ISSN: 2724-6701

LTO - Lingua e testi di oggi

Linguistica, didattica dell'italiano e traduzione

Rivista semestrale

anno 4
n. 1-2023

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELL'INSUBRIA

CRED - Centro di Ricerche Epigrafiche e Documentali

Franco Cesati Editore

LTO - Lingua e testi di oggi

1-2023

LTO - Lingua e testi di oggi

Linguistica, didattica dell'italiano e traduzione

Rivista semestrale

anno 4
n. 1-2023

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

Pierangela Diadori (Univ. per Stranieri di Siena), Paolo Nitti (Univ. degli Studi dell'Insubria).

Vicedirezione

Federico Della Corte (Univ. eCampus), Cristiana De Santis (Alma Mater Bologna), Giulio Facchetti (Univ. degli Studi dell'Insubria), Donatella Troncarelli (Univ. per Stranieri di Siena).

Comitato Redazionale

Elena Ballarin (Univ. Ca' Foscari Venezia), Giuseppe Caruso (Univ. per Stranieri Siena), Micaela Grosso (Centro Interculturale di Torino), Diana Peppoloni (Università Roma Tre).

Comitato Scientifico

Alvise Andreose, Università di Udine
Marijana Alujević, Sveučilište u Splitu
Salvo Bancheri, University of Toronto
Helena Bažec, Univerza na Primorskem
Gaetano Berruto (Professore Emerito), 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
Sandra Covino, Università per Stranieri di Perugia
Anna De Meo, Università di Napoli "L'Orientale"
Chiara De Santi, Farmingdale University
Angela Ferrari, Universität Basel
Fabio Finotti (Professor Emeritus) Pennsylvania University of Philadelphia
Giuliana Fiorentino, Università del Molise
Fabiana Fusco, Università di Udine
Alberto Gelmi, Vassar College, New York
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
Giada Mattarucco, Università per Stranieri di Siena
Magdalena Nigoević, Sveučilište u Splitu
Massimo Palermo, Università Stranieri di Siena
Giuseppe Patota, Università di Siena, sezione di Arezzo
Bich Ngoc Pham, Hanoi University
Franco Pierno, University of Toronto
Elena Pistolesi, Università Stranieri Perugia
Sergio Portelli, Università di Malta
Daniel Reimann, Universität Duisburg-Essen
Fabio Rossi, Università di Messina
Daniel Russo, Università dell'Insubria
Francesco Sabatini, Accademia della Crusca
Matteo Santipolo, Università di Padova
Rosaria Sardo, Università di Catania
Carmela Scala, Rutgers University
Enrico Serena, Technische Universität Dresden
Gianni Sibilla, Università Cattolica di Milano
Antonio Sorella, Università G. d'Annunzio Chieti-Pescara
Mario Squartini, Università di Torino
Stefano Telve, Università della Tuscia Viterbo
Elisa Tonani, Università di Genova
Elisabetta Tonello, Università eCampus
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.
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

© 2023 proprietà letteraria riservata
Franco Cesati Editore
via Guasti, 2 - 50134 Firenze
www.francocesatieditore.com -
email: info@francocesatieditore.com

Sommario

Introduzione » 7
Pierangela Diadori, Università per Stranieri di Siena
Paolo Nitti, Università degli studi dell'Insubria
Donatella Troncarelli, Università per Stranieri di Siena

Nel testo

Il linguaggio giovanile in un contesto plurilingue » 15
Elisa Tasso, Centro Interculturale della città di Torino

Attraverso il testo

Creatività e inclusione nella classe plurilingue. Un'esperienza con gli Identity Text » 35
Gianluca Baldo, Università degli Studi di Udine

Metacognizione, conoscenza del genere e assessment for learning *nella didattica dell'italiano in ambito accademico* » 47
Simone Torsani, Università degli Studi di Genova
Sabrina Scistri, Università degli Studi di Genova

Ricerca collettiva e transcodificazione: incentivare l'espressione attraverso diverse modalità in una classe fortemente disomogenea » 61
Alessandra Luppi, IC-08 di Verona

Bisogni linguistici e sviluppo delle competenze in italiano L2-LS: possibili ruoli della riflessione metalinguistica e metatestuale » 81
Rossella Abbaticchio, Univeristà degli Studi di Bari Aldo Moro

Da testo a testo

Corpus-assisted stylistics and translation criticism: a distributional analysis of seven Italian translations of Joseph Conrad's The Lagoon » 99
Daniel Russo, Università degli studi dell'Insubria

Recensioni

Pierangela Diadori, 2022, *Tradurre per il turismo. Da e verso l'italiano*, Cesati, Firenze » 121
Diana Peppoloni, Università degli Studi di Perugia

Invio dei contributi e norme redazionali » 127

Introduzione

Pierangela Diadori, Paolo Nitti,
Donatella Troncarelli*

Questo numero riporta alcuni contributi che sono stati presentati durante il Congresso CAIS (*Canadian Association for Italian Studies*), tenuto a Sorrento dal 2 al 5 giugno 2022, nei due *panel* dal titolo: *Multilingualism and textuality: from linguistic analysis to didactics* (curato da Pierangela Diadori, Paolo Nitti e Donatella Troncarelli) e *Italian in university contexts: Learners' needs and curriculum issues* (curato da Elena Ballarin, Elena Bonetto, Cristina Boscolo e Paolo Nitti).

Nel primo contributo, "Il linguaggio giovanile in un contesto plurilingue", Elisa Tasso prende in esame la dimensione del linguaggio giovanile in un contesto plurilingue e urbano. Si nota come ad oggi siano numerosi i giovani con L1 diversa dall'italiano che interagiscono fra loro, e diversi studi ne hanno indagato le conseguenze sociali e linguistiche. Lo studio della lingua dei giovani inizia negli anni Ottanta del secolo scorso e riconosce l'estensione nazionale del fenomeno anche grazie a fattori quali i mass media. Inizia ad essere considerata anche la componente straniera ed emerge il concetto di "interlingua" come apprendimento continuo. Con il nuovo millennio questo linguaggio diventa espressione dei costumi dei giovani, si istituiscono paralleli con altre realtà nazionali e si comprendono migrazioni interne e non. Il linguaggio giovanile si estende in seguito alla scrittura digitale e si classificano i primi termini giovanili, sfruttando strumenti tecnologici che hanno mostrato come molti di questi derivassero da internet, dalla musica e dall'inglese. Due gruppi di studenti, italiani e stranieri,

* Pierangela Diadori, Università per Stranieri di Siena, diadori@unistrasi.it; Paolo Nitti, Università degli Studi dell'Insubria, paolo.nitti@uninsubria.it; Donatella Troncarelli, Università per Stranieri di Siena, troncarelli@unistrasi.it.

partecipanti ad uno studio in merito, hanno prima risposto ad un questionario, poi hanno condotto una conversazione informale, dando modo ai ricercatori di concentrarsi su particolari lemmi. Ne è risultato che per entrambi i gruppi coincidono i lemmi più diffusi, mentre alcuni sono propri dei singoli gruppi. In particolare emergono le difficoltà degli studenti stranieri, che ignorano la variante giovanile di certi lemmi. Alcuni termini sono quasi in disuso, mentre altri hanno interpretazioni diverse nei due gruppi. Il gruppo degli stranieri usa termini giovanili in contesti positivi e non personali, mentre per entrambi sono comuni anglismi e dialettismi. È ancora scarsa, però, l'attenzione rivolta alle difficoltà di apprendimento di queste varietà diafasiche da parte di giovani con L1 diversa dall'italiano, che potrebbero essere aiutati da un approccio comparativo e dal contatto diretto.

Nel secondo contributo, "Creatività e inclusione nella classe plurilingue. Una esperienza con gli *Identity Text*", di Gianluca Baldo, si riporta il caso di una classe di una scuola del Friuli Venezia Giulia costituita nella sua quasi totalità da alunni non nativi, la cui composizione è caratterizzata da una condizione di plurilinguismo e retroterra migratorio (situazione che si riflette anche a livello demografico, con una presenza non uniforme di comunità immigrate sul territorio). La presenza di studenti bilingui diventa un vero e proprio strumento di arricchimento culturale per le classi che ne beneficiano. Ciò comporta la necessità di adattamento ad un'educazione plurilingue: la spinta non viene dal Ministero, bensì dalle scuole stesse. A tal fine è stato avviato il progetto "FAMI Impact FVG 2014-20", condotto da Fabiana Fusco, in cui gli assegnisti dell'ateneo udinese hanno proposto a classi di scuole friulane attività sperimentali, tra cui gli *identity text*. Si tratta di elaborati che motivano gli studenti alla condivisione di parte della loro identità culturale, dando così maggior visibilità alla loro cultura di origine. Il progetto ha coinvolto anche gli studenti italiani, cercando di valorizzare tutte le lingue presenti nelle classi. Gli studenti hanno lavorato su attività di scrittura, che hanno fatto emergere realtà linguistiche altrimenti in ombra. Il progetto di inclusione è stato la base per lo svolgimento di altre iniziative in scuole del territorio. Gli studenti hanno così acquisito una migliore consapevolezza di sé e della propria competenza plurilingue, anche grazie

alla collaborazione tra pari. Talvolta gli elaborati degli studenti rivelano come non vi sia una vera e propria competenza bilingue, poiché la prima stesura in lingua madre è poi sottoposta a traduzione: ulteriori indagini future potranno eventualmente, tramite gli *identity text*, promuovere ulteriormente il plurilinguismo e la pluriculturalità dei parlanti.

