è comunque più significativo di quanto non avvenga nella comunicazione da madre a figlio (rispettivamente 38% e 28%). Anche in questo caso la situazione cambia se si scindono i gruppi a seconda del luogo di nascita: la lingua d'origine è ben rappresentata in entrambi, ma è nettamente prevalente tra i nati all'estero (83%), mentre viene superata leggermente dall'italiano tra i nati in Italia (48% contro 50%). La situazione non varia molto se l'interlocutore è il padre,

anche se l'uso della lingua nazionale cala leggermente (33%) a favore dell'uso alternato di italiano e lingua d'origine. L'idioma scelto dal 79% degli alunni per comunicare con i nonni è la lingua della tradizione familiare e in questo caso le differenze tra nati in Italia e nati all'estero si assottigliano (rispettivamente 68% e 78%).

Con gli ultimi quesiti si esce dal contesto della famiglia per indagare gli usi linguistici tra pari: l'italiano è la lingua prevalentemente utilizzata con gli amici sia a scuola (73% per i nati in Italia e 50% per i nati all'estero) che fuori da scuola (83% per i nati in Italia e 72% per i nati all'estero). Secondo una tendenza generale, quindi, l'italiano si impone come lingua dei pari, mentre si fa maggiormente spazio nella famiglia se questa si è consolidata in Italia, anche se con delle differenze a seconda degli interlocutori. Nel complesso, gli studenti che hanno risposto al questionario dichiarano di parlare la maggior parte 4 o 5 lingue, incluse quelle scolastiche (rispettivamente 47% e 43%). Inoltre, è emerso che per alcuni alunni i videogiochi sono un contesto per esercitare delle lingue straniere e che 3 studenti dichiarano di usare il giapponese come lingua di scambio tra amici. È interessante notare che i ragazzi cinesi non citano l'italiano in nessuno dei contesti proposti e neanche nella domanda aperta finale nonostante uno di loro sia nato in Italia e gli altri due vi risiedano dall'età di sette anni.

4. Analisi dei testi

4.1. I testi

Facciamo ora qualche considerazione qualitativa a partire da alcuni testi scritti dagli studenti del terzo anno, nati in Italia o di immigrazione non recente (> 5 anni) nel contesto di famiglie composte da almeno un genitore non nativo. Gli stralci di testo che qui riportiamo rappresentano un'esemplificazione significativa di un *corpus* in costruzione di circa 200 produzioni scolastiche (verifiche di storia, geografia, italiano) redatte dai 65 studenti della scuola secondaria di Goito qui presa in esame e raccolti tra novembre e

dicembre 2021[6]. Obiettivo della presente analisi è unicamente fornire una prima idea della scrittura di studenti con le caratteristiche di plurilinguismo descritte nel paragrafo precedente.

(1) (di *madre rumena*) mi sono seduta vicino a una mia vecchia compagnia di progetto…. Con lei mi sono trovata abbastanza bene e abbiamo parlato un *pò*, cosa che *durò* poco *perché* verso le 08:05 era entrato il professore di Italiano immagino, ora non ricordo esattamente, e quando *ci spiegò* tutto il programma e tutte le cose da dover portare e da fare entro la settimana ad esser sincera mi sono scoraggiata.

(2) (di *padre e madre rumeni*) il moto di rivoluzione la terra gira intorno al sole in un giro di 360 giorni e sei ore l'*efetto* sono i cambiamenti nella biosfera in un anno (le stagioni) e le sei ore in quattro anni creano i giorni bisestili.

(3) (di *madre e padre marocchini*) nel tempo libero si sono *messi* in luce molto *le* attività fisiche infatti si *farono* ad Atene nel 1896 le prime Olimpiadi, parteciparono 14 nazioni diverse e *naquero* pure i primi campionati di calcio

(4) (di *madre albanese*) dopo la crisi economica *vengono introdotte molte nuove invenzioni sono*: la catena di montaggio che fu introdotta da Henry Ford, Henry Ford *invento* anche il primo modello di automobile chiamata "Ford modello T" una invenzione molto importante per *l'industrie*, il treno a vapore, il treno è stato creato per trasportare merci o persone da un punto a *un altro*

(5) (di *madre e padre rumeni*) I *Longobardi è* un popolo germanico originario della Scandinavia. È un *popolo* molto violento e *agili* nella battaglia, ma anche molto arretrato.

(6) (di *madre a padre rumeni*) Giustiniano si occupò anche di riorganizzare l'esercito, rafforzare il sistema difensivo e *semplicò*.

(7) (di *madre e padre indiani*) Giustiniano è l'imperatore bizantino; divenne nel VI secolo. Corpus iuris civilis, detto anche codice di Giustiniano, su cui venivano scritte le leggi dell'antica Roma.

(8) (di *madre e padre indiani*) i Longobardi scendono in Italia nel 568 d.C. per *invasarla*. Distruggono la Chiesa di Roma, perché non trattano bene la loro religione.

6 La raccolta dei testi - messi a disposizione dai docenti su autorizzazione scritta del Dirigente - è stata realizzata attraverso uno spazio sulla piattaforma Google Drive.

(9) (di *madre e padre indiani*) i Longobardi erano un popolo feroce e erano abili nella guerra. Erano i *più feroci in tutti* i barbari e restarono a lungo ariani, si *convolsero* al cristianesimo per merito di Teodolinda.

(10) (di *madre e padre marocchini*) sono passate 3 settimane e Peter guardava sulla tv un canale in cui si diceva quante persone sono vaccinate, e *arrivo* questo giorno, e Peter era al settimo cielo, *è uscito* felice al parco e vide pure i suoi amici e si abbracciarono *come che* non si vedevano da una vita

(11) (di *madre e padre rumeni*) All'inizio era un po' *dubitante di* questo libro anche se dalla copertina si vede che *è un bellissimo libro fatta molto bene* ma l'inizio leggendo il primo capitolo non mi è piaciuto molto *iniziato a farmi dei dubbi* ma col proseguimento ne sono stata molto attratta o che *mi dispiace da finirlo* perché ormai Sono concentrata a sapere come finisce la storia quello che mi ha interessata ancora di più del libro *e* che i quattro ragazzi sono riusciti a sopravvivere contando l'uno sull'altro facendomi interessare visto che ha una storia avvincente che non ti fa smettere di leggere e il linguaggio usati e molto scorrevole,poi e ricco di colpi di scena.

(12) (di *madre albanese*) dopo la crisi vennero inventati oggetti che rivoluzioneranno il mondo come:
mitragliatrice: viene inventata un'arma che contro la fanteria ha ottimi risultati dinamite: è nato un esplosivo per le demolizioni
lampadina: nasce un nuovo progetto di illuminazione

Gli stralci dei testi qui numerati 1, 4, 5, 6 e 12 sono stati prodotti in un contesto familiare prevalentemente (ma mai esclusivamente) italofono. I testi 2, 3 e 11 sono stati redatti da studenti per i quali l'italiano rappresenta lingua di comunicazione con almeno un genitore, a fronte però di una prevalenza di altre lingue (Arabo e Rumeno). I testi 7, 8, 9 e 10 sono stati prodotti in contesto scarsamente italofono (prevalentemente Arabo Marocchino, Hindi e Punjabi). In tutti i casi l'italiano è tuttavia utilizzato con fratelli e sorelle e tra pari. Nel caso 12 occorre tenere conto di un ulteriore elemento di complessità (un caso di disgrafia segnalato dai docenti) che non sembra tuttavia influire negativamente sui testi raccolti.

4.2. L'analisi

Se ci limitiamo a questa parte del campione (almeno un genitore non nativo, ma nascita in Italia o immigrazione non recente), il primo dato rilevante è la parziale assimilabilità di molti dei testi alle produzioni di figli di nativi, essendo non molto frequenti, di fatto, i caratteristici errori evolutivi dell'acquisizione di italiano L2 sul piano morfologico, morfosintattico e sintattico, così come su quello lessicale. Lo stesso dicasi, con qualche eccezione, per i fenomeni di interferenza attesi a partire dalle LM del repertorio familiare.

Si segnalano certamente, tuttavia, alcuni interessanti casi di incertezza su tutti i piani linguistici. Nella morfologia verbale, ad esempio, l'invenzione di forme perlopiù semplificate ("farono" in 3 e "semplicò" in 6 "convolsero" in 9); o ancora nell'uso della funzione aspettuale del verbo ("durò", "ci spiegò" in 1, "è uscito" in 10) o nell'uso delle doppie ("efetto" in 2: questione non solo ortografica, ma di natura morfologica). A livello morfosintattico i fenomeni rilevanti riguardano perlopiù l'accordo morfologico e le reggenze ("messi in luce le attività" in 3, "l'industrie" 4, "Longobardi è", "un popolo agili" in 6 e "più feroci in tutti" in 9). Si tratta tuttavia di eventi rari e non così sistematici da rendere possibile una sicura classificazione di questi fenomeni alla stregua di caratteristiche sicuramente interlinguistiche.

I casi di apprendenti che impiegano meno l'italiano nel contesto familiare (7, 8, 9 e 10) presentano produzioni quantitativamente meno ricche e indizi interlinguistici più consistenti: negli esempi qui riportati si osservi l'incertezza nella determinazione in 7, la sintassi con mancanza di copula in 8, oppure la forma "arrivo" in 10. Tuttavia, questi fenomeni si collocano sempre all'interno di una testualità pienamente sviluppata su tutti i piani linguistici: morfologico, morfosintattico, sintattico e lessicale.

Il testo 11 è rappresentativo di una categoria (presente ma non numerosa nel *corpus*) di elaborati non efficaci soprattutto dal punto di vista dell'organizzazione testuale (una sola frase di oltre 110 parole, frutto della giustapposizione di più elementi senza interpunzione né connettivi adeguati) ma anche da quello morfosintattico. Di contro, il testo 12, sebbene più schematico, non presenta alcun fenomeno di devianza neppure dal punto di vista ortografico.

Del resto, le inesattezze ortografiche ("pò" e "perchè" in 1, "naquero" in 3, "un'altro" in 4), testuali (l'assenza di punteggiatura in 2 e 3) e sintattiche ("vengono introdotte molte nuove invenzioni sono" in 4) degli altri testi paiono del tutto assimilabili a quelle dei nativi e dei figli di nativi.

Al lato opposto del nostro corpus dobbiamo dare conto di un certo numero di "non-testi", ovvero di verifiche in bianco, e dunque caratterizzate dalla totale assenza di produzione. Ciò testimonia che alcune tipologie di apprendenti – principianti assoluti seppure non NAI – sono certamente anche caratterizzati da una ben nota situazione di insicurezza linguistica (ISTAT 2020: 26).

Nuovi italiani, dunque, superdiversificati su di un *continuum* costituito da due polarità: da un lato la mancanza dei più elementari mezzi espressivi, e dall'altro la forte vicinanza al modello linguistico idealmente rappresentato dal nativo.

5. Commenti e considerazioni conclusive

5.1. Una situazione linguistica complessa

La ricerca delinea una situazione linguistica molto complessa e superdiversificata all'interno delle classi. In questo contesto è sempre più necessario riflettere sugli elementi alla base di una didattica utile per tutti. Come ribadito da più voci, è essenziale partire dalla formazione degli insegnati alle tematiche della didattica interculturale e ai concetti della glottodidattica per far sì che i docenti abbiano un orizzonte conoscitivo da cui attingere (Balboni 2007; Béacco *et al.* 2010: 112-117; Favaro 2016: 11). È importante inoltre promuovere della attività come quelle sperimentate da Pallotti e Rosi (2017)[7] per dare a tutti un'educazione linguistica di buon livello e cercare di appianare le disuguaglianze ancora molto marcate tra studenti di nazionalità italiana e straniera in termini di ritardo scolastico, rischio di abban-

7 La sperimentazione mirava a far acquisire agli studenti maggiore padronanza del processo di scrittura e dei suoi sotto-processi (pianificazione, stesura e revisione) tramite attività *focused on meaning* secondo la modalità del *cooperative learning*. Rispetto alle classi di controllo, nella classe coinvolta nel lavoro sperimentale si è registrata una notevole riduzione della disparità di punteggio ottenuto nelle prove INVALSI tra studenti italiani e studenti con cittadinanza non italiana.

dono formativo e risultati scolastici (MIUR 2021: 50-54; ISTAT 2020: 39-42). Fondamentale è anche il supporto linguistico da fornire così come ai neoarrivati tramite, innanzitutto, dei laboratori di italiano L2 con insegnanti specializzati (MIUR 2014: 17; Favaro 2016: 5), anche agli studenti in Italia da più tempo con laboratori di italiano per lo studio (Favaro 2016: 9). Allo stesso tempo bisogna anche valorizzare il plurilinguismo delle classi, ad esempio dando visibilità alle lingue (MIUR 2014: 19), inserendo le lingue comunitarie più diffuse nel curricolo scolastico (MIUR 2015: 4) o implementando attività che coinvolgano più lingue (ad es. Coppola, Moretti 2020).

5.2. L'italiano scritto dei nativi in contesti plurilingui

Pur sulla base della consapevolezza di questa complessità, osserviamo che i testi scritti da studenti nati in Italia, soprattutto se impiegano (anche) l'italiano come lingua di comunicazione familiare rappresentano una polarità largamente assimilabile, sotto diversi punti di vista (morfologia, morfosintassi, lessico), alla varietà dei nativi, in contrasto con l'altro polo, quello delle produzioni molto scarse (o inesistenti) di studenti neoarrivati. Proprio tale contrasto dà forse misura della superdiversità rappresentata potenzialmente dai nuovi contesti scolastici plurilingui, in cui convivono apprendenti con le esigenze di valorizzazione e potenziamento precedentemente sottolineate, e altri, invece, già in possesso di strumentazioni espressive pienamente adeguate.

Riferimenti bibliografici

Bagna C., "Panorami Linguistici Superdiversi", in *Studi Emigrazione*, CXCI, 2013, pp. 447-460.

Balboni P.E., 2007, "Prospettive per la formazione degli insegnanti", in Elena Pistolesi (a cura di), *Lingua, scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Istituto Gramsci, Trieste, pp. 105-110.

Béacco J.C. *et al.*, 2010, *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, Consiglio d'Europa.

Coppola D., Moretti R, 2020, "Metodologie cooperative e tecnologia mobile per un'educazione plurilingue", *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 340-352.

Favaro G., 2016, "L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità", *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 1-12.

Gallina F., 2021, *Italiano lingua di contatto e didattica plurilingue*, Cesati, Firenze.

ISTAT, 2020, *Identità e percorsi di integrazione delle nuove generazioni in Italia*, Roma.

Maraschio N., De Martino D., Stachina G., 2011, (a cura di) *L'italiano degli altri*, Atti del convegno, Accademia della Crusca, Firenze.

MIUR, 2021, *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2019/2020*, Roma.

MIUR, 2015, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura*, Roma.

Pallotti G., Rosi F., 2017, "Più competenze, meno disuguaglianze. Risultati di una sperimentazione di educazione linguistica inclusiva nella scuola secondaria di primo grado", in Vedovelli 2017, pp. 193-209.

Pavlenko A., 2018, "Superdiversity and Why It Isn't: Reflections on Terminological Innovation and Academic Branding", in Schmenk B. *et al.* (eds), *Sloganization in Language Education Discourse. Conceptual Thinking in the Age of Academic Marketization*, pp. 123-146.

Spotti M., Gallina F., 2019, "Processi di costruzione identitari e repertori sociolinguistici dei giovani di seconda generazione: il caso dell'Italia e dei Paesi Bassi" (In SLI Symposium, pp. 159-176) https://arpi.unipi.it/handle/11568/861859. Data consultazione

Tempesta I., Maggio M., 2006, (a cura di), *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2*, Franco Angeli, Milano.

Vedovelli M., 2017 (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Atti del XIX convegno nazionale GISCEL, Università per stranieri di Siena 7-9 aprile 2016, Aracne, Roma, 2017.

Vedovelli M., 2017a, "Le lingue immigrate nello spazio linguistico italiano globale", in Vedovelli 2017, pp. 27-48.

Vertovec, S., 2007, "Super-diversity and its implications", *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), pp. 1024-1054.

Vertovec S., 2010, "Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity", *International Social Science Journal*, 61(199), pp. 83 - 95.

Punteggiatura italiana: alcune osservazioni sull'acquisizione da parte di studenti russofoni

Erika Stragapede*

Sintesi: Il contributo si occupa di indagare l'acquisizione della punteggiatura italiana da parte di discenti russofoni in contesto di apprendimento guidato. In particolare, il contributo si pone due obiettivi: rintracciare possibili interferenze del sistema interpuntivo russo nella gestione della punteggiatura italiana e individuare gli usi interpuntivi italiani maggiormente impiegati dagli apprendenti russofoni. L'indagine, condotta online, si è basata su un corpus di cinque attività didattiche[1] svolte impiegando la strategia dell'approccio cooperativo, al fine di affidare agli studenti un ruolo essenziale nella co-costruzione delle proprie conoscenze. Dopo aver presentato obiettivi, metodologia e strumenti di rilevazione, il contributo illustra i risultati dell'indagine e fornisce risposte preliminari al fenomeno linguistico in studio, sottolineando l'importanza della questione della punteggiatura nell'apprendimento della lingua italiana e la necessità di prestarvi maggiore attenzione, tanto in ambito didattico, quanto nella ricerca.

Parole chiave: Punteggiatura italiana, Didattica dell'italiano L2, Apprendenti russofoni, Approccio cooperativo

* Università per Stranieri di Siena, e.stragapede@studenti.unistrasi.it.

1 Le attività didattiche sono state ideate dalla Professoressa Pierangela Diadori e presentate in Diadori 2021.

Abstract: This paper aims at investigating the acquisition of Italian punctuation by Russian-speaking learners in the context of guided learning. The goal of this paper is twofold: to trace possible interferences of the Russian interpunctive system in the management of Italian punctuation, and to identify the most used Italian punctuation marks by Russian-speaking learners. The survey, which was conducted online, was based on a corpus of five teaching activities[2] carried out using the cooperative learning approach, in order to assign students an active role in the co-construction of their knowledge. After presenting the goals of this study, the methodology, and survey tools, this paper illustrates the results of the survey and provides preliminary considerations on the linguistic phenomenon under study, underlining the importance of punctuation in the process of learning the Italian language and the need to give it a greater focus, both in teaching, and in research.

Keywords: Italian punctuation, teaching Italian language as a FL, Russian-speaking learners, cooperative learning approach

1. Introduzione

Con il termine "punteggiatura" (o "interpunzione") indichiamo un sistema di segni non alfabetici che ci permettono di suddividere un testo in unità sintattico-semantiche al fine di mettere in evidenza i rapporti gerarchici e rivelare la struttura della frase. Al di là di questa funzione logico-sintattica, ritenuta la più importante oltre che la più rigida, la punteggiatura può svolgere anche altre due funzioni: una funzione ritmico-intonativa e una funzione autoriale (e metalinguistica) che hanno a che fare rispettivamente con le sfumature ritmiche e musicali e con la creatività (Luccone, 2018). Se l'aspetto espressivo gioca la sua parte, per cui le regole si allentano, si piegano all'intenzione e all'effetto personale che l'autore vuole conferire al testo, non si può tuttavia considerare la pun-

2 The teaching activities were compiled by Professor Pierangela Diadori and described in Diadori 2021.

teggiatura "un accessorio da affidare al proprio istinto" (Luccone, 2018: XI), quanto piuttosto "il direttore d'orchestra della chiarezza", capace di propagandare trasparenza (Luccone, 2018: 13).

La punteggiatura assume una grande importanza anche nell'apprendimento linguistico. Lo sviluppo della consapevolezza interpuntiva in una lingua straniera è un passaggio chiave per arrivare ad un uso efficace nella produzione scritta, nella scrittura creativa e nella traduzione. Insegnare una corretta punteggiatura dovrebbe essere dunque parte integrante nell'apprendimento di una L2 e un buon metodo di insegnamento dovrebbe aiutare gli studenti a sentirsi a proprio agio nel suo utilizzo.

Quanto all'apprendimento dell'italiano, la punteggiatura permane, in qualche misura, un aspetto trascurato dai manuali e dai docenti di italiano LS e L2 durante il percorso di acquisizione da parte degli apprendenti stranieri. La dimensione interpuntiva emerge quando, raggiunti i livelli di competenza intermedi (B1/B2), gli studenti "hanno superato la fase delle maggiori difficoltà di scrittura, soprattutto lessicali e morfosintattiche, ma non quelle più prettamente testuali" (Diadori, 2021: 183): è a questo punto del percorso di apprendimento che si comincia a prendere consapevolezza che qualcosa nel testo non funziona sul piano dell'organizzazione del discorso, ad esempio nell'ordine delle parole nella frase o nell'uso dei segni interpuntivi. Eppure, una riflessione sul valore della punteggiatura dovrebbe procedere insieme all'incontro con il testo in L2, proprio perché di questo è parte integrante (Diadori, 2021).