Il terzo contributo, "Metacognizione, conoscenza del genere e *assessment for learning* nella didattica dell'italiano in ambito accademico", di Simone Torsani e Sabrina Scistri, indaga il potenziale dell'*assessment for learning* (AfL) tramite metacognizione per lo sviluppo della conoscenza del genere testuale. La didattica della produzione scritta orientata al genere rientra nell'ambito dei linguaggi di specialità: appropriazione di caratteri di un genere testuale per produrre testi ad esso riconducibili. Il concetto di conoscenza di genere è oggi superato da quello di "consapevolezza del genere", con più attenzione alla sensibilità verso i vari generi. La metacognizione, poi, comprende conoscenza e regolazione. Essa è fondamentale nel processo di apprendimento, specialmente nella produzione scritta, ma anche nell'AfL, in cui è l'apprendente a comprendere i propri errori, facendo della valutazione un mezzo per l'apprendimento. Il *feedback* di un esperto servirà per comprendere come migliorare le proprie competenze. Questi temi sono oggetto della letteratura più recente. Una sperimentazione in questo senso con *focus* sui docenti, a cui hanno partecipato due studenti, con approccio orientato al genere, ha preso in esame gli argomenti proposti, i compiti svolti e la loro valutazione. L'applicazione di AfL nello sviluppo della metacognizione ha portato diversi risultati: le domande poste, utili a definire le conoscenze degli studenti, attivano processi cognitivi di alto livello e altre attività; la negoziazione dei criteri di valutazione, avvenuta per fasi e più complessa delle domande poiché comprende la formulazione di ipotesi, l'analisi metalinguistica e la definizione dei criteri; il *feedback* considerato come sfida per lo studente, per favorire il lavoro autonomo. Lo studio ha quindi dimostrato l'importanza della metacognizione per la conoscenza del genere testuale, benché pratiche efficaci e semplici come l'AfL non siano ancora principale oggetto di ricerca.

Il quarto contributo, "Ricerca collettiva e transcodificazione: incentivare l'espressione attraverso diverse modalità in una classe fortemente disomogenea", di Alessandra Luppi, ha come oggetto una classe di alunni nativi e non. In questo caso viene sottolineato il parallelismo tra la realtà scolastica e nazionale. L'attenzione è rivolta all'apprendimento dell'italiano da parte dei bambini con almeno un genitore straniero, considerando l'italiano come "lingua di contatto", parlato insieme ad una o più lingue come risorsa aggiuntiva. L'unità di apprendimento (UdA) è un percorso che dev'essere progettato concentrando l'attenzione sull'apprendente, e non sull'insegnante. Lo si fa attraverso una serie di metodi attivi e strategie di apprendimento guidato. Risulta necessario adattare il percorso alla realtà della classe a cui ci si rivolge: si tratta di singoli contesti educativi, che impediscono l'elaborazione di regole generali. Sono stati studiati i principali bisogni formativi di una classe i cui alunni sono stati portati ad esprimersi in forma orale e scritta, presentando in entrambe delle difficoltà. Si è quindi scelto di concentrarsi su questi punti: arricchimento lessicale, corretto utilizzo di alcuni tempi verbali e elaborazione di testi con informazioni essenziali. Sono state proposte diverse attività, che hanno portato gli alunni alla stesura di un giornale il cui obiettivo era la chiarezza comunicativa. Ciò ha permesso agli alunni non nativi di confrontarsi con gli altri ed esercitarsi nella formulazione di frasi anche complesse. I criteri di valutazione sono stati formulati in base alla prospettiva degli insegnanti, degli altri alunni e degli apprendenti stessi. I *feedback* hanno mostrato vantaggi quali, ad esempio, il genuino interesse al proprio miglioramento, senza competitività, e la consapevolezza delle proprie capacità. Nonostante la partecipazione non fosse sempre attiva da parte di tutti, gli obiettivi possono considerarsi raggiunti.

Nel quinto contributo, "Bisogni linguistici e sviluppo delle competenze in italiano L2-LS: possibili ruoli della riflessione metalinguistica e metadialogica", di Rossella Abbaticchio, la metalinguistica è considerata come riflessione consapevole sul processo comunicativo. Il processo comunicativo risulta costituito da sedici componenti, oltre ad altri elementi individuati dagli esperti. Nello studio emerge come la competenza metalinguistica si origini nell'ambito della linguistica pragmatica. Le esperienze di insegna-

mento dell'italiano come L2-LS mostrano come la metalinguistica sia determinante nell'interazione dialogica col docente e portano l'apprendente a voler migliorare la propria condizione linguistica. In conversazioni reali tra parlanti sia italiani che stranieri sono emerse continue allusioni al proprio comportamento verbale: si parla in questo caso di riflessione "metadialogica" (mentre "metalinguistica" è una riflessione che prescinde dal contesto dialogico), in riferimento anche a processi che si attivano nel parlante straniero, che ha paura di sbagliare, ma che si concentra anche sulla correzione di eventuali errori. Ciò potrebbe ostacolare l'apprendimento, ma le riflessioni linguistiche possono determinare lo sviluppo di diverse strategie comunicative. Da tali esperienze risulta che una riflessione metadialogica sistematica potrebbe favorire l'apprendimento di lingue straniere, ma anche della lingua materna.

L'ultimo contributo, "Corpus-assisted stylistics and translation criticism: a distributional analysis of seven Italian translations of Joseph Conrad's *The Lagoon*", di Daniel Russo, indaga le caratteristiche stilistiche di un'opera tramite analisi distributiva *corpus-assisted*. Le opere letterarie sono state sottoposte ad un'analisi assistita da *software* grazie alla raccolta informatizzata dei testi. Si tratta di un metodo che permette di confermare le nozioni presenti all'interno della letteratura scientifica, attraverso l'adozione di approcci comparativi. Il contributo si concentra sulla "deviazione linguistica" (componenti linguistiche nelle opere letterarie che si allontanano dagli standard di riferimento) e primaria (l'opera si allontana dalle convenzioni che concernono il linguaggio nel suo insieme). La storia è ambientata nel XIX secolo, nel sud-est asiatico: il capitano di una barca passa la notte in una laguna, dove incontra un personaggio che gli racconta del tradimento subito e di come ha perso tutto. Vi sono sette traduzioni italiane. Il piano lessicale e quello sintattico dei due testi (originale e tradotto) sono stati studiati tramite analisi distribuzionale, con l'estrazione automatica dei dati affiancata dal lavoro manuale. La prima fase è stata la valutazione della complessità lessicale dei testi e l'ampiezza del vocabolario, più ampio nelle prime traduzioni. I vari stili traduttivi rendono diversamente le parole del campo semantico dell'oscurità, presente nelle traduzioni più che nell'originale. Un approccio

distributivo permette di studiare l'impatto stilistico di unione e divisione delle frasi nella traduzione e una serie di grafici mostra la presenza di questo modello nel testo: sostituzione e cancellazione sono le principali strategie traduttive. L'approccio comparativo del *corpus* permette quindi di analizzare la frequenza di schemi frasali comuni nella lingua, le strategie di traduzione, e gli aspetti sintattici legati a modelli devianti dalla norma.

La recensione del volume *Tradurre per il turismo. Da e verso l'italiano* (di Pierangela Diadori), pubblicato dall'editore Cesati di Firenze nel 2022, curata da Diana Peppoloni, sottolinea come la concezione moderna di turismo si sia definita dopo la Seconda Guerra Mondiale con i primi viaggi, ed è indice delle condizioni di una società. Se i viaggiatori sono sempre più autonomi, è anche vero che essi necessitano dell'accesso ad informazioni complete, esigenza che ha fatto della traduzione uno strumento fondamentale di supporto per un settore in evoluzione. È dunque necessario che i traduttori siano specializzati, al fine di attirare maggior pubblico e di rafforzare l'immagine dell'ente turistico. Contrariamente a quanto si crede, sono necessarie figure altamente professionalizzate per far vivere al viaggiatore un'esperienza completa ed immersiva. L'articolo sottolinea tre concetti principali espressi nel volume: a) la varietà, sia dell'esperienza che dei testi turistici, ciascuno con le proprie caratteristiche e variabili espressive, che svolgono molteplici funzioni; b) l'esperienza di ogni elemento del settore, tra cui la traduzione che dipende dal traduttore e dai codici culturali; c) la mediazione di elementi linguistico-comunicativi, culturali e sociali e la negoziazione di qualità e quantità delle informazioni veicolate. La traduzione turistica implica una trasposizione dell'estraneo in discorso, procedimento delicato che deve rispettare ciò che descrive, ma al contempo andare incontro al turista e permettergli di accedere completamente alla destinazione in questione, creando contesti conosciuti che lo aiutino ad adattarsi (addomesticamento) o scenari del tutto nuovi di cui subire il fascino (straniamento). Il volume viene giudicato come originale, attento all'analisi testuale e alla prospettiva sociolinguistica, in cui la traduzione permette la sopravvivenza del settore, sottolineando come il volume apra ad una riflessione scientifica e didattica su tali concetti, con riferimento anche alla situazione italiana.

Nel testo

Il linguaggio giovanile in un contesto plurilingue

Elisa Tasso*

Sintesi: Oggetto di studio del presente contributo è il linguaggio giovanile nella sua dimensione testuale, indagato all'interno di un contesto plurilingue e urbano. Dopo aver preso visione dello stato degli studi intorno a tale argomento dagli anni Novanta agli anni Venti del Duemila, tramite una ricerca sul campo si volevano indagare sia i possibili apporti linguistici da parte di giovani stranieri all'interno di tale varietà, sia la potenziale funzione integrativa che il linguaggio giovanile può svolgere all'interno di un gruppo di pari. I due campioni coinvolti, gruppo A, composto da parlanti italofoni, e gruppo B, composto da parlanti con L1 diversa dall'italiano, hanno ricevuto un questionario uguale diviso in tre sezioni: la prima si concentrava su informazioni personali di carattere generale, la seconda presentava una tabella di lemmi–bandiera giovanili individuati negli anni Novanta, e la terza un questionario onomasiologico, che voleva stimolare la produzione personale di nuovo materiale linguistico. Da una parte si è quindi promosso un confronto diacronico, verificando lo stato di salute di alcuni lemmi considerati "storici", dall'altro uno sincronico, mettendo a confronto i dati raccolti nei due gruppi. Sulla base di tale approccio comparatistico, si sono sviluppate alcune considerazioni di carattere linguistico, che hanno messo in luce come spesso si verifichi una sostanziale coincidenza di conoscenza e

* Centro Interculturale della Città di Torino, elisatasso.et@gmail.com.

uso del linguaggio giovanile da parte dei due gruppi, con la forte presenza di forestierismi e termini derivanti dal mondo di internet.

Parole chiave: linguaggio giovanile, questionario, integrazione, italiano L2, approccio comparatistico

Abstract: The subject of this contribution is the language of youth in its textual dimension, investigated within a multilingual and urban context. After having examined the state of studies on this subject from the 1990s to the 2020, a field study was carried out to investigate the possible linguistic contributions of young foreigners within this variety, both the potential integrative function that youth language can play within a peer group. The two samples involved, group A, composed of Italian-speaking speakers, and group B, composed of speakers with L1 other than Italian, received an equal questionnaire divided into three sections: the first focused on personal information of a general nature, the second presented a table of lemmas-youth flag identified in the nineties, and the third an onomasiological questionnaire, which wanted to stimulate the personal production of new linguistic material. On the one hand a diachronic comparison was promoted, verifying the state of health of some lemmas considered "historical", on the other a synchronic one, comparing the data collected in the two groups. On the basis of this comparative approach, some linguistic considerations have developed, which have highlighted how often there is a substantial coincidence of knowledge and use of youth language by the two groups, with the strong presence of foreigners and terms deriving from the world of internet.

Keywords: youth language, questionnaire, integration, Italian L2, comparative approach

1. Introduzione

Rispetto al passato, oggi i giovani con L1 diversa dall'italiano sono sempre di più, fenomeno con conseguenze sia a livello sociale sia a livello linguistico. Per capire quali, si è condotta una ricerca che cercava di indagare il linguaggio utilizzato da questo tipo di parlanti in situazioni informali con i propri coetanei. Oltre a voler individuare lo stato degli studi intorno a tale argomento, tramite un'indagine empirica si volevano osservare i possibili apporti, lessicali e grammaticali, e il livello di consapevolezza metalinguistica di questo genere di intervistati. Un terzo obiettivo era quello di verificare quanto il linguaggio giovanile incidesse sul processo di inclusione sociale per ragazzi stranieri, domandandosi, considerando che una delle funzioni di questa varietà linguistica è far sentire il singolo parte di un gruppo, in quale misura ciò si verifica nei nostri giorni tra giovani di origine differente o con lingue diverse.

Dopo aver preso visione dei principali metodi di ricerca utilizzati dagli studiosi durante gli anni passati, si è scelto un approccio comparatistico che coinvolgesse due campioni di giovani residenti a Torino, ma con L1 di partenza differente. Il gruppo A era composto da 63 studenti dell'Univ. degli Studi di Torino, che nel 2020/2021 stavano frequentando il corso di "Storia della Lingua", tutti di età compresa tra i 19 e 29 anni e per la maggior parte italofoni fin dalla nascita[1]. Il gruppo B includeva 26 giovani che frequentavano il Centro Interculturale di Torino, iscritti al progetto promosso dall'Ass. ASAI, "Giovani al centro"[2]. Tale campione si distingueva dal primo per l'età anagrafica lievemente inferiore (le persone intervistate avevano tra i 14 e i 21 anni) e per l'alta percentuale di individui con L1 diversa dall'italiano[3].

1 Un soggetto indica come L1 il russo, due si dichiarano bilingui fin dalla nascita.

2 Educatori, volontari e tirocinanti proponevano una serie di attività laboratoriali che spaziavano dalla cura di un orto urbano alla creazione di un programma radiofonico, includendo anche dei momenti pomeridiani di aiuto compiti per i giovani. Maggiori informazioni al link http://www.interculturatorino.it/il-centro/giovani-al-centro-2019/.

3 Tranne cinque parlanti italofoni e due che si dichiarano bilingui, tutti gli altri affermano di aver imparato per prima una lingua differente rispetto a quella italiana.

Per quanto riguarda la costruzione dei questionari, si è cercato di utilizzare le risorse bibliografiche intorno all'argomento in maniera funzionale alla ricerca, cercando di capire quale fosse il miglior metodo di raccolta dati per indagare la realtà linguistica giovanile da un punto di vista sincronico e diacronico. Con tale fine si è deciso di suddividere la struttura del questionario in tre aree distinte: la prima indaga le caratteristiche sociolinguistiche e la consapevolezza metalinguistica dei parlanti tramite alcune domande aperte che riguardano il nucleo famigliare, la lingua e il luogo di origine, oltre che le proprie abitudini comportamentali, informatiche e linguistiche; la seconda sezione, che vuole avere una prospettiva diacronica e metalinguistica, propone una serie di lemmi-bandiera individuati da una ricerca precedente condotta da Coveri negli anni Novanta (Banfi 1992); la terza parte si ispira invece ai questionari onomasiologici elaborati dalle ricerche di Marcato (Marcato 2005), presentando una prospettiva sincronica.

2. Lo stato degli studi

2.1. Gli studi degli anni Novanta

L'interesse intorno al linguaggio giovanile scoppia in Italia intorno agli anni Ottanta, in concomitanza con la recessione dei dialetti, ma i primi studi arrivano diversi anni dopo (Banfi, Sobrero 1992). Fin da subito il linguaggio giovanile si delinea come un fenomeno con dimensioni internazionali, sia perché presente in ogni cultura, sia perché in grado di accogliere forestierismi e far evadere dalla propria realtà locale (Radtke 1992). Pur mantenendo caratteri sovranazionali, il suo sviluppo avviene soprattutto in contesti comunicativi di piccole dimensioni, essendo quindi anche fattori interni al gruppo a determinare variazioni linguistiche (Sobrero 1992). Fattori esterni con sempre maggiore peso risultano i mass media, che tuttavia, se da una parte permettono la diffusione del linguaggio giovanile, dall'altra contribuiscono ad aumentarne la differenziazione locale, causata dalle inevitabili deformazioni che i singoli apportano ai termini appresi (Cortelazzo 1992).

Con l'avanzare degli studi si diversificano sempre di più le modalità di ricerca e si allarga la fascia di età dei cosiddetti "giovani", ma non si considera ancora la sua componente migratoria, di cui si indagano soprattutto le strategie di apprendimento. Si inizia a mettere in luce la difficoltà legata alla costruzione di un campione unitario di parlanti stranieri e il concetto di "interlingua" come apprendimento ininterrotto fa capolino. In tali ricerche si privilegiano soprattutto soggetti adulti, le cui prospettive sono maggiormente occupazionali rispetto a quelle dei giovani, con un conseguente atteggiamento diverso verso la lingua, per i primi strumentale mentre per i secondi inclusivo (Ramat 1993).

2.2. Gli studi degli anni 2000

All'inizio degli anni 2000 il linguaggio giovanile si tramuta in vero e proprio specchio dei consumi delle giovani generazioni, fortemente influenzate dalle pubblicità, che infatti giocano un ruolo primario nella formazione di neologismi ed espressioni giovanili. In linea con ciò, cambiano anche i luoghi di aggregazione dei ragazzi, passando dai parchi ai centri commerciali, e si prolunga ulteriormente la fascia d'età in cui essi sono considerati giovani (Canobbio 2005). Secondo D'Achille, infatti, non è tanto l'età anagrafica a segnare l'ingresso nell'adultità, quanto lo stile di vita e l'indipendenza economica, sempre più difficile da raggiungere data la diffusione del precariato. Lo stesso autore afferma inoltre la maggiore importanza assunta dall'italiano "trasmesso" e dai dialetti in chiave ludica (D'Achille 2005). Continuano inoltre interessanti confronti con la realtà linguistica internazionale contemporanea, in particolare quella francese, esempio della futura commistione di lingue e culture che avrebbe interessato di lì a poco anche l'Italia. Se fino ad allora ci si era concentrati sulle conseguenze linguistiche provocate dalle migrazioni dal Sud al Nord del Paese, in questi anni si iniziano a considerare anche quelle dovute a migrazioni esterne, analizzando soprattutto il ruolo del dialetto come motore di integrazione, tramite approcci comparatistici con campioni costituiti da gruppi di parlanti italofoni e gruppi di parlanti aventi L1 differente (Bianchi, Maturi 2005; Batini, Ricci 2005).