Il presente contributo è volto a indagare, nello specifico, l'acquisizione della punteggiatura italiana da parte di apprendenti russofoni e a presentare le osservazioni emerse da questa indagine. Attualmente non sono infatti rilevabili, per quanto è dato sapere, studi sui comportamenti degli studenti russi nell'uso della punteggiatura in lingua italiana.

2. La ricerca: obiettivi e metodologia

Le domande di ricerca su cui si è basata l'analisi dei dati raccolti sono state principalmente due:

(1) È possibile rintracciare interferenze dalla L1 anche nella gestione della punteggiatura? Se sì, quali?

(2) Quali sono i segni interpuntivi italiani che gli apprendenti russofoni impiegano maggiormente?

A tal fine è stato individuato un gruppo di studenti russi che apprendono la lingua italiana come lingua straniera. Gli informanti coinvolti in questo breve studio ammontano a 20 e risultano tutti iscritti a un corso di livello B2 o C1 presso il Centro di lingua e cultura italiana "Italica" a San Pietroburgo. A causa della situazione pandemica globale, l'indagine è stata condotta a distanza attraverso la piattaforma *Zoom*, tra giugno e luglio 2021, all'interno di un minicorso opportunamente dedicato e strutturato in tre incontri di due ore e mezzo ciascuno.

Nell'ambito di questa indagine ci si è avvalsi degli strumenti di rilevazione messi a punto dalla Professoressa Pierangela Diadori assieme a un gruppo di docenti di lingua italiana dell'Università per Stranieri di Siena e di collaboratori esterni (Diadori 2021). Si tratta di un *corpus* comprendente cinque attività didattiche costituite da una prova di lettura e abbinamento, un'attività di inserimento della punteggiatura nel testo, un dettato, una produzione scritta su traccia e una traduzione. Per lo svolgimento di queste attività si è pensato di impiegare l'approccio cooperativo poiché consente di affidare allo studente "un ruolo essenziale ai fini della co-costruzione delle proprie conoscenze" (Danesi, Diadori, Semplici 2020:66). Gli studenti sono stati divisi in quattro gruppi, ciascuno costituito da cinque informanti. Nonostante l'indagine si sia svolta online, è stato possibile realizzare l'approccio cooperativo grazie allo strumento "Sessione Secondaria" della piattaforma *Zoom* che consente di creare stanze alternative alla principale in cui l'insegnante può spostare i partecipanti ed entrarvi per monitorare e fornire assistenza quando necessario.

3. Lettura e analisi dei dati

In questa sezione sono descritte le cinque attività didattiche[3] svolte dai quattro gruppi di informanti e sono analizzati i risultati ottenuti da ciascun gruppo. Si premette che nell'analisi delle prove ci si è attenuti a una fotografia del fenomeno linguistico in studio e ci si è limitati

3 Le attività didattiche sono state ideate dalla Professoressa Pierangela Diadori e presentate in Diadori 2021: 181-192.

a una formulazione di ipotesi parziali, più che a una vera e propria interpretazione dei dati, considerando che il campione a disposizione non è elevato e che la ricerca si trova nella sua fase iniziale.

3.1. Prova di lettura e abbinamento

Questa prima attività, di cui si riporta il modello in basso (Figura 1), ha l'obiettivo di identificare il grado di comprensione delle funzioni della punteggiatura in alcune coppie o serie di frasi che differiscono tra loro soltanto per la presenza/assenza o la posizione dei segni interpuntivi.

1. QUANTI STUDENTI HANNO SUPERATO L'ESAME?
1.1. *Gli studenti, che hanno letto bene il libro, non hanno avuto problemi a superare l'esame.*
1.2. *Gli studenti che hanno letto bene il libro non hanno avuto problemi a superare l'esame.*
a. Tutti gli studenti hanno superato l'esame
b. Solo alcuni studenti hanno superato l'esame
1.1. ____ 1.2. ____

2. IN QUANTE PARTI?
2.1 *Il Signor Rossi ha diviso le sue proprietà in parti uguali fra il figlio, la figlia, Mario e sua moglie*
2.2 *Il Signor Rossi ha diviso le sue proprietà in parti uguali fra il figlio, la figlia, Mario, e sua moglie*
a. Quattro parti
b. Tre parti
2.1. ____ 2.2. ____

3. HA GIOCATO O NO?
3.1 *Non ha giocato: come tutti speravano*
3.2 *Non ha giocato come tutti speravano.*
a. Ha giocato
b. Non ha giocato
3.1. ____ 3.2. ____

4. CON CHI SONO ANDATO DALLA ZIA?
4.1 *Ieri, dopo aver fatto i compiti con mio padre, sono andato dalla zia*
4.2 *Ieri, dopo aver fatto i compiti, con mio padre sono andato dalla zia*
a. Con mio padre
b. Da solo
4.1.____ 4.2. ____

5. QUANTO SEI STANCA DI LUI?
5.1 *Sono stanca di come ti comporti, di come mi parli, di te.*
5.2 *Sono stanca di come ti comporti; di come mi parli; di te.*
5.3 *Sono stanca di come ti comporti, di come mi parli. Di te.*
a. Abbastanza
b. Molto
c. Moltissimo
5.1.____ 5.2. ____ 5.3.____

6. CHI È PIÙ MACHO?
6.1 *L'uomo che non deve chiedere. Mai.*
6.2 *L'uomo che non deve chiedere mai.*
a. Macho
b. Più macho
6.1.____ 6.2. ____

Chiavi: 1.1.a - 1.2.b - 2.1.b – 2.2.a – 3.1.b – 3.2.a – 4.1.b – 4.2.a – 5.1.a – 5.2.b – 5.3.c – 6.1.b – 6.2.a

Fig. 1 - Modello prova di lettura e abbinamento

Gli studenti hanno avuto a disposizione 20 minuti per svolgere questa attività e dai dati ottenuti emerge un quadro molto positivo. Si registra infatti, in tutti i quattro gruppi, una quasi totalità di abbinamenti corretti nella maggioranza dei quesiti (cfr. Tabella 1). L'unico quesito che ha creato alcuni problemi nell'individuazione della risposta corretta è stato il numero 1, dove solo la metà degli studenti (2 gruppi su 4) ha scelto le opzioni opportune (1.1.a; 1.2.b). Tale difficoltà è legata a una scorretta interpretazione del legame semantico esistente tra reggente e subordinata nelle due frasi relative proposte. In particolare, nell'opzione 1.1, la relativa introdotta da "che" ha valore appositivo, mentre nell'opzione 1.2 serve a identificare l'antecedente specificandolo. L'assenza o presenza della virgola è qui determinante per discernere suddette funzioni e la difficoltà riscontrata dagli studenti russi potrebbe derivare dal fatto che in lingua russa la frase relativa è sempre preceduta da virgola, sia che si tratti di un'apposizione, sia che abbia valore restrittivo.

Domande	1		2		3		4		5		6	
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	4.1	4.2	5.1	5.2	6.1	6.2
Risposta corretta su 4 gruppi di informanti	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Tabella 1[4] - Risultati della prova di abbinamento

3.2. Prova di inserimento della punteggiatura nel testo

Per questa seconda attività di comprensione scritta, consistente in un *cloze* basato sulla punteggiatura, è stato consentito l'uso del dizionario e si sono dati a ciascun gruppo 20 minuti a disposizione per eseguire la prova.

Il confronto delle soluzioni si è basato sulle chiavi proposte riportate di seguito (i segni di punteggiatura da inserire nel testo sono stati numerati in ordine da 1 a 23):

4 Il modello della presente tabella è stato ripreso dal contributo di Maruta e Peruzzi in Diadori (2021: 207).

Nato a Vinci ①, vicino a Firenze ②, nel 1452 e morto in Francia nel 1519 ③, Leonardo da Vinci è sicuramente tra i più importanti artisti di tutti i tempi ④. La sua opera più famosa è la Gioconda ⑤, conservata a Parigi al museo del Louvre ⑥.

⑦Leonardo scriveva da destra a sinistra invece che da sinistra a destra ⑧, come prevede l'italiano ⑨. La sua scrittura era forse un codice segreto ⑩? Alcuni pensano di sì ⑪: forse serviva per proteggere i suoi scritti dalla censura ⑫.

⑬Le storie su Leonardo sono molte ⑭; lo storico Giorgio Vasari lo descrive come un uomo che amava gli scherzi ⑮. Leonardo era vegetariano e ⑯, diremmo oggi ⑰, ambientalista ⑱: camminando per le strade dei mercati cercava gli animali in gabbia ⑲, li comprava e li liberava ⑳. Nei suoi appunti scrive ㉑: ㉒ "Fin da giovane ho rinunciato a mangiare la carne e verrà un giorno in cui uomini come me penseranno che l'omicidio di un animale è come l'omicidio di un essere umano" ㉓.

Fig. 2 - Modello Prova di inserimento della punteggiatura nel testo

Al fine di rendere più agevole la lettura e l'analisi dei dati, i risultati sono stati raccolti in una tabella (Tabella 2): nella riga superiore sono stati inseriti i segni interpuntivi ritenuti come possibili soluzioni, assieme alla loro frequenza riportata tra parentesi; nelle righe sottostanti è stato indicato per ogni gruppo di studenti il numero di occorrenze corrette inserite per ciascun tipo di segno interpuntivo e, tra parentesi, il numero totale di occorrenze (corrette e non corrette) rilevate per ogni segno.

	Virgola (8)	**Punto (7)**	**Punto e virgola (1)**	**A capo (2)**	**Punto interrogativo (1)**	**Due punti (3)**	**Virgolette (1)**
Gruppo 1	3 (8)	7 (9)	0	0	0	2 (3)	1 (1)
Gruppo 2	8 (12)	7 (9)	0	0	0	1 (1)	1 (1)
Gruppo 3	7 (10)	7 (10)	0	0	0	2 (2)	1 (1)
Gruppo 4	8 (9)	7 (10)	0	0	0	2 (2)	1(1)

Tabella n. 2[5] - Risultati della prova di cloze

Al contrario degli ottimi risultati riscontrati nella prova di lettura e abbinamento, l'attività di *cloze* ha rivelato alcune criticità. Innanzitutto, si nota un uso limitato ai segni interpuntivi di

5 Il modello della presente tabella è stato ripreso dal contributo di Scibetta - Yang Ni in Banfi E., Diadori P., Ferrari A. (2021:261-262).

maggiore frequenza come la virgola e il punto fermo, usati spesso correttamente ma impiegati anche laddove non era necessario; a tal proposito segnaliamo l'esempio

> […] *e verrà un giorno, in cui uomini come me penseranno* […]. (Gruppo 4 e gruppo 2)

in cui si può intravedere un *transfer* dalla lingua russa nell'uso della virgola prima del pronome relativo.

Un'altra osservazione interessante riguarda il fatto che il punto e virgola e il punto interrogativo sono segni del tutto assenti nelle soluzioni proposte da ciascun gruppo: al posto del punto e virgola tutti i gruppi hanno inserito il punto fermo, mentre in luogo del punto interrogativo tre gruppi hanno adoperato il punto fermo e un gruppo i due punti.

Quanto ai due punti, questi appaiono ben assimilati come segno di introduzione del discorso diretto, invece lo sono meno nella loro funzione illustrativa. In quest'ultimo caso al posto dei due punti sono stati impiegati il punto fermo o la virgola. Non crea problemi, invece, l'uso delle virgolette, mentre sono del tutto omessi gli inserimenti a capo.

3.3. Prova di dettato

La somministrazione di questa terza prova di comprensione scritta si è svolta in 20 minuti ed è avvenuta in due ascolti, il primo più lento, il secondo a velocità naturale. Il testo utilizzato nella dettatura è il seguente:

Caro Massimiliano,
come va? Scusa se non ti ho chiamato domenica scorsa ma finalmente sono andata a Urbino a vedere la mostra di Raffaello. Tu ci sei già stato, vero? Ti è piaciuta? A noi è piaciuta proprio tanto. Abbiamo deciso di andarci sabato sera, abbiamo acquistato il biglietto online e la mattina dopo siamo partite presto. Siamo arrivate al Palazzo Ducale alle 8.30, proprio l'ora di apertura della mostra. Che bello il palazzo! E la galleria! Quando siamo uscite dalla mostra abbiamo visitato il centro storico di Urbino, siamo andate a vedere la casa e il monumento di Raffaello. Sai che dentro la chiesa abbiamo incontrato Marco? Così siamo andati al Museo Archeologico e poi abbiamo cenato in pizzeria.
Ora ti saluto.
A presto.
Alessandra

Fig. 3 - Modello prova di dettato

Per l'analisi dei risultati si è scelto di eseguire lo stesso tipo di lettura presentato per l'attività di inserimento della sezione precedente e di ricorrere dunque a una tabella dalla medesima struttura (Tabella 3).

	Virgola (6)	Punto (7)	Punto e virgola (0)	Punto interrogativo (4)	Punto esclamativo (2)
Gruppo 1	5 (5)	7 (9)	0	4 (4)	2 (3)
Gruppo 2	4 (4)	6 (8)	0	4 (4)	2 (3)
Gruppo 3	4 (4)	7 (9)	0	4 (4)	2 (2)
Gruppo 4	4 (6)	6 (8)	0	4 (4)	2 (3)

Tabella 3 - Risultati della prova di dettato

Dai dati riportati in tabella emergono una sovraestensione del punto fermo e un difetto nell'uso della virgola. Per esempio la frase: cosa fare? Rientrano nelle citazioni?

> Abbiamo deciso di andarci sabato sera**,** abbiamo acquistato il biglietto online e la mattina dopo [...].

è stata trascritta da tre gruppi su quattro come segue:

> Abbiamo deciso di andarci sabato sera. **A**bbiamo acquistato il biglietto online e la mattina dopo [...].

E nella frase:

> [...] abbiamo visitato il centro storico di Urbino**,** siamo andate a vedere la casa e il monumento [...].

tutti i gruppi hanno inserito il punto in luogo della virgola:

> [...] abbiamo visitato il centro storico di Urbino**. S**iamo andate a vedere la casa e il monumento [...].

Questa sovraestensione del punto suggerisce una tendenza alle frasi brevi e a una sintassi paratattica, come negli esempi seguenti:

(1) Scusa se non ti ho chiamato domenica scorsa. Ma finalmente sono andata a Urbino a vedere la mostra di Raffaello. (Gruppo 1)

(2) Abbiamo deciso di andarci sabato sera, abbiamo acquistato il biglietto online. E la mattina dopo siamo partite presto. (Gruppo 1)

Per quanto riguarda invece il punto interrogativo, si registra una correttezza d'uso da parte di tutti i gruppi, contrariamente a quanto osservato nella prova del *cloze*. L'alta accettabilità dell'uso del punto interrogativo nell'attività di dettato può essere dovuta alla presenza di tre domande dirette ("Come va?", "Tu ci sei già stato, vero?" e "Ti è piaciuta?"), diversamente dalla domanda retorica del *cloze* ("La sua scrittura era forse un codice segreto?") che aveva disorientato gli apprendenti.

3.4. Prova di produzione scritta

Per la prima prova di produzione scritta, gli studenti hanno avuto a disposizione 20 minuti di tempo per scrivere una lettera a un amico[6]. Sono stati forniti *l'incipit* e la frase finale e gli apprendenti hanno dovuto produrre un testo narrativo di circa 150-200 parole riguardante un episodio personale. Anche in questa prova è stato consentito l'uso del dizionario. Il testo proposto è il seguente:

Caro Lorenzo,
mi è successa una cosa, ieri, che ti devo assolutamente raccontare. Dunque:
...
Appena ci vediamo ti racconto come è andata a finire!
Un abbraccio
Daria

Fig. 4 - Modello prova di produzione scritta

Come nella prova di dettato, per l'attività di produzione scritta si riscontra negli elaborati di tutti i gruppi una sovraestensione del punto fermo e un conseguente accostamento di frasi brevi giustapposte. Questa tendenza si può ricondurre ad una strategia impiegata dagli apprendenti per evitare di elaborare strutture complesse e marcate e di commettere eventuali errori di punteggiatura. Talvolta questo uso eccessivo del punto può rischiare però di interrompere il flusso del discorso:

> Dunque, ieri mattina avevo un appuntamento di lavoro molto importante**.** **L**a notte prima avevo passato molte ore per prepararmi per questa riunione**.** **P**oi mi sono addormentata come morta**.** **A** un certo punto, all'improvviso, ho sentito un rumore fortissimo**.** (Gruppo 3)

6 Le produzioni scritte realizzate dai singoli gruppi sono consultabili in appendice 1.

Viene inoltre confermata la sovraestensione del punto esclamativo, la cui funzione enfatica da un lato evidenzia il forte coinvolgimento di chi scrive, dall'altro può risultare a volte troppo romantico-sentimentale:

(1) Sai chi ho visto? Il tuo amico Andrea, quello che si è trasferito in Canada! Lui stava suonando la batteria! Sono rimasta lì, paralizzata! (Gruppo 2)
(2) Dunque, mentre andavo in ufficio, ho comprato il biglietto di lotteria. E come pensi, ho vinto! Puoi immaginare quanto fossi felice, perché ho vinto un viaggio in Italia! (Gruppo 1)

Analogamente alle prove precedenti, si osserva l'assenza totale del ricorso al punto e virgola.

Quanto ai due punti e alle virgole, invece, il loro utilizzo risulta appropriato seppure più limitato.

(1) A un certo punto, all'improvviso, ho sentito un rumore fortissimo. Sai cos'era? Erano i miei vicini: hanno invitato molti amici... (Gruppo 3)
(2) Ti rendi conto, questo progetto è fatto da dieci persone, ma perché devo finirlo solo io? (Gruppo 1)

In generale, in questa prova la punteggiatura è stata adoperata in modo abbastanza pertinente considerato che ad ogni gruppo è stata data massima libertà di scelta dell'argomento, del lessico, del tipo di frase e dei segni interpuntivi per gerarchizzare i rapporti tra le unità informative.

3.5. Prova di traduzione

Per l'attività di traduzione è stato selezionato un testo che tematicamente ben si presta all'oggetto della nostra indagine. Si tratta del racconto breve dello scrittore e drammaturgo russo Anton Čechov *Восклицательный знак (Il punto esclamativo, Racconto di Natale)*, pubblicato nel 1884 e appartenente alla raccolta *Рассказы. Юмористические (Racconti umoristici).* Il protagonista, Perekladin, è un vecchio segretario che nello svolgere il proprio lavoro ha sempre adoperato una punteggiatura limitata alle virgole, ai punti e ai due punti, escludendo del tutto il punto esclamativo.

Si è considerato come riferimento per le soluzioni la traduzione del racconto pubblicata in italiano dal traduttore Giovanni Faccioli (Ed. Sansoni 1963)[7].

7 La traduzione è consultabile in appendice 2. Si ringrazia la Professoressa Giulia Marcucci per il prezioso suggerimento in fase di selezione del racconto.

Dall'analisi degli elaborati dei quattro gruppi emerge come prima tendenza generalizzata quella di trasferire in italiano la struttura interpuntiva presente nel testo originale russo. In particolare, segnaliamo quei calchi interpuntivi che compromettono la coesione testuale in italiano, quali la virgola impiegata prima di un pronome relativo (es. 1) o un avverbio in costrutti restrittivi (es. 2, 3) e il *tiret* adoperato in luogo della virgola o prima della congiunzione "e" (es. 4, 5).

(1) Il giovane era figlio di un consigliere di Stato e aveva diritto egli stesso al grado di segretario di collegio**,** che aveva Perekladin. (Gruppo 4)
(2) In realtà, era appena tornato da un incontro**,** dove aveva sentito tante cose spiacevoli [...] (Gruppo 2)
(3) Anche se ce ne sono mille, troverò un posto per tutti. Si mettono sempre**,** quando si deve fare una richiesta o per esempio una domanda su un documento. (Gruppo 2)
(4) Il funzionario si coprì con la coperta, ma anche sotto il piumone vide il fantasma, s'appoggiò alla spalla della moglie – ma il fantasma spuntò anche da lì. (Gruppo 1)
(5) Di nuovo arrivarono le virgole volando...Si unirono ai punti, fecero i giri – e Perekladin vide una miriade di punti e virgole e di due punti. (Gruppo 3)

Inoltre, come è avvenuto nell'analisi delle produzioni scritte, anche nelle traduzioni si osserva la tendenza a sostituire il punto e virgola con un punto fermo (es. 1) o una virgola (es. 2), confermando quindi un uso estremamente limitato di questo segno interpuntivo:

(1) Il funzionario si nascose sotto la coperta, ma anche lì vide lo stesso fantasma. Poi si appoggiò alla spalla della moglie e dietro la spalla spuntò fuori la stessa immagine. (Gruppo 1)
(2) Perekladin si mise a richiamare alla memoria tutte le carte che aveva scritto in quarant'anni di servizio**,** ma per quanto pensasse, per quanto corrugasse la fronte, non trovò nel proprio passato nemmeno un punto esclamativo. (Gruppo 2)

In ultimo, è possibile sottolineare, in linea con le analisi precedenti, che la virgola e il punto fermo sono i segni più usati; tuttavia, gli apprendenti adoperano in modo molto più adeguato il punto rispetto alla virgola. Questo maggiore grado di adeguatezza dell'uso del punto fermo deriva dal fatto che gli apprendenti hanno meno difficoltà a individuare i confini tra gli enunciati piuttosto che i rapporti di gerarchizzazione tra le unità informative.

4. Conclusioni

Le analisi illustrate nel capitolo precedente permettono di formulare alcune considerazioni interessanti e di fornire risposte preliminari alle due domande di ricerca del presente contributo che qui ripetiamo:

È possibile rintracciare interferenze dalla L1 anche nella gestione della punteggiatura? Se sì, quali?

Quali sono i segni interpuntivi italiani che gli apprendenti russofoni impiegano maggiormente?

Innanzitutto, tenuto conto del ruolo giocato da un certo grado di soggettività, sia in fase di raccolta dei dati che nella fase di analisi, è possibile affermare che l'impiego dell'interpunzione da parte degli informanti coinvolti nell'indagine appare piuttosto pertinente. Tuttavia, in alcuni casi si riscontrano scelte interpuntive che compromettono la coesione e la coerenza testuale, quali in particolare l'impiego improprio della virgola (ad esempio prima di un pronome relativo o un avverbio e prima della congiunzione "e" quando introduce una coordinata con un soggetto espresso) e del *tiret* (utilizzato in luogo della virgola o prima della congiunzione "e"). Questo aspetto può essere considerato il risultato di *transfer* negativi dalla lingua russa, come dimostra soprattutto il calco interpuntivo riscontrato nell'attività di traduzione. Si ritiene pertanto di poter rispondere affermativamente alla prima domanda della nostra ricerca.

Quanto alla seconda domanda, i segni interpuntivi usati maggiormente dagli informanti sono il punto fermo e la virgola; in particolare, come è emerso dalle prove di dettato e produzione scritta, si riscontra una sovraestensione del punto. Dai risultati si osserva, inoltre, l'assenza quasi totale del ricorso al punto e virgola, un aspetto che dimostra che gli apprendenti russi sono probabilmente in difficoltà nell'acquisire e assimilare questo segno interpuntivo. Appare invece ben acquisito l'uso dei due punti e del punto interrogativo, forse anche qui per effetto di un *transfer*, questa volta positivo.

Il presente lavoro ha messo in rilievo alcune osservazioni significative – nonostante il campione limitato di informanti – e ha voluto offrire spunti di riflessione in merito all'acquisizione della punteggiatura italiana da parte di apprendenti russofoni. La stra-

tegia di somministrare le prove a gruppi e non individualmente si è rivelata proficua: l'approccio cooperativo è stato recepito favorevolmente dagli studenti e ha permesso loro di incoraggiarsi a vicenda, aiutarsi e collaborare per raggiungere con relativo successo un obiettivo comune. Il *cooperative learning* ha consentito di affrontare un tema poco esplorato e accessibile quale quello della punteggiatura in un contesto nuovo e dinamico, in cui tutti (escluse poche eccezioni) hanno saputo mettersi in gioco e hanno accolto in modo costruttivo il confronto tra pari e il negoziamento delle proprie scelte individuali. Ci sentiamo dunque di affermare che questo primo tentativo ha sortito i risultati sperati, nonostante il carattere virtuale entro il quale è stata condotta l'indagine.

Concludendo, sulla base dei risultati emersi dalle singole attività e dalle risposte fornite dagli informanti nei questionari sociolinguistici, si sottolinea l'importanza della questione della punteggiatura nell'apprendimento della lingua italiana e la necessità di prestarvi maggiore attenzione, tanto in ambito didattico, quanto nella ricerca. A tale proposito sarebbe opportuno ripetere l'indagine su un campione più ampio e possibilmente nel contesto aula.

Riferimenti bibliografici

Banfi E., Diadori P., Ferrari A. (a cura di) (2021), *Didattica della punteggiatura italiana a apprendenti giapponesi, coreani, vietnamiti, cinesi e arabi.* Edizioni Università per Stranieri di Siena.

Danesi M., Diadori P., Semplici S. (2020), *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti, anche in contesti CLIL.* Carocci Roma.

Diadori P. (2021), *La punteggiatura italiana in prospettiva contrastiva: questioni acquisizionali fra comprensione e produzione scritta* in Banfi E., Diadori P., Ferrari A. (cit.) pp. 181-192.

Faccioli G., *Il punto esclamativo* in A. Čechov. *Racconti e novelle, Vol. I*, Ed. Sansoni (1963), pp. 426-431.

Maruta M., Peruzzi P., *Insegnare la punteggiatura italiana a studenti giapponesi* in Banfi E., Diadori P., Ferrari A. (cit.), pp. 201-216.

Scibetta A., Ni Y., *Insegnare la punteggiatura italiana a studenti giapponesi* in Banfi E., Diadori P., Ferrari A. (cit.), pp. 253-271.

Appendice 1: Prove di produzione scritta

Gruppo 1

Caro Lorenzo,

mi è successa una cosa ieri che ti devo assolutamente raccontare. Dunque, mentre andavo in ufficio, ho comprato il biglietto di lotteria. E come pensi, ho vinto! Puoi immaginare quanto fossi felice, perché ho vinto un viaggio in Italia! Ma la mia felicità era troppo corta. Il mio capo, tu sai che è una persona cattiva e imprevedibile, mi ha detto: "Tu non puoi andare in vacanza fino a quando non finisci il tuo progetto". Davvero? Solo io? Ti rendi conto, questo progetto è fatto da dieci persone, ma perché devo finirlo solo io? Vorrei chiedere aiuto ai miei colleghi... Dobbiamo inventare qualcosa insieme.
Appena ci vediamo, ti racconto come è andata a finire.
Un abbraccio,

Daria

Gruppo 2

Caro Lorenzo,

mi è successa una cosa ieri che ti devo assolutamente raccontare. Dunque... ieri mattina sono uscita di casa per andare al lavoro. Come di solito per strada ho comprato il caffe. Appena ho lasciato il bar, ho sentito un grande rumore. Mi sono voltata per vedere che stava succedendo. Sai chi ho visto? Il tuo amico Andrea, quello che si è trasferito in Canada! Lui stava suonando la batteria! Sono rimasta lì, paralizzata! Non potevo credere ai miei occhi: è cambiato tantissimo, è diventato così magro, elegante, con la barba lunga. Se tu ricordi, a scuola era un grande secchione, ma adesso è una persona assolutamente diversa! Mi è piaciuto tanto! Abbiamo cominciato a parlare e mi è sembrato che noi abbiamo tanti interessi in comune. E poi mi ha chiesto il numero di telefono.
Figurati, stamattina mi ha chiamato per invitarmi in un ristorante.

Appena ci vediamo ti racconto come è andata a finire...
Un abbraccio,

Daria

Gruppo 3

Caro Lorenzo,

mi è successa una cosa ieri che ti devo assolutamente raccontare. Dunque, ieri mattina avevo un appuntamento di lavoro molto importante. La notte prima avevo passato molte ore per prepararmi per questa riunione. Poi mi sono addormentata come morta. A un certo punto, all'improvviso, ho sentito un rumore fortissimo. Sai cosa era? Erano i miei vicini: hanno invitato molti amici ubriachi e hanno fatto una festa dopo la mezzanotte gridando come pazzi. Tutta la notte dovevo ascoltare il rumore delle bottiglie e la mattina non ho sentito lo squillo della sveglia. Mi sono svegliata 20 minuti prima della riunione e dovevo correre all'impazzata con i capelli arruffati, senza trucco, e... Che vergogna! In pigiama!
Ho fatto ridere tutti i colleghi e non riuscivo neanche a capire che cosa non andasse bene.
Quando ho scoperto che ero in pigiama, ho fatto finta di niente e alla fine ho presentato il mio rapporto così eccellentemente come mai prima. Tutti sono rimasti senza parole, in tutti i sensi!
Appena ci vediamo ti racconto come è andata a finire.
Un abbraccio,

Daria

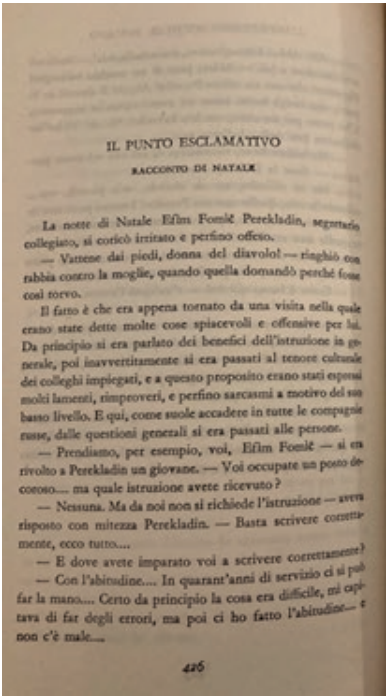
Gruppo 4

Caro Lorenzo,

mi è successa una cosa ieri che ti devo assolutamente raccontare.
Dunque, ho comprato una nuova macchina Ferrari. È la quinta macchina che ho comprato questa settimana e sono davvero contenta perché il personale del centro servizio è stato molto gentile, i ragazzi mi hanno fatto uno sconto dell'assicurazione per me che ormai ci ho speso tanti soldi. Così stavo tornando felice finalmente a casa, quando mi sono accorta che mi mancava la benzina. Ho preso il mio portafoglio e subito ho capito che sono stata al verde. Ma com'è possibile! Dimmi come! Non sono mica intelligente. Però non c'era molto tempo per riflettere, avevo bisogno di una soluzione urgente. Ho deciso di chiedere aiuto alle persone al benzinaio. Per fortuna a quell'ora c'era ancora tanta gente e ho avuto la possibilità di chiedere la benzina in prestito. Appena ci vediamo, ti racconto come è andata a finire.
Un abbraccio,

Daria

Appendice 2: traduzione di Giovanni Faccioli (Ed. Sansoni 1963)



IL PUNTO ESCLAMATIVO

RACCONTO DI NATALE

La notte di Natale Efim Fomič Perekladin, segretario collegiato, si coricò irritato e perfino offeso.

— Vattene dai piedi, donna del diavolo! — ringhiò con rabbia contro la moglie, quando quella domandò perché fosse così torvo.

Il fatto è che era appena tornato da una visita nella quale erano state dette molte cose spiacevoli e offensive per lui. Da principio si era parlato dei benefici dell'istruzione in generale, poi inavvertitamente si era passati al tenore culturale dei colleghi impiegati, e a questo proposito erano stati esposti molti lamenti, rimproveri, e perfino sarcasmi a motivo del suo basso livello. E qui, come suole accadere in tutte le compagnie russe, dalle questioni generali si era passati alle persone.

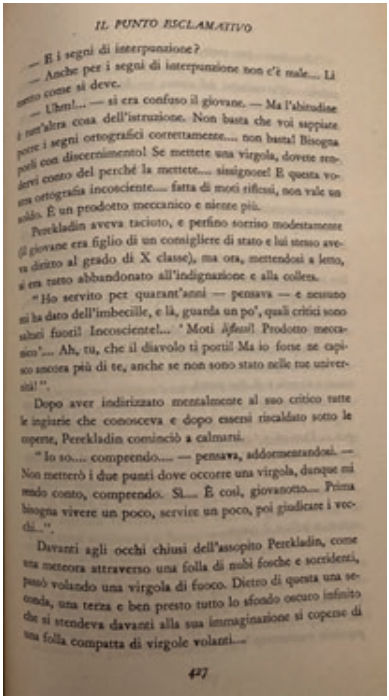
— Prendiamo, per esempio, voi, Efim Fomič — si era rivolto a Perekladin un giovane. — Voi occupate un posto decoroso.... ma quale istruzione avete ricevuto?

— Nessuna. Ma da noi non si richiede l'istruzione — aveva risposto con mitezza Perekladin. — Basta scrivere correttamente, ecco tutto....

— E dove avete imparato voi a scrivere correttamente?

— Con l'abitudine.... In quarant'anni di servizio ci si può far la mano.... Certo da principio la cosa era difficile, mi capitava di far degli errori, ma poi ci ho fatto l'abitudine... e non c'è male....

426



IL PUNTO ESCLAMATIVO

— E i segni di interpunzione?

— Anche per i segni di interpunzione non c'è male.... Li metto come si deve.

— Uhm!... — si era confuso il giovane. — Ma l'abitudine è un'altra cosa dell'istruzione. Non basta che voi sappiate porre i segni ortografici correttamente.... non basta! Bisogna porli con discernimento! Se mettete una virgola, dovete sentirvi conto del perché la mettete.... sissignore! E questa vostra ortografia incosciente.... fatta di moti riflessi, non vale un soldo. È un prodotto meccanico e niente più.

Perekladin aveva taciuto, e perfino sorriso modestamente (il giovane era figlio di un consigliere di stato e lui stesso aveva diritto al grado di X classe), ma ora, mettendosi a letto, si era tutto abbandonato all'indignazione e alla collera.

"Ho servito per quarant'anni — pensava — e nessuno mi ha dato dell'imbecille, e là, guarda un po', quali critici sono saltati fuori! Incosciente!... 'Moti *riflessi*! Prodotto meccanico'... Ah, tu, che il diavolo ti portil Ma io forse ne capisco ancora più di te, anche se non sono stato nelle tue università!".

Dopo aver indirizzato mentalmente al suo critico tutte le ingiurie che conosceva e dopo essersi riscaldato sotto le coperte, Perekladin cominciò a calmarsi.

"Io so.... comprendo.... — pensava, addormentandosi. — Non metterò i due punti dove occorre una virgola, dunque mi rendo conto, comprendo. Sì.... È così, giovanotto.... Prima bisogna vivere un poco, servire un poco, poi giudicare i vecchi...".

Davanti agli occhi chiusi dell'assopito Perekladin, come una meteora attraverso una folla di nubi fosche e sorridenti, passò volando una virgola di fuoco. Dietro di questa una seconda, una terza e ben presto tutto lo sfondo oscuro infinito che si stendeva davanti alla sua immaginazione si coperse di una folla compatta di virgole volanti...

427

"Prendiamo per esempio queste virgole.... — pensava Perekladin, sentendo come le sue membra dolcemente intorpidivano all'avvicinarsi del sonno. — Io le comprendo benissimo.... Per ciascuna di esse posso trovare il posto, se tu vuoi.... e.... e con discernimento, non a caso.... Esaminami e vedrai.... Le virgole si mettono in posti differenti, in certi occorrono, in altri no. Più un atto è ingarbugliato, e più virgole occorrono. Se ne mettono davanti a 'il quale' e davanti a 'che'. Se in una pratica si enumerano dei funzionari, bisogna separare ciascuno di essi con una virgola.... Lo so!".

Le virgole dorate turbinarono e volarono in disparte. Al loro posto giunsero a volo dei punti di fuoco....

"E il punto si mette in fondo alle carte.... Là dove occorre fare una lunga pausa e dare un'occhiata all'ascoltatore, anche là ci va un punto. Dopo tutti i passi lunghi, ci vuole un punto, affinché il segretario, quando leggerà, non si trovi a corto di saliva. Il punto non si pone in alcun altro posto....".

Arrivano nuovamente in volo le virgole.... E si mischiano coi punti, turbinano, e Perekladin vede tutta una schiera di punti e virgola e di due punti....

"Anche questi li conosco.... — egli pensa. — Dove una virgola è poco e un punto è troppo, là occorre il punto e virgola.... Davanti a 'ma' e 'per conseguenza' devo mettere il punto e virgola. Be', e i due punti? I due punti si mettono dopo le parole 'si è disposto', 'si è deciso'....

I punti e virgola e i due punti si offuscarono. Venne la volta dei punti interrogativi. Essi balzarono fuori dalle nuvole e si misero a ballare il *cancan*....

"Bella roba: il punto interrogativo! Anche se ce ne fossero mille, troverei il posto per tutti. Si mettono sempre quando si deve fare una domanda o, mettiamo, per informarsi su una pratica.... 'Dove è stato portato il residuo delle somme del tale anno?' oppure: 'La direzione di polizia non troverà possibile trasmettere la presente a Ivanov ecc.?...'".

I punti interrogativi scossero i loro uncini in segno d'approvazione e instantaneamente, come a comando, si allungarono in punti esclamativi... "Uhm!... Questo segno d'interpunzione si mette spesso nelle lettere. 'Egregio signor mio!' oppure 'Vostra eccellenza, padre e benefattore!...' ma nelle pratiche quando?".

I punti esclamativi si allungarono ancor più e si fermarono in attesa.... "Nelle pratiche si mettono quando.... quello.... questo.... come si chiama? Uhm!... In realtà, quando si mettono nelle carte? Aspetta.... che Dio mi faccia ricordare.... Uhm!...".

Perekladin aperse gli occhi e si rivolhò sull'altro fianco. Ma non ebbe il tempo di chiudere di nuovo gli occhi che sullo sfondo oscuro ricomparvero i punti esclamativi.

"Che il diavolo se li porti.... Quando bisogna metterli? — pensò, cercando di scacciare dalla propria immaginazione i non desiderati ospiti. — L'ho forse dimenticato? O l'ho dimenticato, oppure.... non ne ho mai messi...".

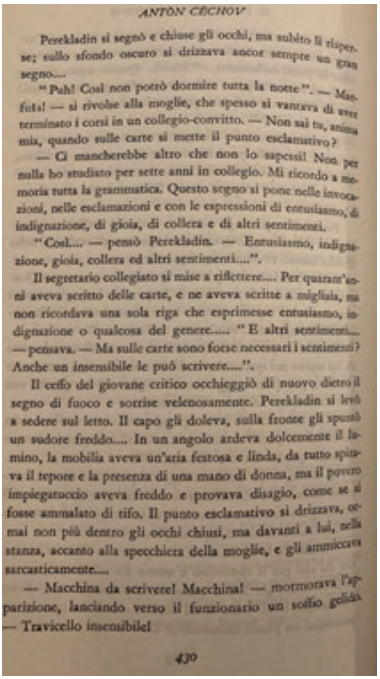
Perekladin prese a rievocare il contenuto di tutte le carte da lui scritte nei quarant'anni del suo servizio; ma, per quanto pensasse, per quanto aggrottasse le ciglia, nel suo passato non trovò nemmeno un punto esclamativo.

"Che bel caso! Ho scritto per quarant'anni e non una volta ho messo un punto esclamativo.... Uhm! Ma quando dunque si mette questo diavolo allungato?".

Di dietro la fila dei fiammeggianti punti esclamativi, comparve ridendo velenosamente il ceffo del giovane critico. Gli stessi segni sorrisero e si fusero in un grosso punto esclamativo.

Perekladin scosse il capo e aperse gli occhi.

"Il diavolo lo sa che cos'è.... — pensò. — Domani bisogna che mi alzi per il mattutino e questa diavoleria non mi esce dalla testa.... Puh! Ma.... quando si mettono dunque? Eccoti l'abitudine! Ecco come ti sei fatta la mano! In quarant'anni nemmeno un punto esclamativo! Eh?".



ANTÒN CÈCHOV

Perekladin si segnò e chiuse gli occhi, ma subito li riaperse; sullo sfondo oscuro si drizzava ancor sempre un gran segno....

"Puh! Così non potrò dormire tutta la notte". — Maefuta! — si rivolse alla moglie, che spesso si vantava di aver terminato i corsi in un collegio-convitto. — Non sai tu, anima mia, quando sulle carte si mette il punto esclamativo?

— Ci mancherebbe altro che non lo sapessi! Non per nulla ho studiato per sette anni in collegio. Mi ricordo a memoria tutta la grammatica. Questo segno si pone nelle invocazioni, nelle esclamazioni e con le espressioni di entusiasmo, di indignazione, di gioia, di collera e di altri sentimenti.

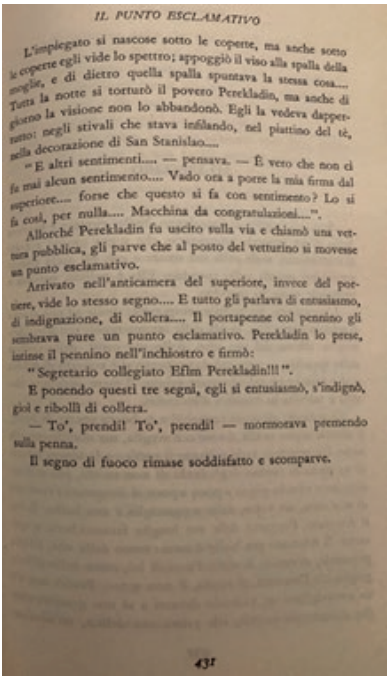
"Così.... — pensò Perekladin. — Entusiasmo, indignazione, gioia, collera ed altri sentimenti....".

Il segretario collegiato si mise a riflettere.... Per quarant'anni aveva scritto delle carte, e ne aveva scritte a migliaia, ma non ricordava una sola riga che esprimesse entusiasmo, indignazione o qualcosa del genere..... "E altri sentimenti.... — pensava. — Ma sulle carte sono forse necessari i sentimenti? Anche un insensibile le può scrivere....".