2.3. Gli studi tra gli anni Dieci e Venti del 2000

In questo periodo il linguaggio giovanile si mostra come una variazione ibrida e mutevole, che interessa sempre più campi semantici e variabili; oltre alle forme del parlato, diventano soggetto di indagine anche le forme di scrittura digitale più recenti (sms, chat), e si cominciano a classificare termini giovanili "storici" e termini di recente diffusione e potenzialmente effimeri, pur restando evidente una certa costanza dei meccanismi di mutamento lessicale (Cortelazzo 2010). Si iniziano inoltre a cercare le modalità migliori per sfruttare la tecnologia nelle proprie analisi e nella raccolta dei dati: dopo una ricerca sul campo, Bellone lavora alla creazione di una piattaforma online, che dopo modifiche e integrazioni prenderà il nome di "TexTo" (Bellone 2014, 2017). I centocinquanta nuovi lemmi che vengono raccolti in tal modo mostravano come il linguaggio giovanile attingesse dal mondo di internet (con la formazione dell'e-taliano), da quello dei generi musicali rap e trap e dalla realtà anglosassone, tramite prestiti e calchi (Bellone 2017). Per quanto riguarda gli studi intorno alla realtà multietnica giovanile, il dialetto rimane un valido punto di partenza: Goglia (2018) definisce come "code-switching" quel processo di interazione che porta i parlanti stranieri a combinare più varietà della lingua appresa. La situazione conversazionale appare come fattore condizionante per il suo utilizzo, mostrando non solo la messa in atto di strategie di apprendimento alternative, ma anche la creatività linguistica di questi apprendenti. La variabilità linguistica è uno dei concetti analizzati anche negli studi più recenti (Nitti 2020) a conferma di un aumento di interesse verso nuove tecniche di insegnamento dell'italiano L2, che implicano approcci deduttivi e in grado di permettere ciò che più importa nell'apprendimento linguistico, ovvero la libertà di comunicare.

3. La ricerca

3.1. Metodi e strumenti

Per capire come indagare una realtà tanto mutevole e in che modo entrare in contatto con questo genere di parlanti, si è creato un questionario da somministrare ai due campioni durante

un arco temporale piuttosto ristretto, che cogliesse la situazione in quel dato momento, ma che fosse in grado di promuovere anche un confronto con la realtà passata. Per fare ciò, la tecnologia ha giocato un ruolo fondamentale, ma non per questo si è sempre rivelata il metodo di raccolta dati migliore: i moduli Google per condividere i questionari, alternativa obbligatoria a quella cartacea a causa della situazione pandemica allora in atto, hanno stimolato la partecipazione attiva di un numero sostanzioso di persone del gruppo A, molto inferiore invece nel gruppo B. Sebbene i ragazzi di quest'ultimo campione si dimostrassero ben disposti verso l'indagine, non sempre le domande sono state comprese e molto spesso gli spazi vuoti in cui inserire le proprie definizioni sono rimasti bianchi. Su 16 partecipanti del gruppo B che hanno ricevuto il questionario online, solo con pochi di essi (5) si è potuto avere un confronto successivo; negli altri 10 casi si è fornita una copia cartacea del questionario, rimanendo a disposizione per eventuali domande di chiarimento. Quest'ultimo approccio ha portato spesso a risposte più lunghe da parte degli intervistati, che, anche quando non erano in grado di trovare le parole adeguate per spiegare determinati termini, riuscivano a dimostrarne l'utilizzo attivo nelle situazioni quotidiane. La conversazione informale, inoltre, è stata la chiave per superare la paura di alcuni ragazzi di essere giudicati dal punto di vista linguistico, poiché spesso si tendeva a non dare una definizione non perché non la si conoscesse o usasse, ma perché si temeva di dare la risposta sbagliata: solo spiegando che il questionario non aveva finalità valutative i giovani si sono sbilanciati nelle proprie definizioni.

Dopo aver raccolto i materiali nel modo più accurato possibile, si sono analizzati i dati linguistici raccolti: per la prima parte dei lemmi-bandiera, le osservazioni si sviluppano a partire da un confronto su due livelli, quello diacronico e quello sincronico. Partire dai risultati ottenuti da Coveri negli anni Novanta ha permesso di verificare lo stato di salute di alcuni lemmi considerati storici e di valutarne i possibili slittamenti semantici avvenuti negli anni. La sua sperimentazione era stata inoltre riccamente commentata dallo studioso Banfi, che mette a disposizione dati specifici tramite una dettagliata appendice finale (Banfi 1992). Si è poi considerata la frequenza con cui i termini proposti compaiono nel corpus

informatico *ParlaTo*, e le valenze che essi assumono all'interno di dizionari online generici ma aggiornati, come *Lo Zingarelli 2020*, e dizionari specializzati cartacei o su cd, *come Scrostati gaggio! Dizionario storico dei linguaggi giovanili* (…), e il *Grande dizionario italiano dell'uso* (2007).

La parte onomasiologica del questionario si compone invece di quindici situazioni diverse che cercano di stimolare l'apporto di materiale linguistico personale: per comprendere quali siano i termini che oggi i ragazzi usano per comunicare determinati concetti ai propri pari si sono rivolte loro domande aperte che portassero alla produzione di sostantivi, aggettivi sinonimici e forme verbali, e si è messa poi a confronto la produttività dei due gruppi.

3.2. I lemmi bandiera

In base ai risultati ottenuti, i lemmi maggiormente diffusi e usati dai giovani, italiani e stranieri, coincidono: per il gruppo A è la locuzione *fuori di testa* ad occupare il primato, seguita da *casino*, *gasato* e *tamarro*; per il gruppo B i primi tre termini sono gli stessi, con l'aggiunta del verbo *beccare*. La coincidenza si ripete anche per i primi due lemmi bandiera meno conosciuti, ovvero *sfitinzia* e *al brucio*: seguono per il gruppo A *scoppiare* e *gallo*, per il gruppo B *cuccare* e *truzzo*. Se per molti lemmi il gruppo B ha fornito numerose definizioni e ha inserito gli stessi sostantivi, elementi rafforzativi, forme idiomatiche, verbali e tautologiche del gruppo A, non accade lo stesso con termini come *alzare*, *gallo* e *allungare*, ovvero parole appartenenti al linguaggio comune che sono state risemantizzate in chiave giovanile. Bisogna tuttavia sottolineare che tali termini registrano un abbassamento di diffusione anche nel gruppo di italofoni, mentre nel momento in cui ciò non accade e le parole risultano ancora in circolo, come con il verbo *beccare*, anche i giovani del gruppo B sono in grado di riconoscerne la variazione diafasica, di spiegarne correttamente il suo utilizzo e la sua recente accezione di "incontrarsi". Le difficoltà di interpretazione per i parlanti stranieri sembrano muoversi tra due poli: quello dell'eccessiva "trasparenza" linguistica, che porta a ritenere di conoscere e usare un lemma senza conoscerne in realtà la sua variante giovanile, e quella del "gergo antiquato", la cui memoria

si mantiene flebile nel gruppo A e scompare nel gruppo B, quasi a conferma della totale caduta in disuso futura di numerosi termini. Sebbene i parlanti con L1 diversa dall'italiano in diversi punti abbiano mostrato una sensibilità linguistica non indifferente, la loro padronanza della lingua risulta lievemente inferiore rispetto ai coetanei italofoni, e infatti in molti casi quando il termine prevede la compresenza di più significati i parlanti del gruppo B tendono a segnarne solo uno, come accade per parole come *tosto* o *troppo giusto*, oppure a dare definizioni con termini generici, forme del parlato e forme idiomatiche. Gli intervistati sembrano essere consapevoli di tale scarto linguistico, e si sbilanciano nelle risposte solo quando si sentono sicuri delle proprie possibilità comunicative: in questi casi, anche le reticenze legate ad alcuni campi semantici fonte di disagio, come quelli del sesso e delle sostanze stupefacenti, vengono superate. Non mancano lemmi interpretati in maniera differente dai due gruppi, come *gasato*, "eccitato per qualcosa di divertente" per i ragazzi italofoni, "agitato in maniera eccessiva", con una valenza anche lievemente negativa, per diversi parlanti stranieri: questo tuttavia non toglie validità ai dati, ma porta a domandarsi quale sia l'accezione destinata ad affermarsi nel tempo in una realtà plurilingue come quella che si sta delineando in questo periodo storico. La minore padronanza linguistica non sembra quindi compromettere pesantemente l'utilizzo del linguaggio giovanile da parte di giovani con L1 diversa dall'italiano, che spesso hanno invece molto chiari i contesti di utilizzo concreti dei vari lemmi.

3.3. Il questionario onomasiologico

Uno degli ambiti maggiormente produttivi in entrambi i gruppi è quello dei saluti, spesso seguiti da espressioni come *tutto appo*[4], oppure da locuzioni come "bella + sostantivo", dove troviamo anche numerosi regionalismi (*zio*), dialettismi (*cumpà*)[5] e calchi (*fra*

4 Variante registrata in entrambi i gruppi e che potrebbe suggerire un iniziale processo di univerbazione dell'originale locuzione *a posto*.

5 Forma abbreviata di *cumpare*.

da *bro'*)[6], o prestiti dalla lingua inglese, (*sup*, *wassup*[7], *princess*). Le definizioni coincidono anche quando si vuole indicare la bellezza di una persona o di una situazione, con l'aggettivo gergale *figo* in prima posizione, sostituito solo nel gruppo B con locuzioni come *tanta roba*, in entrambi con forme come *adoro* o *top*[8]. È sempre il gruppo di parlanti non italofoni a riportare un forestierismo anche in questo ambito, con il termine *pogg*[9] derivante dal mondo dei social network, a conferma della diffusione di prestiti anglofoni tra i giovani, che infatti anche nel campo relativo al denaro utilizzano diversi calchi come *niente money*.