Il ceffo del giovane critico occhieggiò di nuovo dietro il segno di fuoco e sorrise velenosamente. Perekladin si levò a sedere sul letto. Il capo gli doleva, sulla fronte gli spuntò un sudore freddo.... In un angolo ardeva dolcemente il lumino, la mobilia aveva un'aria festosa e linda, da tutto spirava il tepore e la presenza di una mano di donna, ma il povero impiegatoccio aveva freddo e provava disagio, come se si fosse ammalato di tifo. Il punto esclamativo si drizzava, ormai non più dentro gli occhi chiusi, ma davanti a lui, nella stanza, accanto alla specchiera della moglie, e gli ammiccava sarcasticamente....

— Macchina da scrivere! Macchina! — mormorava l'apparizione, lanciando verso il funzionario un soffio gelido. — Travicello insensibile!

430



IL PUNTO ESCLAMATIVO

L'impiegato si nascose sotto le coperte, ma anche sotto le coperte egli vide lo spettro; appoggiò il viso alla spalla della moglie, e di dietro quella spalla spuntava la stessa cosa.... Tutta la notte si torturò il povero Perekladin, ma anche di giorno la visione non lo abbandonò. Egli la vedeva dappertutto: negli stivali che stava infilando, nel piattino del tè, nella decorazione di San Stanislao....

"E altri sentimenti.... — pensava. — È vero che non ci fa mai alcun sentimento.... Vado ora a porre la mia firma dal superiore.... forse che questo si fa con sentimento? Lo si fa così, per nulla.... Macchina da congratulazioni....".

Allorché Perekladin fu uscito sulla via e chiamò una vettura pubblica, gli parve che al posto del vetturino si movesse un punto esclamativo.

Arrivato nell'anticamera del superiore, invece del portiere, vide lo stesso segno.... E tutto gli parlava di entusiasmo, di indignazione, di collera..... Il portapenne col pennino gli sembrava pure un punto esclamativo. Perekladin lo prese, intinse il pennino nell'inchiostro e firmò:

"Segretario collegiato Efim Perekladin!!!".

E ponendo questi tre segni, egli si entusiasmò, s'indignò, gioì e ribollì di collera.

— To', prendi! To', prendi! — mormorava premendo sulla penna.

Il segno di fuoco rimase soddisfatto e scomparve.

431

Da testo a testo

La guida turistica online come genere testuale persuasivo in ottica contrastiva (tedesco-italiano): l'esempio *visit.freiburg.de*

Claudia Buffagni, Nicolò Calpestrati, Patrizio Malloggi*

Sintesi: Oggetto di indagine del presente contributo è la guida turistica online come nuova declinazione di un genere testuale complesso ed eterogeneo che presenta origini moderne seppur radicate in tradizioni remote (Gotti et al. 2017; Santulli 2010). Di particolare interesse, malgrado la recente tendenza alla standardizzazione di tali testi, sono aspetti socioculturali e contrastivi. Questi emergono in modo evidente ponendo a confronto versioni di guide di viaggio in lingue diverse. Ciò favorisce l'analisi interculturale, permettendo di individuare e sistematizzare equivalenze e differenze culturali tra le lingue coinvolte. Oggetto dello studio è il confronto tra la versione originale tedesca della guida turistica online di Friburgo (visit.freiburg.de) con la traduzione in italiano. Ai fini dell'analisi contrastiva-traduttologica si utilizzerà un approccio multidimensionale (si vedano Fandrych, Thurmair 2011; Baumann, Tonelli 2014) utile a mettere in evidenza i seguenti aspetti testuali e linguistici: macro-strutturali, sintattici e

* Claudia Buffagni, Università per Stranieri di Siena, buffagni@unistrasi.it; Nicolò Calpestrati, Università per Stranieri di Siena, nicolo.calpestrati@unistrasi.it.; Patrizio Malloggi, Università di Pisa, patrizio.malloggi@unipi.it.
Il presente saggio è stato concepito ed elaborato a sei mani dagli autori. L'introduzione e le conclusioni sono comuni. Claudia Buffagni ha scritto i capitoli 1, 1.1, 1.1.1., 1.1.2, 1.1.3., Nicolò Calpestrati è autore dei capitoli 2, 2.1., 2.2., 2.2.1. e 2.3., mentre Patrizio Malloggi ha scritto i capitoli 3, 3.1. e 3.2.

lessicali. Da tale confronto emergerà anche una riflessione nell'ambito della didattica del tedesco ad italofoni.

Parole chiave: Guida turistica online, Genere testuale, Traduzione interlinguistica, Approccio multidimensionale, Didattica del tedesco come lingua straniera

Abstract: The subject of this paper is the online tourist guide as a new declination of a complex and heterogeneous textual genre that has modern origins although rooted in remote traditions (Gotti *et al.* 2017; Santulli 2010). Of particular interest, despite the recent trend towards the standardisation of such texts, are sociocultural and contrastive aspects. These emerge clearly by comparing different language versions of travel guides, encouraging cross-cultural analysis in order to identify cultural equivalences and differences between the languages involved. The subject of the study is the comparison of the original German version of the online tourist guide of Freiburg (visit.freiburg.de) with the corresponding Italian translation. A multidimensional approach (e.g. Fandrych, Thurmair 2011; Baumann, Tonelli 2014) will be used for contrastive-linguistic analysis in order to highlight the following textual and linguistic aspects: macro-structural, syntactic and lexical ones. Some considerations from the perspective of teaching German to Italian-speaking learners will be given at the end of the contribution.

Keywords: Online tourist guide, Textual genre, Interlingual translation, Multidimensional approach, Teaching German as a foreign language

Introduzione

Il presente articolo mira a descrivere le caratteristiche strutturali e linguistiche (nello specifico lessicali e morfosintattiche) del genere testuale della guida turistica (*online*) in ottica contrastiva (tedesco-italiano). La scelta di analizzare tali aspetti è dovuta alla stretta connessione tra le caratteristiche strutturali di questo genere testuale e i

fenomeni linguistici oggetto di analisi. Come tipico degli ipertesti, la guida turistica online tedesca analizzata nel presente contributo è costituita da molti testi di breve lunghezza, fruibili anche singolarmente, che rimandano a loro volta ad ulteriori brani. Alla brevità strutturale dei singoli testi si associano strutture linguistiche altrettanto brevi, caratterizzate da compattezza, non solo semantica, ma anche sintattica. La compattezza strutturale e linguistica contribuisce, sul piano pragmatico, all'efficace perseguimento della funzione testuale persuasiva che caratterizza in modo particolare generi testuali come la guida turistica (Brinker 2014: 109-117). A tal fine, il contributo ha posto a confronto la versione originale tedesca del portale turistico *visit.freiburg.de* e la relativa traduzione in italiano. L'analisi ha permesso di evidenziare divergenze sul piano linguistico, mostrando che esse sono riconducibili, in primo luogo, al diverso grado di compattezza linguistica delle due lingue considerate, evidente a livello morfologico e sintattico (cfr. Bosco Coletsos, Costa 2013, Bosco Coletsos 2007). Tali differenze morfologico-sintattiche, dovute alla relativa distanza tipologica dei due sistemi linguistici, emergono con particolare evidenza nei testi indagati: se infatti nel testo tedesco compaiono spesso gruppi nominali complessi, caratterizzati da aggettivi e participi in funzione attributiva, la corrispondente traduzione italiana tende a privilegiare strutture più analitiche come sintagmi nominali con preposizione e costruzioni frasali complesse, ad esempio frasi relative (cfr. Fandrych, Thurmair 2018: 67-72; Bosco Coletsos 2007: 8-9). Nel complesso ciò conduce ad una differente resa della funzione persuasiva.

Scopo del contributo è verificare in che modo il grado di persuasività venga modificato nel passaggio traduttivo dal testo di partenza (tedesco) al testo di arrivo (italiano). L'ipotesi alla base della presente analisi è che il testo tedesco indagato perda una parte della sua forza persuasiva nella traduzione in italiano, proprio a causa della resa in quest'ultimo con costrutti più analitici.

Il contributo si apre con una prima parte sulla macrostruttura del portale turistico *visit.freiburg.de* (cfr. §1), dedicato a Friburgo in Brisgovia (Baden-Württemberg) e selezionato per la presenza di versioni in diverse lingue, tra le quali anche in italiano. A questa seguono osservazioni sulle principali caratteristiche linguistiche del testo di partenza in ottica contrastiva: in particolare, aspetti sintattici (frasi coordinate ellittiche con dominanza di costrutti nominali) e lessicali (composti evocativi, termini culturalmente marcati, angli-

cismi, lessemi regionali, allocutivi). I paragrafi successivi sono dedicati a fenomeni linguistici ricorrenti e alle relative scelte traduttive (§1.1.1 eliminazione, §1.1.2 riduzione, §1.1.3 espansione e standardizzazione). Particolarmente dominante appare nella guida turistica la classe di parola del nome, spesso all'interno di complessi costrutti che comportano specifiche scelte traduttive. Per questo motivo nei paragrafi §2 e §3 vengono approfonditi alcuni aspetti linguistici microstrutturali del sintagma nominale (§2.1), ovvero aspetti morfologici della composizione nominale e la funzione dell'aggettivo (§2.2), nonché l'uso del participio (esteso) in funzione attributiva del nome (§3.1). Le sezioni §2.3 e §3.2 presentano alcune riflessioni di didattica DaF (tedesco come lingua straniera) inerenti agli aspetti linguistici indagati. Alcune osservazioni finali concludono il lavoro.

1. Il portale turistico cittadino *visit.freiburg.de*: dalla macro- alla microstruttura

La guida turistica, genere testuale di antica tradizione, assume la forma attuale nei primi decenni dell'Ottocento (Baumann, Tonelli 2014: 6-26; Baumann 2018: 9; Ragonese 2010: 5-18; Santulli 2010: 26) e si caratterizza come *Großtext*, che presenta al suo interno diversi tipi di testo (*Subtexte*, Fandrych, Thurmair 2011: 52-54[1]). Esso è principalmente strumento di orientamento per un pubblico altro di un luogo noto all'autore, verso cui si intende stimolare l'interesse. Accanto alle guide cartacee tradizionali[2], sono sempre più diffuse le guide *online* (Cinato 2007: 85-114; Flinz 2018: XXI).

Assimilabili alla guida online sono i portali turistici (Wilke 2012: 297-298), caratterizzati da testi brevi e di facile fruizione, che forniscono agli utenti servizi e informazioni, collegamenti con i

1 Fandrych e Thurmair analizzano le guide turistiche cartacee, definendole insiemi di più sottogeneri testuali (*Subtextsorten*) all'interno dei quali si individuano testi di orientamento (*Orientierungstexte*), manuali rivolti alla soluzione di problemi pratici (*Ratgebertexte*), guide alla visita degli elementi di interesse del luogo (*Besichtigungstexte*) e testi di approfondimento (*Hintegrundtexte*; Fandrych, Thurmair 2011: 52-72, qui 53-54; cfr. anche Baumann, Tonelli 2014: 6-26, qui 11-12).

2 Per un'evoluzione di note guide turistiche italiane contemporanee, si veda Santulli 2010: 5-18. Per la traduzione delle celebri Baedecker per l'editore De Agostini, rimando a Boarini 2018: 107-126.

siti di riferimento, un'organizzazione per argomenti e inserzioni pubblicitarie (Enciclopedia Treccani). All'interno della categoria, si individuano i portali turistici cittadini[3], piattaforme ufficiali rivolte ad un ampio pubblico e perciò approntate, oltre che nella lingua originale, almeno in una lingua straniera. Portali multimediali e -modali, offrono all'utente la possibilità di interagire cliccando su pulsanti *ad hoc* (p.es. per chiedere informazioni) o anche producendo propri testi (p.es. contributi in forum, blog o chat, cfr. Calvi 2017: 26) e sono volti, al pari di annunci turistici promozionali (Held 2018: 129-150) a suscitare (o rafforzare) nel destinatario un atteggiamento positivo verso la meta descritta (Fandrych, Thurmair 2011: 55). Tale funzione persuasiva si esplica attraverso i diversi codici semiotici utilizzati, declinati in *visit.freiburg.de* in un formato riconoscibile e diffuso sia in Italia che in Germania[4].

Sul piano iconico, il portale analizzato presenta un'immagine grafica accattivante, caratterizzata da un *banner* rosso alla sommità della pagina con il logo cittadino, informazioni sul clima e l'indicazione di un numero di telefono. Al di sotto è collocato un menù a barra, organizzato in quattro possibili navigazioni (*fühlen planen informieren tagen*) e con la possibilità di effettuare ricerche o prenotazioni cliccando rispettivamente su *suchen* ('cercare') o *buchen* ('prenotare'). L'immagine a tutto schermo presenta una visione dinamica della località, mostrata dall'alto (*Vogelperspektive*), al centro della quale si legge la scritta *Sich einfach mal treiben lassen…*[5] ('Fatevi trasportare'), seguita dall'indicazione *visit.freiburg.de – Das offizielle Tourismusportal* e da un pulsante rosso con l'invito *Lassen Sie sich inspirieren* ('Fatevi ispirare'), che apre a una nuova schermata organizzata nello stesso modo.

Sempre su *banner* rosso si ritrovano, al termine della schermata della *home*, i consueti dati istituzionali secondo uno schema

3 Essi si differenziano dai portali istituzionali cittadini, che, rappresentando la porta di accesso all'amministrazione locale, oltre ad essere caratterizzati da una maggiore sobrietà linguistica, mostrano una notevole varietà di contenuti. Al portale turistico visit.freiburg.de si accede dal portale istituzionale freiburg.de.

4 Per l'Italia, si vedano visitverona.it e visit-torino.it. Tra gli altri formati, si vedano bolognawelcome.com, https://turismo.comune.palermo.it/. Per la Germania, si rimanda a visitberlin.de e, tra gli altri formati, cfr. https://www.heidelberg.de, hamburg-tourism.de.

5 Gli esempi forniti nel presente saggio sono tratti dal sito https://visit.freiburg.de/. Per ragioni di economia, i riferimenti non sono inclusi.

diffuso[6]. Sulla lunga schermata iniziale si alternano brevi testi e fotografie di grande formato relative a scene in vari contesti cittadini. Nella medesima pagina segue poi un testo, dal titolo *Ankommen und Ausgleich finden* ('Arrivi e ritrovi l'equilibrio'), volto a motivare l'aspirante turista a visitare la città (Testo 1), evocando valori positivi per il destinatario (Janich 2003: 97)[7].

Testo 1

> **ANKOMMEN UND AUSGLEICH FINDEN**
> Herzlich willkommen in Freiburg! Wir freuen uns, Sie bei uns begrüßen und mit der facettenreichen Vielfalt unserer Stadt begeistern zu dürfen! Mit Entspannung und Aktivität. Genuss und Geist. Natur und Architektur. Kunst und Kultur. Mit der natürlichen Gelassenheit und dynamischen Energie, die das Lebensgefühl bei uns hier in Deutschlands sonnigem Süden bestimmt.
> Ob für ein Wochenende, ein paar freie Tage oder die nächsten Ferien – Freiburg bietet nahezu unbegrenzte Möglichkeiten für einen entspannten Städtetrip und den gesunden Ausgleich zum Alltag. Pulsierendes Zentrum und stille Grünoasen, Tradition und Moderne, Geschichte und Gegenwart: alles liegt nahe beieinander und ist schnell erreichbar.
> Lassen Sie sich einfach treiben, entscheiden Sie ganz spontan – und machen Sie sich selbst ein Bild, was unsere Stadt für Sie alles sein kann!

Sul piano linguistico, il testo, in cui domina la funzione informativo-persuasiva, si rivolge direttamente all'utente, interpellato con il *Sie* di cortesia e invitato a visitare Friburgo a scopo di *relax* e intrattenimento, e presenta una dominanza di elementi nominali. Si segnala la frequenza di frasi brevissime, coordinate in modo sindetico o asindetico[8], diverse delle quali ellittiche e costituite unicamente da coppie di sostantivi.

Seguono sei immagini fotografiche organizzate a rastrelliera che illustrano le diverse attrazioni. Ogni fotografia mostra un'attività[9]:

6 In basso a sinistra sono riportate le informazioni di contatto riguardanti l'ufficio turistico e l'azienda turistica locale; sulla destra si individuano le icone dei social media (Instagram, Facebook e Youtube).

7 Nel caso dei testi turistici vengono richiamati i valori sovraindividuali di libertà, gioia di vivere, divertimento.

8 Nello specifico, ricorre ripetutamente la congiunzione *und*, sia a livello frastico che transfrastico, per collegare in particolare coppie di segmenti di diversa lunghezza (sostantivi: *Entspannung und Aktivität*; frasi: *alles liegt nahe beieinander und ist schnell erreichbar*). Si creano così effetti stilistici (parallelismo) che contribuiscono alla coerenza e all'espressività del testo.

9 Le immagini presentano le seguenti didascalie: *Auf Entdeckungstour durch die Stadt – Sehenswertes; Geniessen an Freiburgs Tischleindeckdich – Kulinarisches;*

mentre l'elemento iconico evoca momenti suggestivi, la descrizione verbale specifica le attività proposte, avvalendosi di forme sintetiche come sintagmi preposizionali (*Auf Entdeckungstour durch die Stadt*) o verbi alla forma infinita (*Geniessen an Freiburgs Tischleindeckdich*). La maggiore creatività si riscontra a livello lessicale, caratterizzato dalla frequenza di elementi espressivi: composti evocativi (*Entdeckungstour*), termini con uso prevalentemente colloquiale (*runterschalten*[10]) e diatopicamente (*lädeln*[11]) o culturalmente marcati (*Tischleindeckdich*[12]), unitamente a prestiti di lusso dall'inglese (*Shopping*, *Green City*), nei quali l'anglicismo evoca attività attraenti, in quanto alla moda (*Shopping*) o di grande attualità (*Green City*).

Il portale presenta poi l'informazione circa un premio turistico conferito alla città e il link all'ente che lo ha attribuito (Testo 2), esempio di pubblicità indiretta, nel quale il testo funge da commento al logo "Best in Travel 2022".

Testo 2

FREIBURG IST AUSGEZEICHNET
Lonely Planet kürte Freiburg mit dem 3. Platz der Top 10 Städte der „Best in Travel Städtedestinationen der Welt 2022".
Freiburg hat als charismatische, umweltbewusste Schwarzwaldmetropole nicht nur ein paar Tricks auf Lager, wie man verantwortungsbewusst leben kann, sondern erfüllt auch mit den Kopfstein Gässlein, den schönen Häuserfassaden, der Alten Universität und dem Münster alle Klischees deutscher Beschaulichkeit. So berichten die Reiseexperten von Lonely Planet in der neuen Ausgabe von „Best in Travel 2022" über unsere Stadt.

Runterschalten und Natur erleben – Natur & Aktiv; Bummeln und Lädeln in Freiburgs Gassen – Shopping; Staunen und inspirieren lassen – Kunst & Kultur; Ökologie erleben in der Green City – Nachhaltigkeit.

10 *Runterschalten*, verbo all'infinito costituito dal prefisso *runter* (forma aferetica e colloquiale di *herunter*) e *schalten*, designa primariamente l'azione di scalare una marcia (*einen Gang [he]runterschalten*), passando ad una velocità inferiore (https://www.dwds.de/wb/runterschalten, ultima consultazione 22 febbraio 2022) e, in senso figurato, l'azione di rallentare (https://www.dwds.de/wb/einen%20Gang%20runterschalten, ultima consultazione 22 febbraio 2022). Dove non diversamente indicato, la traduzione è degli autori.

11 Cfr. §1.1.2.

12 Per la descrizione e l'analisi della traduzione del lessema, cfr. §1.1.3.

Nella sezione successiva si alternano, a scorrimento orizzontale, quattro fotografie rappresentative delle diverse stagioni, ognuna delle quali rimanda, tramite *link*, ad una nuova pagina contenente testi e proposte di attività e iniziative. I contenuti si fanno sempre più specifici, fino a giungere, ai livelli più profondi di navigazione, a *blog* culinari di *chef* locali o *forum* di utenti. Ritornando alla schermata iniziale, si segnalano due testi, dedicati ai festeggiamenti (*Feiern in Freiburg*) e all'esperienza personale (*Ihre ganz individuelle Entdeckertour*) che chiudono la pagina (cfr. §1.2).

Riassumendo, in questa prima, importante sezione del portale dominano, a livello verbale, brevi testi descrittivi con una forte componente espressiva e con funzione persuasiva, mentre, sul piano iconico, spiccano fotografie di grande formato e contenuto esperienziale. La presenza di contenuti audiovisivi appare invece limitata al rimando, nella barra alla base della sezione, a brevi video promozionali su *Youtube*. Tali cortometraggi evidenziano la medesima impostazione dell'immagine d'apertura e, essendo privi della componente verbale, sono fruibili a pubblici di qualunque madrelingua. Riassumendo, sul piano macrostrutturale il portale appare complessivamente piuttosto tradizionale, sia per l'assenza di una marcata interattività, sia per la limitatezza di contenuti audiovisivi. Come la breve analisi di *visit.freiburg.de* ha mostrato, la funzione persuasiva è veicolata soprattutto tramite la componente verbale scritta e quella iconica.

1.1. Visit.freiburg.de in tedesco e in italiano: riflessioni di linguistica contrastiva

A livello linguistico, l'elemento persuasivo dominante nei testi del portale si manifesta anche nell'esaltazione (in particolare, tramite sostantivi alterati, marcata aggettivazione e inserimento di avverbi intensificatori, cfr. §2.2) dei punti di forza della città e nell'omissione di aspetti critici, caratteristica tipica del genere della guida di viaggio (Fandrych, Thurmair 2011: 55; Meuser 2017: 178). Sempre in linea con il genere testuale, a livello stilistico si conferma un'attenta scelta lessicale, con soluzioni innovative di forte impatto espressivo, mentre sintatticamente domina la paratassi. Coerente con la funzione persuasiva è anche la ricca presenza di imperativi (cfr. es. 1 in §1.1.2).

Sul piano contrastivo va detto che la versione italiana costituisce la traduzione del portale tedesco, di cui mantiene evidentemente la macrostruttura. Di interesse ai fini del presente studio sono le differenze sul piano testuale e stilistico, con particolar riguardo a singoli fenomeni (termini regionali, *realia*, uso degli allocutivi), per i quali si individuano strategie traduttive ricorrenti: l'eliminazione di intere parti di testo (§1.1.1), la riduzione di segmenti testuali (frasi, sintagmi o singoli lessemi §1.1.2), l'inserimento di descrizioni aggiuntive o la resa con termini neutri, privi delle marche diatopiche o diafasiche presenti nell'originale (§1.1.3).

1.1.1. Fenomeni di eliminazione testuale

Occorre innanzitutto osservare che, come spesso accade per ipertesti multilingue, non tutte le parti del portale sono tradotte integralmente nelle diverse lingue straniere[13]. Nel caso della traduzione italiana non sono resi diversi brani di terzo-quarto livello e non sono attivi i *link* relativi a svariati termini (ad es. *Weihnachtsmarkt*).

Peculiare appare poi l'assenza dell'informazione sul premio ottenuto da Lonely Planet come miglior destinazione turistica cittadina per il 2022 (cfr. testo 2). L'omissione di un dato così rilevante può essere riconducibile ad una considerazione di natura pragmatica, e cioè l'idea che il pubblico del testo di arrivo non sia interessato a tale informazione, ritenuta invece di rilievo per il pubblico del testo di partenza. Occorre tuttavia segnalare che in questo modo si priva il fruitore italiano di un'indicazione preziosa proprio per valutare l'attrattività della meta turistica tedesca.

Si riscontra poi l'assenza della traduzione di interi passi (*Freiburg mit Kindern*; *11 Fakten über Wein*), mantenuti in tedesco anche nella versione italiana del portale. Si tratta con ogni evidenza di sviste occorse nel processo di traduzione e messa in rete del portale, indizio di una perfettibilità nel controllo della qualità dell'attività traduttiva.

13 Inoltre, va aggiunto che spesso la traduzione del portale (o di altri ipertesti) non viene svolta da un unico traduttore. Non è pertanto garantita la coerenza delle scelte traduttive in tutto il testo, con evidente pregiudizio della qualità traduttiva complessiva.

1.1.2. Fenomeni di riduzione testuale

Più sfumati i casi di riduzione testuale, in cui singoli lessemi, locuzioni o frasi non sono resi nel testo di arrivo. Si segnalano in particolare omissioni di frasi o segmenti testuali coordinati (evidenziati in corsivo negli esempi):

(1) Finden Sie die Events nach Ihrem Geschmack *und erleben Sie das FreiburgGefühl*!
(1a) Troverete sicuramente un evento che fa per voi!

In (1a) è stata omessa la coordinata introdotta da *und (und erleben Sie das FreiburgGefühl*, lett. 'E sperimentate lo spirito di Freiburg'). Tale omissione può essere dovuta alla difficoltà di individuare un'adeguata traduzione per il composto *FreiburgGefühl* (letteralmente, 'lo spirito di Freiburg'). Il lessema composto è creato *ad hoc*, si caratterizza per la presenza della maiuscola interna del determinato (G) ed ha un'evidente funzione espressiva, rimandando ad un peculiare *savoir vivre* della città, e quindi ad uno stile attraente per potenziali turisti. L'eliminazione della frase coordinata contenente il lessema comporta la rinuncia a tali importanti tratti evocativi nel testo italiano, che appare più neutro e mostra una minore forza persuasiva.

(2) Bummeln *und Lädeln* in Freiburgs Gassen – Shopping.
(2a) A passeggio nei vicoli di Friburgo – Shopping.

Allo stesso modo, in (2a) si è omesso di tradurre il termine diatopicamente marcato *Lädeln*[14] (cfr. §1) – anch'esso introdotto da *und* –, rinunciando a rendere un'espressione regionale nel testo di arrivo, che, privato di una coloritura tipica, risulta meno espressivo e, conseguentemente, meno efficace sul piano pragmatico.

14 Il termine è ascrivibile alla variante austriaca, in particolare dell'Austria occidentale (cfr. https://www.ostarrichi.org/suche?search=l%C3%A4deln). Cfr. anche la variante svizzera *lädelen* che designa la medesima attività (Ammon *et al.* 2004: 451). Per l'aspetto colloquiale, cfr. *Wörterbuch der deutschen Umgangssprache*: *die Schaufensterauslagen besichtigen; in den Geschäftsstraßen schlendern*, 'Guardare le [merci esposte nelle] vetrine; andare a spasso' (Küpper 1976: 478).

(3) Weil sich *allerorten* Erlebnisse bieten und jeder das Seine findet: ungeplant, unerwartet *und unverhofft*.
(3a) Perché la varietà di esperienze è pressoché infinita e ognuno può trovare quello che cerca, senza dover fare programmi e in maniera totalmente inaspettata.

In (3a), a fronte di un'estensione maggiore del testo italiano, si segnala la non resa degli avverbi *allerorten* (il composto 'in ogni luogo, ovunque') e *unverhofft* (il derivato 'insperato, inopinato'). L'assenza di questi elementi semantici si combina con una costruzione sintattica più complessa: nello specifico, due avverbi sono tradotti rispettivamente con una frase secondaria infinitiva e un sintagma preposizionale esteso (*ungeplant*, *unerwartet […]* vs. *senza dover fare programmi e in maniera totalmente inaspettata*). A ciò si aggiunge la non resa dell'effetto ritmico (in particolare l'allitterazione *ungeplant*, *unerwartet und unverhofft*) nel testo di arrivo, che appare pertanto complessivamente meno suadente.

(4) Ihr klares Wasser und die üppig grünen Wiesen sind *Erholungs- und Aktivgebiet*[15] zugleich sowie ein Ort *für Verschnauf*pausen.
(4a) La sua acqua chiara e i rigogliosi prati verdi sono un'oasi di relax e una meta per essere attivi al tempo stesso, ma anche il luogo ideale per godersi una semplice pausa.

Anche in (4a), se da un lato non viene reso il determinante *verschnauf* ('riprendere fiato') del composto *Verschnaufpausen*, dall'altro il sintagma preposizionale (*für Verschnaufpausen*) viene espanso in una frase infinitiva ('per godersi una semplice pausa'). Anche in questo caso le traduzioni, private di elementi semantici con connotazioni positive, risultano più neutre e incolori.

15 Nell'esempio tedesco si osserva la presenza di due composti coordinati tramite *und* (*Erholungs- und Aktivgebiet*) con il medesimo determinato, che non viene ripetuto: tale costruzione contribuisce alla compattezza del testo. Anche in italiano è presente questa costruzione, che tuttavia non può essere sempre riprodotta in traduzione. Nel caso presentato, il testo italiano rende – per motivi di *variatio* – *Gebiet* con due diversi lessemi ('oasi' e 'meta'), risultando pertanto più esteso: *un'oasi di relax e una meta per essere attivi*.

L'esame degli esempi presentati ha mostrato che nella resa in italiano si evidenziano complessivamente fenomeni di riduzione dovuti anche alla notevole precisione del lessico tedesco e in particolare dei composti nominali (cfr. §2.2).

1.1.3. Realia e fenomeni di espansione e standardizzazione

Altro elemento tipico della guida turistica sono i *realia* presenti nel testo, ossia espressioni verbali che designano referenti legati alla geografia, alla cultura e alle usanze della linguo-cultura del testo di partenza, referenti non presenti nella linguo-cultura del testo di arrivo (Osimo 1998: 132, per i toponimi, si veda anche §2.1). In taluni casi si riscontra la presenza di una descrizione aggiuntiva, che dà luogo ad una espansione con funzione di esplicitazione.

(5) Den Tag mit einem Besuch auf dem quirligen Münstermarkt – oder mit einer Joggingrunde an der Dreisam starten?
(5a) Iniziare la giornata con una visita al vivace Münstermarkt, *il mercato sulla Piazza della Cattedrale*, o con una corsetta lungo *il fiume* Dreisam?

In (5a) il lessema *Münstermarkt*, toponimo designante il duomo di Friburgo, dal punto di vista morfologico è un composto trasparente costituito dal determinante *Münster* (diffuso in particolare nella Germania meridionale, si riferisce a una cattedrale) e dal determinato *Markt* ('mercato'; cfr. §2.1). Il sintagma *il mercato sulla Piazza della Cattedrale* è stato inserito come apposizione dopo *Münstermarkt*, con funzione descrittiva. Viene così fornita al fruitore l'informazione necessaria relativa al referente. In modo analogo, il toponimo *Dreisam* viene reso in italiano con '*il fiume* Dreisam', esplicitando così la natura del referente.

(6) Typisch badisch sind auch die Straußenwirtschaften, die im Frühjahr und Herbst ihre Türen und Höfe öffnen.
(6a) Tipiche del Baden sono anche le Straußenwirtschaft *(locande a conduzione familiare in cui si possono consumare solo cibi e bevande prodotti dai proprietari)* che in primavera e in autunno aprono porte e cortili.

In (6a) viene mantenuto il termine originale, il composto *Straußenwirtschaft*, accompagnato da una definizione dei tipici ristoranti badensi fornita tra parentesi.

Alcuni *realia* sono poi stati resi con termini standard o con alterati:

(7) Historische Bauwerke, pittoreske Gässle und liebliche Bächle legen ein eindrucksvolles Statement über die Geschichte der Stadt ab.

(7a) Edifici storici, *vicoletti* pittoreschi e graziosi *ruscelletti* fanno un'affermazione impressionante sulla storia della città.

Bächle e *Gässle* sono alterati derivati rispettivamente da *Bach* ('ruscello') e *Gasse* ('vicolo') tramite acquisizione del suffisso diminutivo *-le* (Duden 2016: 731)[16], diatopicamente marcato, tipico dei dialetti tedeschi meridionali e in particolare nell'alemanno. Nell'esempio (7a) *Bächle*, che designa i caratteristici canali cittadini di Friburgo, viene reso letteralmente con "ruscelletti"[17], che risulta tuttavia fuorviante, in quanto privo del tratto relativo all'artificialità, presente invece nei *Bächle* friburghesi. Nel caso di *Gässle*, tipiche strade strette cittadine, la traduzione con 'vicoletti', pur non rendendo il tratto regionale del lessema originale, ne mantiene tuttavia sostanzialmente il riferimento alla medesima categoria extratestuale.

In altri casi, la rinuncia alla traduzione dei *realia* non pregiudica la resa nella lingua d'arrivo. In (8) il conglomerato *Tischleindeckdich*[18] (letteralmente 'tavolino, apparecchiati!') non è tradotto con una locuzione corrispondente. Tuttavia, pur rinunciando giocoforza al riferimento letterario originale, chiaro ad ogni madrelingua, la soluzione proposta appare nel complesso adeguata grazie al mantenimento in traduzione del lessema centrale *Tisch*

16 Cfr. anche https://www.dwds.de/wb/-le (ultima consultazione 22 febbraio 2022).

17 In altri passi della traduzione italiana (p.es. nella sezione dedicata al fiume Dreisam), *Bächle* è reso invece opportunamente con 'canaletti'. Ciò conferma che nella resa del testo si sono alternati diversi traduttori, con esiti alquanto differenti.

18 Cfr. §1.1.3. *Tischleindeckdich* designa una celebre fiaba popolare tedesca, presente nei *Kinder- und Hausmärchen* dei fratelli Grimm (1843, con il titolo *Tischchen deck' dich, Goldesel, und Knüppel aus dem Sack*) e poi nella raccolta di Ludwig Bechstein *Deutsches Märchenbuch* (1845, con il titolo *Tischlein deck dich, Esel streck dich, Knüppel aus dem Sack*) e si riferisce ad un tavolo che, su richiesta, si apparecchia coprendosi di una ricca varietà di cibi e bevande.

('tavolo, tavola') e alla resa del verbo infinito *geniessen* ('godere, gustare') con una locuzione nominale che richiama momenti conviviali: 'I piaceri della tavola'. Complessivamente il portato semantico dell'espressione tedesca è pertanto reso adeguatamente nella traduzione italiana:

(8) Geniessen an Freiburgs Tischleindeckdich – Kulinarisches.
(8a) *I piaceri della tavola a Friburgo* – Arte culinaria.

Sul piano contrastivo, a livello pragmatico-testuale va inoltre rilevato l'uso differente in traduzione del pronome allocutivo. Se in tedesco in portali turistici ufficiali è ancora dominante la forma di cortesia "*Sie*"[19], in italiano si ricorre ormai solitamente al "tu" o, come nel caso in oggetto, al "voi" colloquiale (si vedano 1 e 1a), rendendo il testo italiano più informale.

Complessivamente l'analisi ha evidenziato nella traduzione un certo appiattimento con riduzione della variante diatopica e diafasica che, non disgiunto da una resa talvolta non accurata (cfr. 4a e 7a)[20], rende il testo di arrivo meno espressivo e, infine, meno efficace sul piano persuasivo.

Poiché particolarmente interessati dai fenomeni indagati risultano essere costrutti nominali, nel capitolo che segue ci concentreremo sulla composizione nominale e sulla funzione dell'aggettivo nel genere testuale "guida turistica".

2. Analisi microstrutturale: i composti nominali e l'aggettivo

Come anticipato in §1 e §1.1, la funzione informativa e persuasiva (Thurmair 2018: 21s., Fandrych, Thurmair 2011: 52s.) del-

19 Negli ultimi anni si osserva tuttavia una tendenza del tedesco, anche in questi generi testuali, al passaggio al "tu". Cfr. *Tourismus aktuell*, 2019/1: 29-32.

20 La carente qualità traduttiva della versione italiana è confermata anche da rese non convincenti di interi periodi. Si veda (7a): 'Edifici storici, vicoletti pittoreschi e graziosi ruscelletti fanno un'affermazione impressionante sulla storia della città'. Il testo, versione letterale della frase originale, non è immediatamente comprensibile in italiano per l'errata traduzione del sostantivo *Statement* (letteralmente, 'dichiarazione'), che qui può essere più opportunamente reso ricorrendo al verbo *testimoniare*: '(…) testimoniano in modo molto efficace la storia della città'.

le guide turistiche online si concretizza a livello testuale tramite strutture morfo-sintattiche e/o strategie stilistiche peculiari, come i composti nominali e le loro espansioni. Nei paragrafi seguenti verranno presi in esame i composti nominali (§2.1), strutture complesse e particolarmente produttive della lingua tedesca che, grazie all'alto grado di compattezza morfologica (Ponti 2013: 284), permettono una descrizione oltremodo dettagliata dei referenti, tipica del tedesco (Duden 2016: 640). Successivamente, l'attenzione verrà posta sull'aggettivo, il cui uso in funzione attributiva e predicativa (§2.2) contribuisce a rendere accattivante il referente designato veicolando sensazioni positive (Flinz 2018: XXIII), ad esempio tramite l'uso di superlativi (§2.2.1).

2.1. I composti nominali nei testi turistici: morfologia[21]

Il carattere informativo della guida turistica porta i suoi testi a essere caratterizzati da un'alta densità informativa e da un ampio numero di referenti (Fandrych, Thurmair 2011: 53), i quali spesso si manifestano sotto forma di composti nominali. Tra i meccanismi che regolano la formazione delle parole nella lingua tedesca (*Wortbildung*), la composizione (*Komposition* o *klassische Zusammensetzung*) è uno dei più produttivi (Duden 2016: 639). Un composto nominale (*Nominalkompositum*) nasce dall'unione di due o più parole indipendenti[22] (*Simplizia*):

(9) […] die einen bei einem Radler im *Biergarten*, die anderen mit einem *360-Grad-Panorama* vom Schlossturm aus.
(9a) […] gli uni sorseggiando una Radler (birra e limonata) nel Biergarten, gli altri con una visuale a 360° dalla torre dello Schlossberg.

21 In questo paragrafo verranno presi in esame solo i composti determinativi, in quanto più frequenti all'interno della tipologia testuale analizzata. È possibile, tuttavia, riscontrare anche la presenza di composti copulativi, utilizzati soprattutto per l'identificazione di cromonimi in funzione attributiva, ad es. eine *rosarote* Kirche 'una chiesa rosa rossa'.

22 Esiste tuttavia la possibilità che una delle due parti del composto non risulti indipendente, cfr. per es. biografo – *Biograph* (Bosco Coletsos 2013: 118).

Il composto *Biergarten* in (9) designa lo spazio aperto di un locale dove è possibile consumare della birra. Dal punto di vista morfologico esso risulta formato da due parti, le quali assumono funzioni differenti[23]: *Bier* ('birra') e *Garten* ('giardino'). Il determinato *Garten* costituisce la testa del composto e, oltre a veicolare funzioni di natura lessicale (ciò di cui si tratta, cioè un giardino[24]), determina sia il genere grammaticale (*das Bier* + *der Garten* = *der Biergarten*), sia la classe di parola dell'intero composto (*Der Garten*Nome; *der Biergarten*Nome). Il determinante *Bier* restringe il campo semantico del referente principale: infatti, si tratta del giardino o *dehors* di un locale dove si beve birra e non di un frutteto (Obst*garten*) o un orto comunale (Schreber*garten*). Le parti del composto presentano diversi gradi di coesione: possono essere semplicemente accostate come in *Biergarten*, mentre in altri casi si osserva un morfema di raccordo (*Fugenmorphem*[25]) che unisce determinante e determinato, come la *s* in *Frühstücksbuffet* ('buffet della colazione'). Un'altra possibilità è data dall'uso del trattino, ad esempio in *360-Grad-Panorama* ('vista a 360 gradi'). Infine, per favorire la coesione tra le parti del composto, alcune lettere della parola determinante possono decadere (Duden 2016: 712s.), come in *Waagschale* ('piatto della bilancia'), la cui parola determinante termina con una -e (*die Waage*).

In italiano, le caratteristiche strutturali dei composti assumono per lo più una visione speculare, per cui si rende necessaria una

23 Il tratto della semantica composizionale è molto frequente nei composti tedeschi, tuttavia è possibile osservare casi in cui la somma dei significati di determinante e determinato risulta opaca, ad es. *Steckenpferd*, formato da *der Stecken* (il bastone) e *das Pferd* (il cavallo), termine originariamente impiegato per designare un giocattolo, ma impiegato dal XVIII sec. in poi con l'accezione di 'hobby' (cfr. Pfeifer 1995: 997, Blühdorn, Foschi Albert 2014: 112). L'opacità del rapporto semantico tra le parti di un composto, come nel caso di *Steckenpferd*, può essere motivata storicamente, oppure essere frutto ad es. di un processo metaforico (Bosco Coletsos 2013: 118). Per approfondimenti sul rapporto semantico tra le parti di un composto si rimanda a Duden 2016; Fleischer, Barz 2012; Elsen 2011.

24 Cfr. lemma *Biergarten* nel dizionario Duden (2015: 316): si tratta di un giardino all'aperto di un locale o di un ristorante, dove viene servita soprattutto birra.

25 Tra i diversi morfemi di raccordo tedeschi vi sono *-s*, *-e*, *-er*, *-es*, *-n*, *-en*, *-ens* (Duden 2016: 712s).

lettura inversa: in *caposquadra*, ad esempio, la testa del composto si trova a sinistra e il suo modificatore a destra (Schwarze 1995: 608). Vista l'alta frequenza dei composti in tedesco e la diversità strutturale sopra illustrata risulta interessante osservare dal punto di vista traduttologico come i composti nominali tedeschi vengano resi in italiano.

(10) […] der Schlossberg ist ein echter *Lieblingsort*.
(10a) [...] lo Schlossberg è una meta molto amata.