Non tutte le situazioni hanno tuttavia avuto risultati uguali sui due campioni: alcuni quesiti più di altri hanno provocato un atteggiamento di reticenza da parte dei parlanti del gruppo B o hanno tratto loro in inganno, portandoli a fornire informazioni di carattere personale non utili ai fini della ricerca. Ne è un esempio la situazione che richiede quali parole siano usate per indicare una brutta persona, spesso aggirate tramite un linguaggio opposto a quello richiesto, ovvero formale e con forme idiomatiche attenuanti. A cambiare sembra proprio l'approccio verso il quesito, come accade anche nei campi semantici relativi alle sigarette e alle sostanze stupefacenti: mentre molti intervistati del gruppo B rispondevano dicendo di non usufruirne, quelli del gruppo A comprendevano maggiormente l'astrattezza del contesto, fornendo una quantità superiore di sinonimi (per *sigaretta*, troviamo *ciospa*, *paglia*, *stizza*) ed esempi conversazionali. Altro elemento che fa capolino è il mondo di internet: per riferirsi ad una "persona strana" un ragazzo malese, da cinque anni in Italia, usa il termine *lolli*[10],

6 *Fra* è la forma abbreviata di *fratello*, calco semantico di *brother*, utilizzato nello slang angloamericano.

7 Parole derivanti dalla contrazione dell'espressione slang *what's up?*

8 Quest'ultimo termine deriva probabilmente dalla locuzione aggettivale inglese *top and down*.

9 Deriva dal gergale *poggers* usato nel mondo di internet per indicare qualcosa di eccitante.

10 Dall'espressione inglese *lol, laughing* o *lough out loud* (ridere forte; divertentissimo).

un ragazzo italofono usa *cringe*[11]. Per i campi relativi ai genitori e ai sentimenti, come la tristezza o la felicità, la produttività risulta maggiore nel gruppo A, che usa molti termini appartenenti al linguaggio comune, ma non solo (si ritrovano *benpreso*, *hippatissimo*, *mai una gioia*). Poco produttivi, per entrambi i gruppi, si sono rivelati i campi semantici in cui si volevano stimolare forme sinonimiche del verbo *piacere* (sostituto solo in qualche caso con forme come *adoro*, *amo* e *ci sta*), e quelli in cui ci si riferiva al rapporto con l'altro/a, dove tuttavia troviamo l'interessante prestito integrale *crush*[12], calchi come *cadere in amore*[13], e termini provenienti dal mondo informatico (*bag*)[14]. Ormai stabile ma poco produttivo risulta infine l'ambito scolastico, presentando pochi termini, sebbene uguali, nelle due realtà indagate.

Alla luce dei dati raccolti, le situazioni in cui si registra un numero maggiore di forme giovanili nel gruppo B sono quelle che hanno una connotazione per lo più positiva, ma comunque lontana dalla sfera personale. In entrambi i campioni possiamo notare la diffusione di inglesismi e la presenza di alcuni dialettismi a sostegno della loro funzione ludica e integrativa. Sulla base dei risultati del gruppo B, all'interno di un contesto plurilingue gli elementi che sembrano prendere più piede sono quelli lessicali, a discapito di locuzioni e forme verbali, elementi più mobili della lingua italiana.

4. Conclusioni

Sebbene gli studi di settore abbiano ampliato il proprio sguardo, è ancora poca l'attenzione dedicata ai giovani con L1 diversa dall'italiano: in particolare si prendono in esame le strategie di apprendimento di parlanti giunti da poco nel nostro Paese, mentre sarebbe interessante rivolgere maggiore attenzione anche ai

11 Le prime attestazioni risalgono al 2011/2012 dall'inglese *to cringe*, usato per indicare scene o comportamenti altrui che provocano imbarazzo.

12 Dall'ing. *to have a crush on s.o.* (avere una cotta per qualcuno).

13 Dall'ing. *fall in love*.

14 Dal tecnicismo *bug*, usato nell'ambito dei videogiochi per indicare un problema del software che non permette il proseguimento della partita.

giovani in Italia da molto più tempo, linguisticamente e culturalmente spesso divisi tra i modelli del Paese di origine e quelli del Paese di arrivo. All'interno di un contesto del genere, la funzione integrativa ricoperta dal dialetto potrebbe essere fatta valere anche per il linguaggio giovanile, un codice a cui l'adolescente può accedere pur non essendo ancora in possesso del codice linguistico nel suo insieme. I dati raccolti permettono di stabilire una coincidenza tra termini storici e campi semantici con maggiore o minore diffusione tra i due campioni presi in esame, dimostrando una coerenza linguistica non indifferente tra le due realtà. Considerare questo genere di parlanti nelle ricerche che si occupano di linguaggio giovanile appare fondamentale, ma è necessario un ripensamento degli strumenti di indagine, in grado di tenere in considerazione le possibili difficoltà linguistiche e le loro strategie di apprendimento: il gruppo B sembra rispondere meglio quando la domanda non prevede un ampio spazio di risposta e quando non vengono toccati determinati campi semantici, fonte di reticenza o disagio. Entrambi questi ostacoli risultano superabili tramite il contatto diretto, motivo per cui grande importanza dovrebbe assumere anche la scelta dei metodi di somministrazione dei questionari, dal momento che per esempio in questo caso la tecnologia sembra "limitare" l'interpretazione dei dati disponibili, piuttosto che facilitarla. In prospettiva diacronica una ricerca comparatistica di questo genere ha permesso di capire quali elementi della lingua italiana sono caduti in disuso, quanti sono passati da un livello all'altro di essa, e quali stanno iniziando a circolare. Oltre alla possibilità di individuare alcune strategie di apprendimento di una L2 spendibili in ambito didattico, un approccio di tal genere, comparativo ma attento alle differenze, potrebbe aiutare a comprendere quanto i giovani siano in grado di parlare la stessa lingua pur provenendo da realtà distanti, creando una comunità linguistica aperta al diverso, aspetto fondamentale per la futura dimensione multiculturale del nostro Paese.

Riferimenti bibliografici

Ambrogio R., Casalegno G., 2004, *Scrostati gaggio! Dizionario storico del linguaggio giovanile*, UTET, Torino.

Banfi E., 1992, "Conoscenza e uso del lessico giovanile a Milano e a Trento", in E. Banfi, A. Sobrero (a cura di), *Il linguaggio giovanile degli anni Novanta*, Laterza, Bari, pp. 99-136.

Batini A., Ricci S., 2005, "Il dialetto e i giovani. Indagine preliminare sulla realtà plurilingue di Perugia", in G. Marcato (a cura di), *Giovani, lingue e dialetti*, Unipress, Belluno, pp. 163-169.

Bellone L., 2014, "In disagio we are not alone", in *A warm Mind-Shake. Scritti in onore di Paolo Bertinetti*, a cura del Dip. di Lingue e Letterature straniere e Culture Moderne dell'Univ. degli Studi di Torino, Trauben, Torino, pp. 55-68.

Bellone L., 2017, "Su un nuovo database del linguaggio giovanile torinese contemporaneo: CheSignificaTorino", *Bollettino dell'Atlante Linguistico Italiano*, III serie, 41, pp. 177-198.

Bianchi P., Maturi P., 2005, "Giovani migranti da lontano e da vicino: lingue e dialetti a Napoli", in G. Marcato (a cura di), *Giovani, lingue e* dialetti, op. cit., pp. 129-135.

Canobbio M. S., 2005, "Dalla *lingua dei giovani* alla *comunicazione giovanile*: appunti per un aggiornamento", in F. Fusco, C. Marcato (a cura di), *Forme della comunicazione giovanile*, Il Calamo, Roma, pp. 33-52.

Cortelazzo M. A., 1992, "L'influsso dei linguaggi settoriali", in E. Banfi, A. Sobrero (a cura di), *Il linguaggio giovanile degli anni Novanta*, op. cit., pp. 71-84.

Cortelazzo M. A., 2010, "Giovanile, linguaggio", in *Enciclopedia dell' italiano*, Treccani.

D'Achille P., 2005, "Mutamenti di prospettiva nello studio della lingua dei giovani", in F. Fusco, C. Marcato (a cura di), *Forme della comunicazione giovanile*, op. cit., pp. 117 -129.

De Mauro T., 2007, *Grande dizionario dell'uso italiano*, UTET, Torino.

Goglia F., 2018, "Code-switching and immigrant communities: the case of Italy", in *Manual of Romance Sociolinguistics*, Mounton DeGruyter, Berlino, pp. 720-723.

Marcato C., 2005, "Materiali giovanili", in F. Fusco, C. Marcato (a cura di), *Forme della comunicazione giovanile*, op. cit., pp. 167-221.

Nitti P., 2020, *Didattica dell' italiano L2. Dall'alfabetizzazione allo sviluppo della competenza testuale*, Editrice La Scuola, Brescia.

Radtke E., 1992, "La dimensione internazionale del linguaggio giovanile", in E. Banfi, A. Sobrero (a cura di), *Il linguaggio giovanile degli anni Novanta*, op. cit., pp. 5-44.
Ramat G., 1993, "Italiano di stranieri", in *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Laterza, Bari, pp. 341- 410.
Sobrero A., 1992, "I cambiamenti delle varietà giovanili", in E. Banfi, A. Sobrero (a cura di), *Il linguaggio giovanile degli anni Novanta*, op. cit., pp. 45-58.