(11) Hinter dem breiten *Eingangstor* verbirgt sich der über 300 *Quadratmeter* große *Innenhof*. Wo einst Waren gelagert wurden, finden heute Open Air Veranstaltungen wie die „Freiburger *Weinkost*" statt.
(11a) Dietro all'ampio portone d'ingresso si nasconde un grande cortile interno di oltre 300 metri quadrati: dove un tempo venivano depositate le merci, si tengono oggi eventi all'aperto come la "Degustazione di vini di Friburgo".

Il confronto tra la versione tedesca e la sua traduzione conferma quanto emerso in relazione alla diversità tipologica tra i sistemi linguistici (cfr. intro), e dunque un diverso indice di compattezza rispetto al sistema linguistico italiano[26]. Quest'ultimo, infatti, predilige una resa analitica (Bosco Coletsos 2013: 121), a volte alla stregua di una struttura sintattica come in (10a), dove *Liebling*, determinante del composto *Lieblingsort* ('meta molto amata') viene reso con l'espansione costituita dalla sequenza avverbio + participio passato ('molto amata')[27]. La distanza tra le parti del composto può influenzarne il grado di coesione (Bosco Coletsos 2007: 21), infatti, nella resa italiana si osserva l'uso di preposizioni che aiutano a specificare quanto la lingua tedesca già esprime con la parola determinante; in (11a) *Eingangstor* è reso con 'portone d'ingresso', vale a dire un nome seguito dalla preposizione *di* che costruisce

26 Gli esempi seguenti hanno lo scopo di illustrare i principali meccanismi di resa dei composti nominali riscontrati nel corpus preso in esame. Non sono pertanto da intendersi come rassegna esaustiva. A tal proposito si rinvia a Bosco Coletsos, Costa (2013).

27 Dal punto di vista traduttologico, una resa più aderente al composto di partenza potrebbe essere "meta prediletta", o "un vero e proprio luogo del cuore".

un rapporto di specificazione tra le parti del sintagma nominale. A differenza del tedesco, dove l'attributo al genitivo può essere collocato anche a sinistra, subito prima del nome (Weinrich 1993: 359, Blühdorn, Foschi Albert 2014: 96), in italiano questo deve essere necessariamente collocato a destra, dando vita a una catena di complementi di specificazione: ad es. *Freiburger Weinkost* viene reso con 'degustazione di vini di Friburgo' (11a)[28]. Il grado di coesione interna tra le parti di un composto può variare[29]: esso può essere mantenuto quando si traduce un composto con un altro composto, come *Wolkenkratzer* ('grattacielo'), dato che sia l'italiano che il tedesco dispongono della formazione "verbo + sostantivo"; in altri casi, tale coesione interna viene a mancare in quanto il composto è reso tramite giustapposizione asindetica tra le parole, come *Quadratmeter* ('metri quadrati') (11a). In sintesi, gli esempi analizzati permettono di osservare la preferenza della lingua tedesca per strutture informative molto compatte, riconducibili anzitutto alla tipologia linguistica, al contrario dell'italiano dove, per analoghe motivazioni tipologiche, si osserva una spiccata preferenza per le strutture analitiche, le quali attraverso l'uso di preposizioni e articoli evidenziano un minore grado di compattezza (Bosco Coletsos 2013: 121).

Molto frequenti nel genere testuale preso in esame sono i composti nominali indicanti toponimi, la cui analisi favorisce un'ulteriore osservazione di carattere traduttologico in merito alla resa in italiano:

(12) Heute zeugen Ruinen der barocken Gemäuer, der 1906 erbaute *Bismarckturm* und der *Kanonenplatz* von einer bewegenden Geschichte.

(12a) Oggi le rovine delle mura di epoca barocca, la torre Bismarck del 1906 e la Piazza dei Cannoni sono la testimonianza di una movimentata storia.

(13) *Schlossberg*

(13a) Schlossberg (Montagna del castello)

28 Anche in questo caso, come per l'es. (9a), le scelte traduttive non si rivelano felici, in quanto la variante diatopica austriaca in *Weinkost* (Ammon et al. 2004: 868) viene completamente neutralizzata in italiano.

29 Per approfondimenti si rimanda a Ježec 2005 e Grossmann, Reiner 2004.

(14) Unser Tipp: […] im *Kastaniengarten*, im *Burggraben*, auf der *Leopoldshöhe*, im Wasserreservoir und auf dem Kanonenplatz sorgen Live Bands und DJs für eine ganz besondere Stimmung.

(14a) Il nostro consiglio: […] nel Kastaniengarten, nel Burggraben, sulla Leopoldshöhe, nell'area del bacino idrico e sulla Piazza dei Cannoni band musicali e DJ creano un'atmosfera davvero unica.

In alcuni casi questi composti vengono resi con una struttura analitica (12a), oppure affiancati tra parentesi al toponimo tedesco stesso (13a). Questo sembra avvenire solamente nei casi in cui il referente rivesta un'importanza cruciale per il testo in questione o risulti utile per la costruzione della referenza spaziale (Blühdorn, Foschi Albert 2014: 157). Laddove, invece, vi siano composti nominali designanti toponimi di minor rilievo e la cui descrizione non viene sviluppata all'interno del testo, questi vengono sistematicamente lasciati in tedesco (14a).

2.2. Osservazioni su forme e funzioni dell'aggettivo nei testi turistici

In tedesco, l'aggettivo costituisce una parte del discorso variabile per caso, genere e numero, utile a modificare le caratteristiche del nome al quale si riferisce (Duden 2016: 339). La loro preponderanza nel genere testuale qui analizzato evidenzia non solo il loro carattere descrittivo, ma anche valutativo dell'aggettivo che avrà delle ripercussioni sulla funzione persuasiva del testo stesso (Fandrych, Thurmair 2011: 68s.). La grammatica tedesca individua tre differenti funzioni dell'aggettivo[30]: attributiva, avverbiale e predicativa (Duden 2016: 341; Hentschel, Weydt 1994: 180):

(15) […] und auf dem Kanonenplatz sorgen Live Bands und DJs für eine *ganz besondere* Stimmung.

30 La grammatica tedesca distingue anche una funzione avverbiale dell'aggettivo (*applikative Funktion*), qui trattata brevemente all'interno della funzione attributiva.

(15a) […] e sulla Piazza dei Cannoni band musicali e DJ creano un'atmosfera davvero unica.

(16) […] genießen Freiburger und Besucher gleichermaßen den *fantastischen* Blick über die Altstadt.
(16a) […] residenti e visitatori si godono la fantastica vista sul centro storico.

(17) Ihr Klang ist *unverkennbar*: *melancholisch*, *laut* und *klar*.
(17a) Il suo suono è inconfondibile: melanconico, forte e chiaro.

La funzione attributiva dell'aggettivo, la più comune, è quella di fungere da attributo al sostantivo che precede, specificando le caratteristiche del referente, come in *eine besondere Stimmung* ('un'atmosfera unica'). È tuttavia possibile che l'aggettivo preceda un avverbio o un altro aggettivo, come in (15), dove *ganz* non viene declinato e assolve funzione avverbiale nei confronti di *besondere*, il quale serve da base e viene declinato; tale struttura funge da attribuzione complessa e precede il sostantivo *Stimmung*, al quale si riferisce. Sebbene in italiano sia possibile osservare una posizione sia pre- (16a) che post-nominale dell'aggettivo attributivo[31], quando questo è utilizzato in funzione avverbiale, il gruppo aggettivale deve seguire il sostantivo (15a, in cui l'aggettivo è preceduto dall'avverbio *davvero*); in tedesco, al contrario, generalmente lo precede (15) (Bosco Coletsos 2013: 82).

La funzione predicativa, infine, si manifesta quando l'aggettivo specifica i tratti di un soggetto o un oggetto predicato (ad es. da verbi copulativi, elettivi, estimativi ecc.). In (17) si osservano più aggettivi predicativi coordinati tra loro per asindeto e polisindeto. Al contrario del tedesco, in italiano, gli aggettivi predicativi che determinano le qualità del sostantivo predicato vengono declinati per genere e numero (17a).

31 Le posizioni pre- e post-nominali dell'aggettivo in italiano non sono sempre interscambiabili, ma sottostanno a un possibile mutamento semantico, cfr. ho ricevuto uno sconto unico vs. ho ricevuto un unico sconto. Per questioni più approfondite legate alla posizione dell'aggettivo rispetto al nome, che qui non possono essere indagate nel dettaglio, si rimanda a Schwarze 1995: 221s., Dardano, Trifone 1995: 517.

2.2.1. Forme di comparazione dell'aggettivo

Come sopra accennato, nei testi turistici le forme comparative dell'aggettivo assolvono scopi persuasivi che mirano a colpire l'emotività del lettore (Schwarz-Friesel 2013: 215): infatti, oltre ad attribuire proprietà all'oggetto di riferimento, ne danno una valutazione in termini di quantità e qualità (Baumann 2018: 50). In accordo con Fandrych, Thurmair (2011: 69), l'uso dell'aggettivo non si limita a una esclusiva caratterizzazione positiva del referente in oggetto, ma rappresenta, inoltre, un mezzo grammaticale utile a condensare informazioni e a favorire il principio dell'economia linguistica, in particolare nelle guide turistiche. In tedesco si distinguono un grado positivo, uno comparativo e uno superlativo dell'aggettivo (Hentschel, Weydt 1994: 189). Il primo caso corrisponde a forme e funzioni descritte in §2.2 agli esempi (15-17).

(18) [...] – *malerischer* könnte Freiburg nicht sein.
(18a) [...] – questa è la quintessenza della Friburgo più pittoresca.

(19) Die drei Tonnen schwere Glocke ist eine der ältesten Angelusglocken Deutschlands.
(19a) La campana dell'Angelus, che pesa tre tonnellate, è una delle campane più antiche della Germania.

Il comparativo di maggioranza si forma tramite la modifica della base aggettivale alla quale viene aggiunto il suffisso *-er* (18). Per la sua resa in italiano viene impiegata la struttura analitica, più + aggettivo (18a) (Dardano, Trifone 1995: 218; Schwarze 1995: 226). Risulta interessante notare che per la traduzione italiana sia stata impiegata un'espansione (questa è la quintessenza) al fine di conferire un tono più accattivante alla frase e veicolando in modo adeguato la funzione persuasiva del testo di partenza: una resa più aderente al testo originale sarebbe stata possibile, ma un inevitabile spostamento dei costituenti frasali non avrebbe sortito lo stesso effetto stilistico (Cfr. questa è la quintessenza della Friburgo più pittoresca vs. Friburgo non potrebbe essere più pittoresca).

Il massimo grado di comparazione dell'aggettivo si ha con la forma superlativa[32]. Il superlativo assoluto si forma in tedesco con l'avverbio *sehr* + aggettivo, come in *sehr lecker*, mentre l'italiano ha due possibilità, la prima tramite la serie avverbio + aggettivo, come in *molto buono*, e la seconda tramite il suffisso *-issimo*, come in buonissimo. Il superlativo relativo tedesco, invece, si forma mediante una forma sintetica, ovvero tramite il suffisso *-st* e l'*Umlaut* sulla vocale radicale (19), mentre l'italiano presenta la struttura analitica avverbio *più* + aggettivo (19a)[33], preceduto dall'articolo determinativo (Malloggi 2017: 252s.; Bosco Coletsos 2013: 86s.; Dardano, Trifone 1995: 218). Un'altra possibilità per la creazione di un superlativo in tedesco è data dalla preposizione articolata *am* + aggettivo + *-sten*, traducibile in italiano nella maggior parte dei casi attraverso una perifrasi *am schönsten* - nel modo più bello possibile (Dardano, Trifone 1995: 219; Schwarze 1995: 226).

2.3. Dal sintagma nominale al costituente sintattico: riflessioni didattiche e proposte applicative con testi turistici

Sia i sintagmi nominali che le loro espansioni rappresentano uno degli aspetti microstrutturali che caratterizzano la guida turistica (cfr. Fandrych, Thurmair 2011: 67s.) e che meritano pertanto alcune riflessioni anche dal punto di vista didattico. Le regole morfologiche che governano la composizione del tedesco risultano essere piuttosto intuitive e permettono ai discenti di osservare e riconoscere i composti con una certa facilità. Maggiori difficoltà si osservano, invece, quando i sintagmi nominali presentano più espansioni e manifestano funzioni sintattiche diverse all'interno della frase.

Questo paragrafo intende affrontare alcuni aspetti utili al riconoscimento dei sintagmi nominali in tedesco e della loro funzione

32 In tedesco è possibile esprimere il massimo grado di una qualità con diverse strategie, tra le quali ricorrono perifrasi e composti, ad es. *todmüde* (stanco morto) o *tiefnass* (bagnato fradicio). Per una disamina del fenomeno dell'intensificazione in ottica contrastiva anche con l'italiano si rimanda a Dressler, Merlini Barbaresi (1994), Napoli, Ravetto (2017).

33 L'esempio (17a) evidenzia una traduzione non corretta del testo di partenza, la cui versione corretta è 'La campana, che pesa tre tonnellate, è una delle campane dell'Angelus più antiche della Germania'.

di costituente sintattico attraverso l'utilizzo del modello topologico della frase tedesca (*topologisches Satzmodell*) (Wöllstein 2014). Successivamente, osservazioni di carattere contrastivo metteranno in luce uguaglianze e differenze con l'italiano, al fine di sviluppare attività didattiche destinate a facilitarne il riconoscimento, con particolare riguardo alla lingua del turismo.

(20) Gestern haben die italienischen Gäste des Hotels Adlon dem netten deutschen Eigentümer den hohen Restbetrag bezahlt.
(20a) Ieri gli ospiti italiani dell'hotel Adlon hanno pagato il cospicuo saldo al gentile proprietario tedesco.

Sebbene sia possibile riconoscere i sostantivi grazie alla lettera maiuscola che li caratterizza (*Gäste*, *Hotel*, *Eigentümer*, *Restbetrag*), per gli apprendenti risulta spesso impegnativo delimitare i confini dei singoli sintagmi nominali individuandone le funzioni sintattiche, soprattutto se questi sono accompagnati da molti attributi come in (20).

Operiamo un'analisi dei campi sintattici attraverso il modello topologico:

Vorfeld	Vorverb	Mittelfeld	Nachverb	Nachfeld
Gestern	haben	[die italienischen Gäste [des Hotels Adlon]] [dem netten deutschen Eigentümer] [den hohen Restbetrag]	bezahlt	Ø

Tabella n. 1 - Analisi sintattica tramite modello topologico

L'analisi (Tab. 1) permette di osservare una concentrazione di sintagmi nominali nel campo centrale della frase (*Mittelfeld*) destinato ad accogliere un numero variabile di costituenti (Blühdorn, Foschi Albert 2014: 44, Di Meola 2014: 109), ma non permette al discente di determinarne con precisione le funzioni sintattiche. Per questo motivo è utile reiterare l'analisi, applicandola ai singoli sintagmi presenti nel campo centrale:

Es.	Begleiter	Mittelfeld	Substantiv	Nachfeld
21	Die (funzione sintattica: soggetto, nominativo)	italienischen	Gäste	des Hotels Adlon
21a	des (funzione sintattica: attributo al genitivo)	Ø	Hotels	Adlon
22	dem (funzione sintattica: ogg. ind., dativo)	netten deutschen	Eigentümer	Ø
23	den (funzione sintattica: ogg. dir., accusativo)	hohen	Restbetrag	Ø

Tabella n. 2 - Analisi dei sintagmi nominali

Questo secondo passaggio (Tab. 2) permette di delimitare con maggiore precisione i confini tra i sintagmi nominali e di osservare le funzioni sintattiche che rivestono all'interno della frase. A tal proposito, la declinazione dell'articolo determinativo (*Begleiter*) può essere d'aiuto, in quanto l'accordo dell'articolo con il nome permette di determinare il caso: nominativo plurale (*die*), genitivo singolare neutro (*des*), dativo singolare maschile (*dem*) e accusativo singolare maschile (*den*). Un altro aspetto particolarmente utile per gli studenti di tedesco L2 è saper riconoscere il rapporto che si instaura tra la testa del sintagma nominale e i suoi attributi; questo permette, infatti, di osservare le diverse funzioni sintattiche che i sintagmi nominali possono assumere all'interno della stessa frase. In (21) vi sono due sintagmi nominali: il primo, la cui testa è *Gäste*, in funzione di soggetto, e il secondo posizionato nel campo finale della frase e che assume funzione di attributo al genitivo rispetto alla testa. Se isolato, l'attributo al genitivo può essere ulteriormente analizzato come sintagma nominale (21a), in cui l'articolo determinativo al genitivo *des* accompagna il sostantivo *Hotels* che assolve le funzioni di testa del sintagma.

Il lavoro in aula con testi turistici autentici e le relative traduzioni, anche in prospettiva critica, permette ai discenti di osservare

più da vicino alcune strutture basilari della lingua tedesca, di formulare riflessioni meta-grammaticali, anche in ottica contrastiva con l'italiano, e non da ultimo, di sviluppare competenze metatestuali. Queste ultime, infatti, rivestono un ruolo fondamentale nel processo di lettura e comprensione del testo in lingua straniera (Blühdorn, Foschi Albert 2014).

Nel paragrafo che segue verrà messo in luce un altro aspetto del gruppo nominale di natura prettamente morfo-sintattica, ovvero la sua espansione tramite participio (presente e passato) in funzione attributiva.

3. Il participio attributivo (esteso)

La scelta di dedicare i seguenti paragrafi alla trattazione del participio in funzione attributiva è dovuta alla constatazione della particolarità del suo status all'interno del sistema linguistico tedesco come forma capace di sintetizzare tratti semantici e sintattici (Fantino 2013: 234). Inoltre, il participio come attributo è un aspetto morfo-sintattico tipico della lingua scritta tedesca di livello formale e particolarmente frequente in generi testuali come la guida turistica (Fandrych, Thurmair 2011: 53-54; Baumann, Tonelli 2014: 11ss.).

3.1. Caratteristiche morfo-sintattiche

Il participio può essere utilizzato in tedesco in funzione di aggettivo attributivo ed accompagnare un nome, con il quale concorda per genere, numero e caso. Il participio come attributo segue la declinazione dell'aggettivo e, come quest'ultimo (cfr. §2.2), viene collocato in tedesco generalmente prima del nome al quale si riferisce realizzando, all'interno del gruppo nominale, un'espansione a sinistra del nome, definita *Linksattribut* (Puato 2021: 55; Puato 2019: 175; Fandrych, Thurmair 2018: 146). Tale uso è possibile sia per il participio presente (o *Partizip I*), come nell'esempio (24), che per il participio passato (o *Partizip II*), come in (25):

(24) [Die *umgebende* Altstadt][34] wurde dagegen zu rund 80 Prozent zerstört.

(25) Übrig geblieben ist [die *erhöhte* Lage des Parks auf den Grundmauern der Bastion].

Il *Partizip I* è detto anche *Partizip Präsens*[35] ('participio presente') in quanto indica fatti, azioni e stati molto recenti o contemporanei che riguardano il nome di riferimento. Il *Partizip II* invece è detto *Partizip Perfekt*[36] ('participio passato') in quanto, nella maggior parte dei casi, segnala qualcosa di concluso, passato, e completa il nome di riferimento indicando antefatti, antecedenti o caratteristiche preesistenti del nome di riferimento (Puato 2019: 175).

Tale differenza emerge chiaramente quando i participi attributivi vengono parafrasati con frasi relative, nelle quali il tempo verbale rispecchia rispettivamente la contemporaneità (*Partizip I*) o l'anteriorità (*Partizip II*) dell'evento in questione:

(26a) Die Altstadt, *die das Universitätsgelände umgibt*, wurde dagegen zu rund 80 Prozent zerstört.

(27a) Die Universität Freiburg, *die 1547 gegründet wurde*, zählt zu den ältesten in Deutschland.

La particolarità dell'uso del participio come aggettivo attributivo in tedesco rispetto ad altre lingue è che, in questa sua funzione, il participio può essere accompagnato da tutti quegli elementi che ne caratterizzano l'uso come forma verbale. In questi casi si è soliti parlare di *erweitertes Partizipialattribut* (Fandrych, Thurmair 2018: 147-148; Puato 2019: 176), vale a dire di 'participio attributivo esteso'.

34 Alcuni esempi sono stati accuratamente abbreviati per non distrarre dall'essenziale. Tra parentesi quadre è racchiuso il costituente sintattico, il participio (presente o passato) attributivo è evidenziato mediante corsivo, le relative espansioni sono racchiuse tra virgolette.

35 Il participio presente tedesco si forma dalla radice verbale + -(*e*)*nd*, ad esempio *mach-end* (Duden 2016: 576-577; Hoffmann 2013: 151; Weinrich 1993: 539).

36 Il participio passato si forma aggiungendo (*ge-*) alla radice del verbo e il suffisso (*e*)*n* (nel caso di verbi irregolari) oppure (*e*)*t* (nel caso di verbi regolari) (cfr. Grammis, *Partizip II*, https://grammis.ids-mannheim.de/fragen/140, ultima consultazione 07/02/2022).

Le espansioni del participio attributivo vengono collocate tra il determinante (articolo o suo equivalente) e il participio, dando origine a strutture di notevole complessità sintattica, con più di un elemento collegato al participio, spesso di tipo preposizionale o avverbiale:

(28) a. [Das "1970" *errichtete* Bibliotheksgebäude] musste zur Reduzierung der Betriebskosten energetisch-technisch saniert werden.
b. Es wurde 1965 eingeweiht und ersetzt [den "im Zweiten Weltkrieg" *zerstörten* Fischbrunnen].
c. Seit dem 15. Jahrhundert ist Freiburg [eine "weit über die Region hinaus" *bekannte* Studentenstadt].

Negli esempi (28a)-(28c), il participio passato in funzione attributiva viene espanso, nella maggior parte dei casi, da un solo elemento. In (28a), il participio passato *errichtete* viene ampliato da un elemento calendariale, che va a specificare da un punto di vista temporale l'azione espressa dal participio stesso. L'esempio (28b) mostra il participio passato *zerstörten* con una espansione realizzata tramite sintagma preposizionale con la funzione di specificare dal punto di vista temporale l'azione espressa dal participio. Il participio attributivo *bekannte* in (28c) viene espanso da un costituente complesso, un sintagma preposizionale (*weit über die Region hinaus*) che specifica il participio dal punto di vista spaziale. Il sintagma preposizionale über die Region hinaus presenta a sua volta una estensione posta alla sua sinistra e realizzata tramite l'avverbio *weit*; la sua funzione è quella di definire meglio l'estensione nello spazio in cui la città di Friburgo è nota come città studentesca. Non solo il participio passato, ma anche il participio presente in funzione attributiva può essere espanso, come mostrano gli esempi di seguito riportati:

(29) a. Der Laborbau gliedert sich [mit seiner "grau" *changierenden* Backsteinfassade] in den innerstädtischen Kontext ein.
b. Lauschen Sie [den "süß" *zwitschernden* Vögeln] oder beobachten Sie die Enten dabei, wie sie zu ihrem übergroßen Artgenossen des Erpeldenkmals watscheln.

Il participio presente in (29a)-(29b) viene ampliato da un solo elemento, vale a dire da un aggettivo in funzione avverbiale, rispettivamente *grau* e *süß*.

All'interno del costituente, oltre al participio e agli elementi ad esso collegati, possono essere collocati altri aggettivi, coordinati al participio tramite asindeto (30a-30b) o tramite connettore (30c-30d):

(30) a. Dies wird spätestens beim Betreten des imposanten Ordinariatsgebäudes [durch seine schweren, "aufwendig" *gearbeiteten schmiedeeisernen* Türen] klar.
b. Das sind [typisch badische, "saisonal" *geöffnete* Gastbetriebe].
c. Die Geschichte des Basler Hofs ist [eine "sehr" *bewegte* und *bewegende*].
d. Aus der Flucht der Nachbargebäude nach vorne gerückt kommt [die Fassade mit den prächtigen und "kunstvoll" *geschmückten* Erkertürmen und Arkaden] besonders zur Geltung.

In (30a) il participio passato *gearbeiteten* ha come propria espansione l'aggettivo utilizzato in funzione avverbiale *aufwendig*; all'interno del sintagma preposizionale, esso si trova tra due aggettivi utilizzati in funzione attributiva, ovvero tra *schweren*, da cui è separato tramite virgola, e *schmiedeeisernen*, posto in successione diretta, senza alcun segno di interpunzione come la virgola, dopo il participio. L'esempio (30b) mostra il participio passato *geöffnete* con un ampliamento realizzato tramite aggettivo in funzione avverbiale e coordinato con l'aggettivo *badische* tramite asindeto. In (30c) i due participi (*bewegte* e *bewegende*) sono collegati dalla congiunzione *und* e risultano entrambi ampliati dall'avverbio di intensità *sehr*. Il nome che funge da testa del gruppo nominale e a cui i due participi si riferiscono è sottinteso, al fine di evitare la ripetizione del nome *Geschichte* menzionato precedentemente. Analogamente, il participio passato attributivo (*geschmückten*) in (30d), ampliato dall'aggettivo utilizzato in forma avverbiale *kunstvoll*, è coordinato con l'aggettivo *prächtigen* tramite connettore coordinante *und*.

Il participio, presente (31a) e passato[37] (31b), può essere utilizzato anche in italiano in funzione attributiva (Renzi et al. 2001; Serian-

37 Il participio presente risulta dall'unione del suffisso *-ante*, *-ente*, *-iente* con la radice del verbo. Il participio passato risulta dall'unione del suffisso *-ato*, *-uto*, *-ito* con la radice del verbo (Serianni 2006: 482ss.; Bosco Coletsos, Costa 2013: 288).

ni 2006; Salvi, Vanelli 2004; si vedano anche Bosco Coletsos, Costa 2013; Schwarze 1995):

(31) a. [Descrizione della città *risalente* all'anno 1896].
b. [L'edificio della biblioteca *eretto* "negli anni '70"].

A differenza del tedesco, il participio attributivo raramente può essere esteso in italiano, in cui esso ha pressoché totalmente perduto la funzione verbale che ha mantenuto invece in tedesco. Il participio (presente o passato) può essere sostanzialmente ampliato tramite avverbio (cfr. 32a), sintagma preposizionale (cfr. 32b) oppure sintagma nominale[38] (cfr. 32c):

(32) a. Qui si può trascorrere la pausa pranzo su una delle tante panchine ombreggiate del parco oppure fare [una passeggiata "davvero" *rilassante*].
b. [L'edificio della biblioteca *eretto* "negli anni '70"].
c. Oggi l'edificio della Vecchia Università ospita ancora alcuni dipartimenti di ricerca e [l'Uniseum, museo e forum *inerente* "la storia dell'Università Albert-Ludwig"].

Gli esempi in (32a)-(32c) mostrano che le espansioni del participio realizzate tramite avverbio si collocano a sinistra di quest'ultimo (cfr. 32a), mentre alla sua destra si collocano le espansioni tramite sintagma preposizionale (32b) e nominale (32c).

Il paragrafo che segue (3.2) è dedicato ad alcune riflessioni sulla trattazione del participio attributivo (esteso) nella didattica del tedesco come lingua straniera.

3.2. Il participio attributivo nella didattica del tedesco come lingua straniera

Il participio attributivo esteso (ted. *'das erweiterte Partizipialattribut'*) rappresenta una costruzione piuttosto complessa, tipica della lingua tedesca scritta, che non trova corrispondenza in numerose lingue, quali ad esempio l'italiano. Tale struttura causa

38 Benincà, Cinque 2001: 604-608; Schwarze 1995: 254ss.

spesso difficoltà al discente, sia in fase ricettiva che produttiva, costituendo un argomento importante nell'ambito della didattica del tedesco come lingua straniera. In questa sede verranno fornite alcune riflessioni di natura didattica relative al fenomeno grammaticale "il participio attributivo (esteso)".

Al fine di promuovere la competenza ricettiva e produttiva negli apprendenti, è opportuno mettere in evidenza gli aspetti stilistico-funzionali del participio attributivo, tenendo conto degli ambiti d'uso più caratteristici all'interno della lingua scritta nonché della funzione stilistica e testuale del participio attributivo (esteso) in termini di condensazione testuale e distribuzione del peso informativo (Puato 2016: 241).

Per quanto riguarda lo sviluppo della competenza ricettiva in apprendenti del tedesco come lingua straniera o L2, si dovrebbero proporre sistematicamente, per lo meno nella fase iniziale di presentazione del fenomeno grammaticale, esercizi di riconoscimento della struttura, in cui gli apprendenti mostrano spesso difficoltà. A tal fine risulta efficace richiamare l'attenzione su alcuni mezzi linguistici che si possono trovare all'inizio della costruzione participiale attributiva, quali ad esempio la presenza in successione di due articoli (33a) oppure di un articolo e una preposizione (33b) (evidenziati negli esempi tramite sottolineatura) (cfr. anche Puato 2016: 242):

(33) a. Ein alter Ahornbaum, [auf <u>den</u> <u>die</u> "komplett" *verglaste* Außenwand des Tanz- und Gymnastikraums] ausgerichtet ist.

b. [<u>Das</u> "<u>in</u> den 1970er-Jahren" *errichtete* Bibliotheksgebäude] musste zur Reduzierung der Betriebskosten energetisch-technisch saniert werden.

Al fine di consolidare la competenza ricettiva è opportuno considerare anche l'aspetto contrastivo (tedesco-italiano), in modo da favorire negli apprendenti la consapevolezza sulla differente costruzione del participio attributivo (esteso) e, contestualmente, sul diverso ordine di disposizione degli elementi che lo espandono:

(34) a. [Das "in den 1970er-Jahren" *errichtete* Bibliotheksgebäude][39].

b. [L'edificio della biblioteca *eretto* "negli anni '70"].

Alla fase di riconoscimento, deve far seguito l'analisi della struttura sintattica e semantica tipica della costruzione participiale attributiva, affinché l'apprendente possa riconoscere i diversi elementi che costituiscono la espansione del participio attributivo e il loro peculiare ordine gerarchico a livello semantico (cfr. anche §2.3 per la costruzione del sintagma nominale in tedesco). A tal proposito, particolare attenzione deve essere dedicata alla struttura a parentesi del costrutto participiale attributivo, mettendone in evidenza la progressiva espandibilità, come mostra l'esempio di seguito riportato:

(35) a. [Das *errichtete* Bibliotheksgebäude] musste zur Reduzierung der Betriebskosten energetisch-technisch saniert werden.

Nell'esempio (35a) troviamo il participio passato in funzione attributiva *errichtete* senza alcuna espansione posta alla sua sinistra. L'esempio (35b) mostra come il participio passato attributivo possa essere espanso tramite sintagma preposizionale, racchiuso tra virgolette:

b. [Das "aus Marmor" *errichtete* Bibliotheksgebäude] musste zur Reduzierung der Betriebskosten energetisch-technisch saniert werden.

Il sintagma preposizionale *aus Marmor*, posto alla sinistra del participio passato, fornisce informazioni relative al materiale con cui è stato costruito l'edificio della biblioteca. Il participio passato attributivo può essere ulteriormente espanso, come mostra l'esempio che segue:

39 Nell'esempio (34a), la freccia indica la direzione in cui in tedesco, partendo dal nome come testa sintattica del costituente nominale, si collocano il participio attributivo e le relative espansioni, vale a dire da destra verso sinistra. La freccia nell'esempio (34b) indica che il participio attributivo e i relativi elementi di espansione si comportano in italiano nel modo opposto, ovvero partendo da sinistra verso destra.

c. [Das "in den 1970er Jahren" "aus Marmor" *errichtete* Bibliotheksgebäude] musste zur Reduzierung der Betriebskosten energetisch-technisch saniert werden.

In (35c), il participio passato presenta una ulteriore espansione a sinistra realizzata morfologicamente tramite sintagma preposizionale con funzione avverbiale di tempo, in quanto esso specifica quando l'edificio della biblioteca è stato costruito. Gli esempi addotti permettono di mettere in rilievo l'ordine degli elementi all'interno della parentesi nominale in cui è contenuto il participio in funzione attributiva. Nel nostro caso, è collocato a sinistra del participio passato, tra l'articolo determinativo *das* e il participio stesso, il sintagma preposizionale introdotto dalla preposizione *aus* che esprime il complemento di materia; sempre a sinistra del participio passato, subito dopo l'articolo determinativo *das* troviamo la seconda espansione del participio, che anche in questo caso è costituita da un sintagma preposizionale la cui testa è la preposizione *in* con significato temporale. Attraverso esercizi come in (35a)-(35c), viene sviluppata negli apprendenti la capacità di riflettere sulle varie possibilità di espansione del participio attributivo e considerare tale struttura nel suo processo di costruzione che include anche l'ordine, la struttura morfologica e il confine come sintagmi delle singole espansioni collocate alla sinistra del participio attributivo.

Infine, per lo sviluppo di entrambe le competenze, ricettiva e produttiva, è interessante operare un confronto in ottica traduttologica con l'italiano. Quest'ultimo permette di mettere in luce divergenze nella traduzione del participio attributivo (esteso) in italiano. Nella versione italiana del sito *visitfreiburg.de* possiamo osservare che il participio attributivo tedesco viene reso tramite aggettivo (36a) (cfr. anche §2), nome (36b) oppure attraverso strutture analitiche come la frase relativa (36c) (rese traduttologiche evidenziate tramite sottolineatura):

(36) a. Das mittelalterliche Schwabentor, […] und das Freiburger Münster stehen im Kontrast zu einer modernen und *zukunftsweisenden* Architektur.
'La Schwabentor (Porta degli Svevi) di epoca medievale, […] e la Cattedrale si pongono in contrasto con un'architettura moderna ed <u>avveniristica</u>'

b. Lauschen Sie den süß *zwitschernden* Vögeln und […].
'Ascoltate il dolce <u>cinguettio</u> degli uccelli'

c. Das Gebäude in der Herrenstraße, […], ist das einzige *erhaltene* Stilfachwerkhaus des späten Mittelalters.
'L'edificio nella Herrenstrasse, […], è l'unica casa a graticcio dell'epoca tardomedievale che si è conservata'.

Esempi come in (36c) mostrano chiaramente che il testo italiano presenta rese traduttive più analitiche rispetto ai costrutti compatti del testo originale in tedesco; il testo italiano mostra pertanto complessivamente una minore compattezza sintattica.

4. Conclusioni

L'analisi macro- (struttura globale del sito) e microstrutturale (fenomeni lessicali e morfosintattici) ha permesso di mettere in luce alcune caratteristiche peculiari del genere testuale "guida turistica *online*" a livello contrastivo tedesco-italiano, peculiarità che interessano l'aspetto linguistico di tale genere testuale. Nello specifico, si è potuto constatare che, sul piano pragmatico, il testo originale tedesco risulta maggiormente persuasivo rispetto alla relativa traduzione in italiano. Ciò dipende sia dall'inventario dei mezzi linguistici di cui dispone il tedesco rispetto all'italiano, sia dalle singole scelte del traduttore. Il testo tedesco presenta, per l'appunto, molte strutture linguistiche compatte, come nomi composti e sintagmi nominali ampliati da aggettivi (*ein echter Lieblingsort*) e participi (presenti e passati) in funzione attributiva (*das einzige erhaltene Stilfachwerkhaus*), questi ultimi a loro volta espansi con elementi di varia tipologia sintattica. Nella traduzione italiana, tali strutture linguistiche vengono spesso rese in maniera analitica, ad esempio attraverso sintagmi nominali espansi (*una meta molto amata*) e frasi complesse costituite da frase principale e subordinata (*l'unica casa a graticcio che si è conservata*). Occorre inoltre osservare che tali traduzioni risultano essere non sempre accurate, in quanto le scelte operate dal traduttore hanno talvolta comportato lo spostamento ingiustificato di costituenti (*eine der ältesten Angelusglocken*), la omissione di parti del testo tedesco, la mancata traduzione di tratti semantici rilevanti (*Bächle*) o la rinuncia alla resa della marcatezza diatopica (*Weinkost*). Ciò ha interessato in larga misura i sintagmi nominali complessi che sono stati

resi anche con frasi secondarie e sono stati oggetto in diversi casi di mancata traduzione (per es. il determinante di parole composte) con conseguente rinuncia a tratti semantici di rilievo (spesso connotativi), alla perdita della marca diatopica, o a variazioni sul piano diafasico (si vedano gli allocutivi). Tali modifiche hanno portato complessivamente a un impoverimento espressivo e quindi emotivo e persuasivo del testo tradotto italiano.

Le osservazioni di carattere contrastivo e l'analisi di alcuni aspetti in chiave traduttologica hanno offerto un'occasione di riflessione sulle differenze tra le due lingue che possono essere utilmente presentate anche in ambito didattico. Tali riflessioni, così come la proposta di attività in classe, mirano a favorire consapevolezza nei discenti di tedesco LS o L2 da un lato sulla struttura tipica del genere testuale della guida turistica (online), dall'altro sul corretto riconoscimento e utilizzo delle strutture grammaticali indagate.

Riferimenti bibliografici

Ammon U. *et al.* 2004, *Variantenwörterbuch des Deutschen*, De Gruyter, Berlin/New York.

Benincà P. – Cinque G., 2001, "Frasi subordinate al participio", in L. Renzi, G. Salvi, A. Cardinaletti (ed.) 2001, *Grande grammatica italiana di consultazione*, Vol. II: *I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione*, Il Mulino, Bologna, pp. 604-608.

Baumann T. (ed.), 2018, *Reiseführer - Sprach- und Kulturmittlung im Tourismus / Le guide turistiche - mediazione linguistica e culturale in ambito turistico* (Linguistic Insights 255), Peter Lang, Bern.

Baumann T., Tonelli L., 2014, "Guide turistiche italiane e tedesche in una prospettiva traduttologica", *Quaderni di Palazzo Serra* 26, pp. 6-26.

Blühdorn H., Foschi Albert M., 2014, *Leggere e comprendere il tedesco. Manuale per studenti e docenti in formazione*, Pisa University Press, Pisa.

Boarini F., 2018, "Le guide De Agostini Baedeker fra traduzione e "riscrittura"" in T. Baumann (ed.) 2019, *Reiseführer - Sprach- und Kulturmittlung im Tourismus / Le guide turistiche - mediazione linguistica e culturale in ambito turistico* (Linguistic In-

sights 255), Peter Lang, Bern, pp. 107-126.
Bosco Coletsos S., 2007, *Il tedesco lingua compatta. Problemi di traducibilità in italiano*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
Bosco Coletsos S., 2013, "Lessico" in S. Bosco Coletsos, M. Costa (eds.), *Italiano e tedesco: un confronto*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 93-133.
Bosco Coletsos S., 2013, "Morfologia e sintassi" in S. Bosco Coletsos, M. Costa (eds.), *Italiano e tedesco: un confronto*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 39-93.
Bosco Coletsos S., Costa M. (eds.), 2013, Italiano e tedesco: un confronto, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
Brinker K., Cölfen H., Pappert S., 2014, *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, Schmidt, Berlin.
Calvi M. V., 2017, "The Language of Tourism in New Travel Guides: Discursive Identities and Narratives", in M. Gotti, S. Maci, M. Sala (eds.). *Ways of Seeing, Ways of Being: Representing the Voices of Tourism*, Peter Lang, Bern, pp. 25-48.
Cinato L., 2007, "Tradurre in internet: l'esempio delle pubblicazioni turistiche on-line. Un confronto tra italiano e tedesco", *Studi e ricerche* 2, pp. 85-114.
Dardano M., Trifone, P., 1995, *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*, Zanichelli, Bologna.
Di Meola C., 2014, *La linguistica tedesca. Un' introduzione con esercizi e bibliografia ragionata*, Bulzoni, Roma.
Dressler W., Merlini Barbaresi L., 1994, *Morphopragmatics*, Mouton de Gruyter, Berlin.
Dudenredaktion 2015, *Deutsches Universalwörterbuch*, Dudenverlag, Berlin.
Dudenredaktion, 2016, *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*, Band 4, Dudenverlag, Berlin.
Elsen H., 2011, *Grundzüge der Morphologie des Deutschen*, De Gruyter, Berlin/New York.
Fandrych C., Thurmair M., 2018, *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung*, Erich Schmidt, Berlin.
Fandrych C., Thurmair M., 2011, *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*, Stauffenburg, Tübingen.

Fantino E., 2013, "Il participio presente tedesco come espediente stilistico di contrazione sintattico-semantica e i suoi corrispettivi in italiano" in S. Bosco Coletsos, M. Costa (eds.), *Italiano e tedesco: un confronto*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 233-262.

Fleischer W., Barz I., 2012, *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*, Niemeyer, Tübingen.

Flinz C., 2018, "Einleitung", in R. Raus, G. Cappelli, C. Flinz (eds.), *Le guide touristique: lieu de rencontre entre lexique et images du patrimoine culturel*, vol. II, Firenze University Press, Firenze, pp. XXI-XXIII.

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

Held G., 2018, "Qui l'ospitalità non tramonta mai. *L'ancoraggio deittico in funzione 'guida' nella pubblicità turistica*", in T. Baumann (ed.) *Reiseführer - Sprach- und Kulturmittlung im Tourismus / Le guide turistiche - mediazione linguistica e culturale in ambito turistico* (Linguistic Insights 255), Peter Lang, Bern, pp. 129-150.

Hoffmann L, 2013, *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*, Erich Schmidt Verlag, Berlin.

Janich N., 2003, *Werbesprache*, Narr, Tübingen.

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

Hentschel E., Weydt H., 1994, *Handbuch der deutschen Grammatik*, De Gruyter, Berlin.

Küpper H., 1976, Wörterbuch der deutschen Umgangssprache, Hamburg, Claassen.

Malloggi P., 2017, "Intensifying structures of adjectives across German and Italian" in M. Napoli, M. Ravetto (eds.), 2017, *Exploring Intensification: Synchronic, Diachronic and Cross-Linguistic Perspectives*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 251-264.