Sitografia

http://www.interculturatorino.it/il-centro/giovani-al-centro-2019/ (ultimo aggiornamento 12/02/2023)
https://kiparla.it/parlato/ (ultimo aggiornamento 12/02/2023)
https://accademiadellacrusca.it/ (ultimo aggiornamento 12/02/2023)
https://www.garzantilinguistica.it/ (ultimo aggiornamento 12/02/2023)

Appendice 1: i termini giovanili tratti dai questionari onomasiologici

Espressioni di saluto:

- bella raga
- bella zii/fra/socio
- buonsalve
- ciao amiche! Come state?
- ciao amo!
- ciao fra!, raga, bella!, bro
- ciao princess come va? ciao fra
- com'è?/come va?
- hei bro, fra, cumpà, zio
- sup, wassup
- tutto apposto/appo?

Un/a bello/a ragazzo/a:

- bel faccino
- bono/a – bonaccio/a
- carino

- figa/o – che figo/a
- ganzo
- gnocco
- gran/proprio fregno
- o cumpà quella tipa è troppo buona
- pezzo di manzo
- scemo
- spacchiusa
- tronco (di pino)

Una cosa bellissima

- assurda
- che figata
- ci sta troppo
- devastante
- figa/o – fighissimo/a – troppo figo
- mondiale
- mega/super bella
- pogg (quella cosa è super poggers)
- spacca di brutto
- spaziale
- tanta roba
- top

Non avere denaro

- essere al verde/a secco/all'asciutto
- essere un povero/a – so povero zii
- niente money
- no cash
- non ho una lira/un centesimo/un euro
- stare alla frutta

Un/a brutto/a ragazzo/a

- a le propi bruta
- brozza
- cesso/a
- ciospo
- cozza
- mostro

- fare paura
- fare schifo
- sfigato

Sigaretta

- cicca
- cig
- ciospa
- facciamo mezzina?
- mi alzi una siga?
- note
- paglia
- penna
- tiro
- siga/oh fra hai (una) siga?
- stizza

Sostanze stupefacenti

- canna/cannoni
- erba
- fattone
- joint
- maria
- spinaci
- spinello
- verde
- zars

Una persona strana/matta

- andato
- asino
- cringe
- essere un pò/proprio fuori
- fuera
- hai una mentalità tutta tua
- handicappata
- lol/lolli
- non ci stai dentro
- pazzoide

- sbarellato
- storto
- suonato
- tu ciocchi

Essere contenti

- alla grande
- essere mega in fissa
- essere presi bene
- fighissimo
- gasato/gasatissimo/gasato nero
- hippatissimo
- nice
- una vera figata

Essere tristi

- che vita ingiusta
- depre
- down
- essere giù/giù di morale/corda
- mai na gioia
- malpreso/preso male

Espressioni per quando piace qualcosa

- adoro
- amo
- ca sò più potente
- ci sta un bordello farlo so
- ci sballo
- ci sta un botto
- vado fuori

Sfera sentimentale

- bag
- cadere in amore
- ci stanno sotto
- crush/avere una crush
- essere presi
- essere cotto

- moroso/a
- tipo/a – tipella
- soccio/a
- sottone
- zito/zita

Genitori

- i miei
- vecchi

Scuola

- avere le materie sotto
- cannato
- segato
- stangato

Attraverso il testo

Creatività e inclusione nella classe plurilingue. Un'esperienza con gli *Identity Text*

Gianluca Baldo*

Sintesi: Con una incidenza degli studenti con retroterra migratorio nelle scuole italiane in costante aumento negli anni, il plurilinguismo e l'educazione plurilingue registrano un certo livello di attenzione. Le strategie offerte dalla ricerca scientifica a beneficio degli insegnanti della scuola spaziano dal bilinguismo disegnato, alla autobiografia sociolinguistica e agli *identity text*. In Friuli Venezia Giulia, regione con una significativa presenza di famiglie immigrate, dal 2018 il gruppo di ricerca dell'Università di Udine del progetto Impact FVG 2014-20 raccoglie dati ed effettua osservazioni sul campo. Recentemente, l'attenzione degli assegnisti e delle assegniste del Dipartimento di lingue e letterature, comunicazione, formazione e società (DILL) si è rivolta in particolare alle pratiche didattiche plurilingui innovative e inclusive. Gli *identity text* sono stati messi alla prova in un campione di scuole secondarie di secondo grado e il presente contributo introduce sia il quadro di riferimento dell'esperienza sia i primi risultati.

Parole chiave: Processo di scrittura, identity text, scuola secondaria, inclusione, plurilinguismo

Abstract: As the incidence of students with a migration background in Italian schools has been constantly

* Università degli Studi di Udine, gianluca.baldo@uniud.it.

increasing in the recent years, plurilingualism and plurilingual education are attracting a higher level of attention. The strategies offered by researchers and academics to the advantage of school teachers range from drawing bilingual and plurilingual sketches, to the sociolinguistic biography, and the identity texts. In Friuli Venezia Giulia, a region with a relevant incidence of immigrant families, since 2018 the Impact FVG 2014-20 research group of University of Udine has been collecting data and carrying out observations on the field. Recently, the attention of the researchers of the Department of Languages and Literatures, Communication, Education and Society (DILL) has turned to a selection of innovative and inclusive plurilingual teaching practices. The identity texts were tested in a sample of secondary schools, and the present contribution is introducing both the reference framework of the experience, and its first results.

Keywords: Writing process, identity texts, secondary school, inclusion, plurilingualism

1. Quadro di riferimento introduttivo

La presenza di una nutrita componente di studenti e studentesse con retroterra migratorio nel sistema educativo italiano è nota e infatti le relazioni ministeriali annuali offrono dati ufficiali sufficienti a constatare come la curva segni un incremento costante nel tempo, quasi a compensare il parallelo calo delle iscrizioni dei coetanei nativi (MIS 2021: 8). Il quadro, sia a livello demografico statistico sia in relazione alle definizioni adottate dai documenti e dai rapporti governativi, è notevolmente articolato e sfugge a ogni tentativo di semplificazione. Non è così semplice ormai, e forse non lo è mai stato, parlare di 'alunni stranieri', 'con cittadinanza non italiana', 'di seconda generazione', 'non nativi' o 'con retroterra migratorio', senza incorrere in situazioni ambigue e difficili da collocare (per un approfondimento sulla questione si veda la attenta disamina offerta da Fusco 2021b: 33-38). Anche sul piano

demografico la presenza è tutt'altro che uniforme, così la cronologia degli insediamenti e le storie delle comunità immigrate trovano un fedele riflesso, a livello nazionale e locale, nell'ambito scolastico: per quanto concerne gli anni recenti e nello specifico il Friuli Venezia Giulia, luogo dell'esperienza qui descritta, si incontrano peculiarità in correlazione alle caratteristiche del territorio dove sono rilevati i dati, alle dimensioni dei centri abitati, oltre che in base all'ordine e grado scolastico.

Le classi italiane ritrovano e rinnovano la propria natura pluriculturale e plurilingue grazie al vitale apporto dei codici portati dagli studenti bilingui emergenti, che possono contare sul vantaggio dell'esposizione tra le mura domestiche a più lingue o dialetti, anche tipologicamente distanti e lontani (si vedano a tale proposito l'utile sussidio Fiorentini, Gianollo, Grandi 2020, ma pure l'approfondimento sulle forme e sui benefici del plurilinguismo in Garraffa, Sorace, Vender 2020). La situazione, ricca di opportunità sul piano linguistico e della ricerca, è oggetto di attenzioni a livello scientifico e si registra la presenza di progetti e studi a livello anche territoriale locale. Per quanto concerne il Friuli Venezia Giulia, l'Università degli Studi di Udine è attenta alla questione e da oltre un quinquennio investe energie e risorse nella direzione dell'analisi sociolinguistica, in indagini sugli usi e sulle competenze, in attività finalizzate a promuovere l'inclusione dei minori con retroterra migratorio e la valorizzazione dei loro codici di origine.

Anche le indicazioni europee e ministeriali italiane mostrano una consapevolezza della ricchezza e possibilità rappresentate dalla nutrita presenza sul territorio di idiomi, spesso per altro non affini e non sempre riconducibili alla famiglia indoeuropea (Candelier *et al.* 2012; Beacco *et al.* 2016). L'attenzione alla educazione plurilingue e interculturale emerge pure dai nuovi indicatori e nelle pagine del volume complementare del *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (Consiglio d'Europa 2020), dove la competenza in più idiomi è interpretata sia sul piano comunicativo sia rispetto alla possibilità concreta di stimolare lo sviluppo di repertori plurilingui e pluriculturali, risorse strategiche a vantaggio dei cittadini europei del futuro. Per quanto concerne l'Italia, già le indicazioni de *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* riconoscono la rilevanza e l'urgente bisogno di "assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della

scuola nel pluralismo, occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze" (MIS 2007). Se da un lato le circolari ministeriali non focalizzano l'attenzione in maniera specifica sulle modalità e strategie per trasformare tale ricchezza in opportunità e vantaggio, a beneficio di tutti gli studenti e quindi anche dei nativi, non mancano nel tempo proposte, idee e progetti condotti dalle scuole e sul territorio (cfr. le esperienze legate al plurilinguismo disegnato in Favaro 2013, i laboratori di *éveil aux langues* condotti in Piemonte da Andorno e Sordella 2020, nonché la recente ed esaustiva sintesi di Cognigni 2020).