Meuser P., 2017, "Architekturkritik und Standmarketing. Eine kurze Geschichte des Architekturführers", in R. Raus, G. Cappelli, C. Flinz (eds.), *Le guide touristique: lieu de rencontre entre lexique et images du patrimoine culturel*, vol. II, Firenze University Press, Firenze, pp. 63-86.

Napoli M., Ravetto M. (eds.), 2017, *Exploring Intensification: Synchronic, Diachronic and Cross-Linguistic Perspectives*, John

Benjamins, Amsterdam.
Osimo B., 1998, *Manuale del traduttore. Guida pratica con glossario*, Milano, Hoepli.
Pfeifer W., 1995, *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*, DTV, München.
Ponti D., 2013, "Formazione delle parole. Questioni linguistiche e traduttive" in S. Bosco Coletsos, M. Costa (eds.), *Italiano e tedesco. questioni di linguistica contrastiva*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 283-298.
Puato D., 2021, "Erweiterte Partizipialattribute", in C. Di Meola, D. Puato (eds.), *Semantische und pragmatische Aspekte der Grammatik. DaF-Übungsgrammatiken im Fokus*, Peter Lang, Berlin, pp. 55-70.
Puato D., 2019, "Il participio attributivo (esteso) nelle grammatiche didattiche DaF", in C. Di Meola, D. Puato (eds.), *Le categorie flessive nella didattica del tedesco. Un confronto tra grammatiche Deutsch als Fremdsprache internazionali e per italofoni*, Sapienza Università Editrice, Roma, pp. 175-190.
Puato D., 2016, "Il participio attributivo nelle grammatiche didattiche del tedesco L2", *COSTELLAZIONI* 1, pp. 223-246.
Ragonese R., 2010, "Guide turistiche: un'introduzione", in E|C Serie Speciale, IV, 6, pp. 5-18.
Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (eds.) (2001), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Il Mulino, Bologna.
Salvi G., Vanelli L., 2004, *Nuova grammatica italiana*, Il Mulino, Bologna.
Santulli F., 2010, "La guida turistica come genere: tratti costitutivi e realizzazioni testuali", in A. Giannitrapani, R. Ragonese (a cura di), *Guide turistiche. Spazi, percorsi, sguardi - "E|C", Rivista on-line dell'AISS, Associazione Italiana di Studi Semiotici*, Anno IV, n. 6, pp. 25-34.
Schwarz-Friesel M., 2013, *Sprache und Emotion*, UTB, Tübingen.
Schwarze C., 1995, *Grammatik der italienischen Sprache*. Niemeyer, Tübingen.
Serianni L., 2006, *Grammatica Italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Con la collaborazione di Alberto Castelvecchi, UTET, Novara.
Thurmair M., 2018, "Reiseführer: Variationen einer Textsorte", in T. Baumann (ed.), *Reiseführer - Sprach- und Kulturmittlung im*

Tourismus / Le guide turistiche - mediazione linguistica e culturale in ambito turistico (Linguistic Insights 255), Peter Lang, Bern, pp. 19-42.
Weinrich H., 1993, *Textgrammatik der deutschen Sprache*, Dudenverlag, Mannheim.
Wilke B., 2012, "Transformationen im Zusammenspiel von Bild und Text in Online-Reiseführern: Schlussfolgerungen für die Didaktik", *Testi e Linguaggi* 6, pp. 293-310.
Wöllstein A., 2014, *Topologisches Satzmodell*, Universitätsverlag Winter, Heidelberg.

Sitografia

Enciclopedia dell'italiano Treccani - http://www.treccani.it/enciclopedia/portale (ultima consultazione 23/01/2022)
Grammis, Grammatisches Informationssystem - http://grammis.ids-mannheim.de (ultima consultazione 23/01/2022)
Magazine *Tourismus Aktuell* - http://bw.tourismusnetzwerk.info/wp-content/uploads/ 2019/03/Tourismus_Aktuell_01_ 2019.pdf (ultima consultazione 07/02/2022)
Ostarrichi, dizionario online di tedesco austriaco - http://www.ostarrichi.org/suche?search =l%C3%A4deln (ultima consultazione 07/02/2022)
Portale cittadino di Friburgo - http://www.freiburg.de/pb/,Lde/1617392.html (ultima consultazione 07/02/2022)

Recensioni

Pierangela Diadori, Stefania Carpiceci, Giuseppe Caruso, 2021, *Insegnare italiano L2 con il cinema*, Carocci, Roma

Elena Ballarin*

Il volume di Pierangela Diadori, Stefania Carpiceci e Giuseppe Caruso offre ai docenti di italiano L2 una guida per analizzare, selezionare e utilizzare film. La cinematografia italiana costituisce, infatti, un'occasione per veicolare la cultura passata e presente e i relativi modelli sociolinguistici di riferimento.

Il volume si articola, sostanzialmente, in tre sezioni: il primo capitolo, a opera di Carpiceci, offre una rassegna storica del cinema italiano; i successivi due capitoli, opera di Diadori, affrontano l'aspetto prettamente linguistico, i successivi capitoli firmati da Diadori e Caruso, riguardano l'aspetto glottodidattico. Ciascun capitolo è corredato di una specifica bibliografia.

La tripartizione di quest'opera, inoltre, permette agli autori di presentare una visione particolare su cinematografia e didattica, poiché considera il film come testo in cui trovare elementi linguistici, storici, culturali e attraverso cui guidare docenti e discenti dell'italiano a stranieri.

La lettura di questo volume inizia con la prefazione, scritta da Fabio Rossi, che traccia le linee attraverso le quali l'opera si sviluppa e contribuisce a definirne il contesto scientifico e programmatico, attraverso un esame storico-linguistico della lingua del cinema nelle sue varietà sia diacroniche che sincroniche.

Rossi, inoltre, sottolinea come il cinema italiano costituisca uno strumento glottodidattico imprescindibile nell'insegnamento

* Università Ca' Foscari Venezia, ballarin@unive.it.

dell'italiano a stranieri, poiché permette di mettere a fuoco il binomio lingua-cultura e offre una vera e propria banca dati della lingua e cultura italiana. Le varietà linguistiche, i dialetti e i differenti contesti sociolinguistici rappresentati costituiscono, infatti, un repertorio prezioso a cui ogni insegnante può attingere.

Dopo l'introduzione il volume procede con il primo capitolo "Il cinema italiano" di Stefania Carpiceci, dedicato alla storia del cinema italiano. Stefania Carpiceci offre un'imponente rassegna storica, poiché parte dall'origine del cinema muto sino ad arrivare alla storia del cinema contemporaneo.

Questa importante rassegna storica non si prefigge, certo, di costituire un'opera nell'opera, ma facendo riferimento a studi importanti, come i contributi di Brunetta e Micciché, traccia accuratamente le linee storiche necessarie per costruire il contesto sociolinguistico in cui si sviluppa la cinematografia italiana. Di particolare interesse per un lettore che si prefigga di contestualizzare e insegnare il testo cinematografico, risultano i continui legami fra lingua, storia, arte, politica, evidenziati dall'autrice. Il primo capitolo, perciò, traccia la trama e l'ordito del tessuto sociolinguistico su cui si sviluppa la didattica della lingua attraverso il cinema e costituisce una sorta di guida alla lettura dei capitoli che seguono.

I successivi tre capitoli sono tutti firmati da Pierangela Diadori ed entrano direttamente nel merito delle tematiche linguistiche e glottodidattiche trattate nell'opera.

Il secondo capitolo "Come parla il cinema italiano" permette, infatti, di entrare dentro al testo e di "vederne la voce". L'autrice esordisce con l'importante affermazione che il cinema è uno dei mezzi di comunicazione che più ha contribuito a esaminare i fenomeni linguistici della società italiana contemporanea e che ha contribuito alla diffusione dell'italofonia in un paese ancora a lungo dialettofono dopo la sua unificazione. Il capitolo, perciò, esamina scientificamente il tessuto dell'italofonia e aiuta il lettore all'individuazione delle sue linee linguistiche all'interno del modello di variazione sociolinguistica proposto da Berruto e Cerruti. A mano a mano che si procede con la lettura del capitolo, diventano sempre più nitide le caratteristiche che permettono l'esame delle varianti diatopiche, diafasiche, diastratiche, diamesiche. L'architettura di questo capitolo e il suo sviluppo risultano molto efficaci alla lettura, perché ciascuna variante è rappresen-

tata da schede, ciascuna contenente esempi di testi cinematografici, corredati di campioni linguistici e di una sintesi descrittiva che ne permette la contestualizzazione.

L'esame linguistico iniziato nel secondo capitolo prosegue nel terzo "Come parla il cinema tradotto in italiano", dove si trovano contenuti che raramente trovano cittadinanza in opere dedicate all'italiano per stranieri. In questo capitolo, infatti, Diadori esamina la lingua italiana utilizzata nel doppiaggio e nei sottotitoli. L'aspetto innovativo che questo capitolo porta a tutta l'opera consiste nell'esporre una lingua presente nella vita quotidiana di ogni italiano tutte le volte che guarda un film straniero. Un italiano madrelingua, infatti, a quale lingua viene esposto? Qual è il contesto sociolinguistico che questa lingua rappresenta? Ma, soprattutto, come può questa lingua sintetizzare un patrimonio socioculturale che non le appartiene? Può, infine, una lingua tradotta esprimere contesti socioculturali estranei? Sono questi alcuni dei quesiti che permettono a Diadori di esaminare aspetti linguistici e culturali e che le offrono l'occasione di calibrare l'azione didattica che tali aspetti comportano nell'insegnamento della lingua e della cultura italiana a stranieri.

L'esame della lingua utilizzata nei sottotitoli, inoltre, permette all'autrice di evidenziare la lingua scritta, un codice comunicativo che fa parte "della rete semiotica dell'audiovisivo" (p. 175). Entrambi i codici, il doppiaggio e i sottotitoli, passano, infatti, da una lingua a un'altra attraverso la traduzione e Diadori esamina il fenomeno nelle diverse varianti audiovisive, come i film e le serie, e la traduzione proposta da traduttori professionali o amatoriali. Un paragrafo dedicato al cinema globale plurilingue chiude il capitolo.

Il legame fra lo studio della lingua affrontato nel secondo e terzo capitolo si lega ai contenuti del quarto – "Il cinema per l'insegnamento dell'italiano L2" – che offre una visione glottodidattica in merito alla stretta relazione che intercorre fra cinema, lingua e insegnamento. Come già ribadito anche nei capitoli precedenti, infatti, "il cinema è un punto di forza per la diffusione della cultura italiana" (p. 199). Non meraviglia, dunque, il suo utilizzo sia in percorsi istituzionali, che in percorsi di autoapprendimento della lingua.

Coerentemente con l'impianto generale di tutta l'opera, anche in questo capitolo si offre una visione dall'alto della dimensione glottodidattica esaminando tutti gli aspetti linguistici, paralingui-

stici ed extralinguistici coinvolti e argomentando sull'opportunità dell'utilizzo del cinema italiano nell'insegnamento della lingua italiana a stranieri.

Chi cercasse in questo capitolo soluzioni didattiche squisitamente operative rimarrebbe deluso, poiché mai Diadori si allontana dalla trattazione scientifica – che, tuttavia, riguarda ambiti didattici molto concreti – e permette all'insegnante che legge quest'opera di trovare i fondamenti teorici necessari per costruire la sua propria strategia operativa. Nell'ultimo capitolo "Esempi ragionati di didattizzazione di sequenza cinematografiche", firmato da Giuseppe Caruso, si trovano, invece, quelle proposte operative i cui fondamenti sono stati tracciati nel capitolo precedente. Anche in questo capitolo non mancano i riferimenti epistemologici alla glottodidattica, soprattutto per quanto riguarda i modelli operativi. L'autore, infatti, si richiama al modello operativo dell'unità di lavoro, descrivendone le caratteristiche e le varie sezioni, nelle quali illustra di volta in volta lo sviluppo delle abilità linguistiche coinvolte. Segue al capitolo un'appendice nella quale si trovano sei esempi di unità di lavoro basate su sequenze filmiche. L'appendice fornisce alcune proposte pratiche all'insegnante che abbia bisogno di veder applicate concretamente tutte le coordinate teoriche trattate nell'opera.

L'armoniosa successione della trattazione nei diversi capitoli contribuisce alla definizione scientifica di un tema molto caro alla didattica dell'italiano a stranieri. Proprio per le sue caratteristiche, "Insegnare italiano L2 con il cinema" è uno strumento importante sia per chi opera nell'insegnamento, sia per chi si prefigga di insegnare. Quest'opera, infatti, mette sempre accanto scienza e modelli operativi che sempre devono sostenere il percorso di chi studia e opera nell'italiano a stranieri.

INVIO DEI CONTRIBUTI E NORME REDAZIONALI

Lingua dei contributi

I contributi potranno essere scritti in italiano o in inglese.

Lunghezza minima e massima dei contributi

Ogni contributo, compresa la bibliografia, dovrà avere una lunghezza minima di 20.000 caratteri (spazi inclusi) e una lunghezza massima di **25.000 caratteri** (spazi inclusi). Non rientrano nel conteggio gli abstract (massimo 2000 battute), le cinque parole-chiave e l'eventuale appendice (massimo 5000 battute).

Per le recensioni (non soggette a referaggio) la lunghezza massima consentita è di **7000 caratteri** (spazi inclusi).

Abstract e parole chiave

Ogni contributo sarà preceduto da
- Un abstract di massimo 2000 battute nella lingua di redazione e uno in inglese. Se la lingua è diversa dall'italiano, occorrerà inserire anche un abstract in italiano.
- Minimo 5 parole chiave in italiano e 5 in inglese.

Le proposte per il numero della Rivista che esce nel mese di **gennaio** devono essere inviate entro il **1 ottobre** dell'anno precedente.

Le proposte per il numero della Rivista che esce nel mese di **luglio** devono essere inviate entro il **1 aprile** dello stesso anno.

I contributi vanno realizzati secondo le norme redazionali della Rivista *LTO* (vedi sotto).

L'autore dovrà inviare il proprio **CV** sintetico, di max 500 parole (con indicazione di indirizzo, email e telefono) e la proposta di **contributo** (in formato .doc e in formato .pdf) a questo indirizzo:

linguaetestidioggi@uninsubria.it

PROCEDURA DI VALUTAZIONE DEI CONTRIBUTI

Una volta ricevuto un contributo, entro i tempi stabiliti dalle *call*, attraverso l'e-mail ufficiale della Rivista, la D lo invia al CR, che ne valuta **entro 15 giorni** la pertinenza e l'appropriatezza linguistica. In caso di approvazione da parte del CR, il contributo ritorna alla D, che lo invia a due revisori, occultando il nome e i dati del/la proponente.

Entro 30 giorni dal ricevimento del contributo, due membri del CS (o due esperti esterni), attraverso l'utilizzo della scheda di valutazione anonima, esprimono il proprio parere e forniscono eventualmente i suggerimenti per la revisione. In caso di contraddizione fra i pareri dei revisori, la D può valutare la richiesta di un ulteriore parere da parte di un membro del CS (o di un esperto esterno), che ha a disposizione ulteriori **20 giorni**. Il contributo con le relative proposte per le modifiche è inviato nuovamente al/la proponente, che ha a disposizione **15 giorni per l'invio definitivo**. Il tempo massimo per il responso definitivo sull'eventuale accettazione di un contributo sarà dunque di circa due mesi e mezzo.

La decisione ultima e inequivocabile di pubblicazione di un contributo, così come la comunicazione di accettazione/rifiuto al/la proponente, infine, è di competenza esclusiva della D. Il contributo accettato passa alla R, che redige una prima bozza valutativa, apporta le eventuali modifiche redazionali e lavora all'impaginato finale del fascicolo nei tempi opportuni. La D invia la bozza a ogni proponente e concede **10 giorni** di tempo per apportare le eventuali modifiche; i contributi definitivi sono successivamente inviati di nuovo alla R per l'ultima revisione.

NORME REDAZIONALI

Il titolo centrale e in grassetto, Arial 14.
Sotto, senza rientro, segue il nome e il cognome dell'Autore/Autrice, con l'affiliazione, Arial 11.
In nota segue l'indirizzo di posta elettronica dell'Autore/Autrice, Arial 9.
In caso di contributi a più mani, la nota dovrà contenere la distribuzione dei paragrafi.
I titoli dei paragrafi sono in grassetto, Arial 12.
I titoli dei sottoparagrafi in corsivo, Arial 12.
Il corpo del testo è in Arial 12.
Fra il titolo del paragrafo/sottoparagrafo e il testo non ci sono righe vuote, mentre alla fine di ogni paragrafo ci sarà una riga vuota.
Nel testo si esclude l'uso del grassetto e del sottolineato.
Le parole straniere e i titoli di opere vanno in *corsivo.*
Le parole da evidenziare vanno fra virgolette alte (“ ”).

Il testo deve essere giustificato e non devono esserci spazi prima e dopo i capoversi.
Non sono previsti rientri.
I grafici, le figure e le tabelle, sempre centrati, devono essere corredati da una didascalia, posizionata al di sotto, in Arial 11 corsivo, centrato (*Fig.1 – Didascalia / Tab. 1 – Didascalia / Graf. 1 - Didascalia*). I grafici e le tabelle vanno numerati in ordine progressivo.
I numeri relativi alle note nel testo vanno prima dei segni di interpunzione.
Le note (Arial 9), a piè di pagina, devono essere sempre concluse con un punto fermo.

Le **citazioni** devono rispettare le seguenti indicazioni:
Citazioni di parole o frasi di altri autori/autrici: "esempio esempio esempio" (Diadori 2015: 44).
Le citazioni più lunghe di 3 righe dovranno essere in corpo minore (Arial 10), precedute e seguite da una riga bianca e il testo dovrà rientrare di un centimetro a destra e di uno a sinistra.
Le opere di tre autori nel testo si citano così: (Diadori, Palermo, Troncarelli 2015).
Le opere di più di tre autori nel testo si citano così: (De Mauro *et al.* 2001).
Più opere citate fra parentesi: (Nitti 2018; Della Corte 2005).

La **bibliografia** è strutturata come segue:
La bibliografia contiene tutti i contributi citati nel testo e si privilegia l'indicazione breve della casa editrice (es.: Editrice La Scuola > La Scuola), salvo in caso di ambiguità (es.: Editrice Salerno).
Tra una voce e l'altra non occorre inserire linee bianche o spazi.

<u>Edizioni critiche:</u>
Aretino P., *L'Orazia*, a cura di Della Corte F., 2005, Editrice Salerno, Roma.

<u>Monografie:</u>
Diadori P., 2015, *Insegnare italiano L2 a religiosi cattolici*, Le Monnier, Milano.
Chomsky N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT, Cambridge (MA).

Nel caso di edizioni successive alla prima, inserire fra parentesi quadre la data di prima edizione, es.: Bettoni C., 2019 [I ed. 2001], *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Roma-Bari.

<u>Articoli su rivista (sempre accompagnati dalle pagine):</u>
Nitti P., 2018, "La fonologia applicata all'acquisizione dell'italiano come lingua seconda. I risultati di una sperimentazione attraverso il metodo TPR", *Expressio* 2(1), pp. 41-61.

Articoli su rivista *online* (laddove possibile accompagnati dalle pagine):

Cacciari C., Padovani R., 2007, "Further evidence of gender stereotype priming in language: Semantic facilitation and inhibition in Italian role nouns", *Applied Psycholinguistics* 28(2), pp. 277-293, in https://www.cambridge.org/core/journals/applied-psycholinguistics/article/further-evidence-of-gender-stereotype-priming-in-language-semantic-facilitation-and-inhibition-in-italian-role-nouns/B663F2A03A7FCCFCF873F16E81A6643B

Capitoli di libri (sempre accompagnati dalle pagine):

Troncarelli D., 2016, "Nuovi e vecchi paradigmi nell'insegnamento delle lingue e culture straniere in Rete", in M. La Grassa, D. Troncarelli (a cura di), *Orientarsi in rete. Tecnologie digitali e didattica delle lingue*, Becarelli, Siena, pp. 42-60.

Snell-Hornby M., 1999, "The 'Ultimate Confort': Word, Text and the Translation of Tourist Brochures", in G. Anderman, M. Rogers, (eds.), *Word, Text, Translation. A Liber Amicorum for Peter Newmark*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 95-103.

Per la **sitografia** è necessario inserire il nome della pagina, il collegamento URL e la data di ultima consultazione:

Atlante Linguistico Italiano - http://www.atlantelinguistico.it/ (ultima consultazione 18/06/2019)

Le opere letterarie, i manuali scolastici e gli altri riferimenti non riconducibili immediatamente a contributi di carattere scientifico devono essere inseriti dopo la bibliografia e la sitografia, sotto la voce "**altri riferimenti**".

Finito di stampare nel mese di dicembre 2022
presso Digital Book srl – Città di Castello (PG)