2. Gli *identity text*, le lingue e i dialetti di origine

All'interno di questo quadro di riferimento si colloca il progetto FAMI Impact FVG 2014-20, a cui il Dipartimento di lingue e letterature, comunicazione, formazione e società (DILL) dell'ateneo udinese partecipa dal 2018, sotto il coordinamento scientifico di Fabiana Fusco. Nella fase conclusiva delle azioni progettuali, nel corso dell'autunno 2021, un gruppo di assegniste e assegnisti di ricerca ha visitato un numero circoscritto di scuole friulane e ha proposto ad alcune classi campione attività di carattere sperimentale, al fine di valutare l'efficacia di una selezione di approcci educativi plurilingui: nella fattispecie l'autobiografia sociolinguistica (D'Agostino 2012), il plurilinguismo disegnato e l'albero delle lingue (Favaro 2013; Prasad 2014), infine la scrittura degli *identity text* (Cummins , Early 2011).

Nell'ambito dell'esperienza degli *identity text*, questi elaborati in cui gli studenti sono motivati a un investimento in termini anche personali e a riversare parte della propria identità pluriculturale e plurilingue, si sono mostrati uno strumento assai efficace al fine di offrire maggiore visibilità alle lingue di origine degli studenti delle classi delle scuole secondarie di secondo grado che hanno accettato di ospitare la sperimentazione. In questa cornice, il concetto di scrittura è stato interpretato al di là della redazione di un testo inteso nella sua materialità (Cisotto, Gruppo RDL 2015), "beyond its traditional focus on linear print-based reading and writing skills in the dominant language" (Cummins, Early 2011: 3), e un elevato grado di attenzione è stato conferito alle diverse fasi del

processo, sia per quanto concerne la complessità e l'attivazione di conoscenze a un livello profondo della persona sia rispetto alla socialità dello scrivere. In merito al primo aspetto, il modello è stato il noto studio di matrice cognitivista di Flower e Hayes (1981), più recentemente ripreso e reinterpretato da Cisotto e Gruppo RDL (2015); la dimensione più interattiva e comunicativa diretta dell'esercitazione è stata invece resa possibile grazie anche dall'utilizzo della tecnologia e dalla piattaforma Moodle di alcuni degli istituti coinvolti.

Il concetto di lingua di origine è invece stato interpretato nella sua definizione più ampia e comprensiva (Montrul 2016: 13-15; Polinsky 2018: 1-9), a includere ovvero sia i parlanti con retroterra migratorio sia i coetanei italiani, che spesso in maniera non consapevole dispongono di un repertorio non meno articolato e legato alle forme storiche del plurilinguismo esistente nel territorio. Inoltre, ai partecipanti alla ricerca è stato spiegato che per trarre vantaggio dai diversi codici, siano essi considerati lingue o dialetti, non è necessaria una competenza quasi nativa (Garraffa, Sorace, Vender 2022) e si è cercato in questo modo di valorizzare davvero tutti gli idiomi presenti in qualche forma o misura nelle classi, per incoraggiare ciascuno a portare il proprio contributo.

Considerate queste premesse e dato che la lingua o il dialetto di origine risultano intimamente legati all'identità individuale[1], la scelta di ricorrere al processo di scrittura e di invitare i gruppi di lavoro a riflettere sui codici presenti nei propri repertori individuali – prima di passare alle fasi di raccolta delle idee e pianificazione dei testi – ha contribuito in maniera ideale a fare emergere degli idiomi che spesso nel sistema educativo nazionale passano in secondo piano e sono adombrati da un orientamento che risente fortemente di un fraintendimento monolingue (Piccardo 2019). Quindi, la scrittura degli *identity text* ha effettivamente sortito l'effetto auspicato di offrire una certa visibilità ai codici di origine dei parlanti, all'interno di uno spazio dove abitualmente non sono ammessi e in cui l'italiano domina sia come materia di studio sia in

1 Questo è vero in particolare nel caso della lingua madre dei parlanti con retroterra migratorio beneficiari delle attività di inclusione e orientamento proposte dal gruppo di ricerca di Impact FVG 2014-20 (cfr. Favaro 2020 e ivi il Piccolo manifesto della lingua madre).

quanto veicolo dell'apprendimento. L'educazione alla scrittura plurilingue può pertanto essere efficace nel promuovere una migliore consapevolezza di sé e della propria competenza plurilingue, in linea sia con le indicazioni europee e con gli indicatori specifici del *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (Consiglio d'Europa 2020: 133-139) sia con le raccomandazioni ministeriali citate in chiusura del paragrafo introduttivo. Gli *identity text* offrono in altre parole un possibile "'counter-discourse' to the implicit devaluation of students' abilities, languages, cultures, and identities that occur in classrooms where students' preferred ways of meaning making and home languages are ignored or treated with 'benign neglect'" (Cummins, Early 2011: 4).

3. La scrittura dei testi plurilingui e la consapevolezza dei parlanti

Un istituto che ha partecipato con particolare entusiasmo e interesse alla sperimentazione è l'ISIS "Arturo Malignani" di Udine, una scuola secondaria di secondo grado a orientamento tecnico scientifico di notevoli dimensione e nota sul territorio per la qualità elevata e per la spinta innovativa nella formazione. Il modello per le attività linguistiche plurilingui presentate alle docenti delle tre classi coinvolte è stato tratto, oltre che dalle esperienze registrate da Cummins, Early 2011, dai siti dei progetti Multiliteracies e LINCDIRE. In linea con gli obiettivi di inclusione del progetto Impact FVG 2014-20, della letteratura scientifica di riferimento e delle raccomandazioni ministeriali ed europee, oltre che per una educazione plurilingue democratica, le azioni e le strategie messe in atto hanno puntato principalmente a stimolare nei parlanti una maggiore consapevolezza riguardo ai codici presenti nei propri repertori, agli usi e alla biografia linguistica di ognuno. Le assegniste e gli assegnisti di ricerca, pure senza suggerire direttamente, hanno proposto esempi in cui il ricorso a risorse plurilingui può rivelarsi vantaggioso, al fine anche di favorire il processo di generazione delle idee che prelude alla scrittura e di stimolare la creatività degli allievi e delle allieve coinvolti (Piccardo 2017).

Alcune delle classi, costituite sia da parlanti italiani sia da apprendenti con retroterra migratorio, hanno preferito lavorare in

maniera collaborativa al fine di scrivere testi più articolati e complessi, che cercano sostegno e maggiore visibilità pure attraverso la tecnologia; in altri casi, invece, alcuni gruppi di studenti e studentesse con retroterra migratorio hanno adottato approcci individuali e più tradizionali al testo. In termini di risultati, da un lato e al di là delle difficoltà legate alla pianificazione testuale (Baldo in stampa), essere stati seguiti longitudinalmente nel corso delle attività e avere ricevuto risposta a dubbi e perplessità di carattere linguistico ha accresciuto nei partecipanti la consapevolezza rispetto alle risorse comunicative a disposizione e alle possibili strategie per trarne vantaggio, sviluppando una *linguistic awareness* (Jessner 2006: 36-71) da cui è stato possibile trarre beneficio sia durante la successiva fase di scrittura degli *identity text* sia nelle condivisione conclusiva dei risultati. Dall'altro, tuttavia, a una prima analisi degli elaborati sembrano emergere forme e approcci tipici di una educazione linguistica scolastica orientata al monolinguismo, incentrata attorno all'idioma ufficiale e dominante, fino al punto di scoraggiare l'utilizzo delle lingue o dei dialetti di origine e conseguentemente alle enunciazioni mistilingui. Infatti, nonostante gli studi quantitativi e qualitativi recenti su campioni estesi di parlanti con retroterra migratorio iscritti alle scuole di ogni ordine e grado di Udine (Fusco 2021b, nello specifico i capp. 4-5) e del Friuli Venezia Giulia (Fusco 2022, in particolare Baldo, Salvaggio 2022) evidenzino abitudini comunicative e usi fortemente orientati a pratiche plurilingui, seppure nell'oralità, d'altro canto le produzioni scritte dei partecipanti alla sperimentazione paiono cercare un isolamento tra i codici adottati, anche attraverso la strategia di una scrittura iniziale in italiano, con successiva revisione e traduzione in affiancamento alla docente di lingua inglese o di familiari maggiormente competenti.

4. Alcune riflessioni conclusive

Gli esiti di questa prima sperimentazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia delineano così alcuni vantaggi della introduzione della scrittura degli *identity text* nelle classi, nel contempo emergono alcuni spunti per la riflessione. Di segno positivo è la attivazione da parte dei partecipanti di nuove competenze, sia nella scrittura sia sul piano sociale e della collaborazione tra pari

(Johnson, Johnson, Holubec 2015), come rilevato nella fase conclusiva, sia attraverso le osservazioni dirette delle insegnanti delle classi e degli assegnisti di ricerca sia dal commento degli studenti e delle studentesse a seguito della lettura e condivisione di gruppo degli elaborati. Inoltre un approccio cognitivista al processo di scrittura, meno orientato alla fisicità del testo e interpretato maggiormente come "forma di apprendimento, pratica mediante la quale l'alunno impara a costruire e strutturare il proprio pensiero" (Cisotto, Gruppo RDL: 17), sembra avere favorito l'attivazione di competenze e conoscenze profonde e dunque pure l'emergere di aspetti legati all'identità plurilingue e pluriculturale dei parlanti. I codici di origine, appresi dai familiari in un contesto migratorio o provenienti dalle forme del plurilinguismo endogeno dei dialetti e delle lingue italoromanze presenti e vitali nel territorio, affiorano così dalla memoria e dal repertorio individuale dei parlanti nel momento in cui il nuovo capitale è investito nella scrittura degli *identity text*. Gli idiomi minoritari si fanno spazio nel dominio scolastico e sfidano l'italiano dominante, favorendo così nel contempo una educazione linguistica democratica, in cui è autenticamente e assai concretamente possibile "conoscere, riconoscere e valorizzare le forme di bilinguismo presenti fra gli alunni della classe" (MIUR 2015: raccomandazione 7).

Pure in assenza di strumenti quantitativi di indagine, le osservazioni dirette al termine dell'esperienza sembrano in conclusione mostrare una accresciuta consapevolezza dei partecipanti rispetto alle proprie risorse espressive e comunicative, oltre che un vantaggioso affinamento delle abilità di pianificazione del testo, scrittura e revisione. Tuttavia, come si è detto, nella quasi totalità degli elaborati prodotti, sia in modalità individuale sia ricorrendo alla collaborazione tra pari, si incontra un sintomatico isolamento tra le lingue o dialetti adottati: nella maggior parte delle situazioni la modalità favorita di pianificazione con ricerca di eventuali informazioni e la successiva trascrizione adottano esclusivamente o quasi l'italiano, per poi passare alla traduzione. Si tratta quindi della compresenza di due, talvolta più, solitudini, "two solitudes" che non sembra mettere in gioco competenze autenticamente plurilingui e in cui si intravvede l'esito di un approccio formativo orientato al monolinguismo, anche quando l'idioma adottato per la formazione non è più quello dominante (Cummins 2012: 229-

230). In una prospettiva futura potrebbe allora rivelarsi decisamente produttivo indagare ulteriormente la situazione, in maniera più sistematica e grazie agli strumenti quantitativi dell'indagine sociolinguistica, proponendo compiti di scrittura e *identity text* che possano favorire l'affermazione delle identità plurilingui e pluriculturali dei parlanti, sviluppare una migliore consapevolezza riguardo alle potenzialità espressive offerte da un repertorio plurilingue, accrescere la conoscenza e il controllo sui codici adottati, stimolare la curiosità individuale e fare in definitiva emergere il talento linguistico di questi giovani parlanti bilingui emergenti (Cummins, Early 2011: 35; Piccardo 2017 e 2019).

Riferimenti bibliografici

Andorno C. e Sordella S., 2020, "Noi e le nostre lingue. Potenziare attitudini metalinguistiche in laboratori di *éveil aux langues*", *Italiano LinguaDue*, 12(1), pp. 330-352.

Attanasio P., 2021, "Friuli Venezia Giulia", in Idos (a cura di), *Dossier Statistico Immigrazione 2021*, Centro Studi e Ricerche Idos, Roma, pp. 369-374.

Baldo G., Salvaggio F., 2022, "I comportamenti linguistici", in F. Fusco (a cura di), *La valorizzazione del plurilinguismo. Una ricerca nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, Forum, Udine, pp. 111-168.

Baldo G. (a cura di), 2022a, *Saggi sul plurilinguismo in Friuli Venezia Giulia. Studi di caso dal progetto Impact FVG 2014-2020*, Forum, Udine.

Baldo G. (a cura di), 2022b, *Scuola ed educazione plurilingue. Esperienze linguistiche e glottodidattiche*, Forum, Udine.

Baldo G., in stampa, "Plurilingualism, awareness, and inclusion. An identity text experience in an Italian school", *The Journal of Language Teaching and Technology*, 26(4).

Beacco J.C. *et al.* (a cura di), 2016, "Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale", *Italiano LinguaDue*, 8(2) (trad. italiana).

Candelier M. *et al.* (a cura di), 2012, "CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse", *Italiano LinguaDue*, 4(2) (trad. italiana).

Cisotto L., Gruppo RDL, 2015, *Scrivere testi in 9 mosse. Curricolo verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado*, Erickson, Trento.

Cognigni E., 2020, *Il plurilinguismo come risorsa: prospettive teoriche, politiche, educative e pratiche didattiche*, ETS, Pisa.

Consiglio d'Europa, 2020, "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare", *Italiano LinguaDue*, 12(2) (trad. Italiana, ed. originale 2018).

Council of Europe, 2018, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Education Policy Division of the Council of Europe, Strasbourg.

Cummins J., 2012, "Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms", *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), pp. 221-240.

Cummins J., Early M. (eds.), 2011, *Identity Texts. The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*, Trentham Books, Stoke on Trent UK.

D'Agostino M., 2012, *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*, il Mulino, Bologna.

Favaro G., 2013, "Il bilinguismo disegnato", *Italiano LinguaDue*, 10(1), pp. 114-127.

Favaro G., 2020, "Bilinguismi al plurale: per scelta, per nascita, per migrazione. Repertori e pratiche linguistiche nelle scuole e nei servizi educativi per l'infanzia", *Italiano LinguaDue*, 12(1), pp. 288-306.

Fiorentini I., Gianollo C., Grandi N. (a cura di), 2020, *La classe plurilingue*, Bononia UP, Bologna.

Flower L., Hayes J.R., 1981, "A Cognitive Process Theory of Writing", *College Composition and Communication*, 32(4), pp. 365-387.

Fusco F., 2017, *Le lingue della città*, Carocci, Roma.

Fusco F. (a cura di), 2021a, *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio*, Forum, Udine.

Fusco F., 2021b, *Plurilinguismo e inclusione. Uno studio sulle lingue parlate nelle scuole della città di Udine*, ETS, Pisa.

Fusco F. (a cura di), 2022, *La valorizzazione del plurilinguismo. Una ricerca nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, Forum, Udine.

Garraffa M., Sorace A., Vender M., 2020, *Il cervello bilingue*, Carocci, Roma.

Idos (a cura di), 2021, *Dossier Statistico Immigrazione 2021*, Centro Studi e Ricerche Idos, Roma.

Jessner U., 2006, *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*, Edinburgh UP, Edinburgh.

Johnson D. W., Johnson R.T., Holubec E.H., 2015, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento.

MIS, 2007, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, Roma.

MIS, 2021, *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2019/20*, Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica del MIS, Roma.

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

Montrul S., 2016, *The acquisition of heritage languages*, Cambridge UP, Cambridge.

Piccardo E., 2017, "Plurilingualism as a Catalyst for Creativity in Superdiverse Societies: A Systemic Analysis", *Frontiers in Psychology*, 8(2169), pp. 1-13.

Piccardo E., 2019, "We are all (potential) plurilinguals": Plurilingualism as an overarching, holistic concept, *Cahier de l'ILOB – OLBI Working Papers*, 10, pp. 183-204.

Polinsky M., 2018, *Heritage Languages and Their Speakers*, Cambridge UP, Cambridge.

Prasad G., 2014, "Portraits of Plurilingualism in a French International School in Toronto: Exploring the Role of Visual Methods to Access Students' Representations of their Linguistically Diverse Identities", *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 51-77.

Vedovelli M., Casini S., 2016, *Che cos'è la linguistica educativa*, Carocci, Roma.

Metacognizione, conoscenza del genere e *assessment for learning* nella didattica dell'italiano in ambito accademico

Simone Torsani, Sabrina Scistri

Sintesi: Il saggio illustra una sperimentazione volta ad indagare il potenziale dell'*assessment for learning* nello sviluppo della conoscenza del genere tramite la metacognizione. Negli ultimi anni diversi lavori hanno indagato il ruolo della metacognizione nello sviluppo della conoscenza del genere, elemento centrale anche nella didattica delle lingue per fini specifici. La sperimentazione illustrata si inserisce in tale ambito di ricerca investigando l'*assessment for learning* come momento privilegiato per la metacognizione. A tal fine la sperimentazione si è concentrata su pratiche come, per esempio, la negoziazione degli obiettivi ai fini di un *feedback* efficace. Il saggio presenterà una sperimentazione pilota, condotta all'interno di un corso universitario di italiano per gli affari e il lavoro, concentrandosi sulla relazione tra valutazione formativa e metacognizione, e ne discuterà, infine, alcune implicazioni per la didattica delle lingue in ambito specialistico, in particolare a livello accademico.

Parole chiave: *Assessment for learning*, metacognizione, conoscenza del genere, produzione scritta, Italiano lingua straniera

* Simone Torsani, Università degli Studi di Genova, simone.torsani@unige.it; Sabrina Scistri, Università degli Studi di Genova, sabrina.scistri@gmail.com.

Abstract: The essay reports on the first outcomes of a pilot project on the exploitation of assessment for learning practices to develop genre knowledge through metacognition. In recent years different works have investigated the role of metacognition in the development of genre knowledge and awareness, a key element in genre-based pedagogy and in language for specific purposes. The project builds on research in this ambit by investigating assessment for learning as a venue for metacognition. Such practices as negotiation of success criteria to provide more effective feedback were tested during a course at university level of Italian for Business Purposes. Implications for implementation, further research and teaching are discussed.

Keywords: Assessment for learning, metacognition, genre knowledge, writing, Italian as a foreign language

1. Introduzione

1.1. La conoscenza del genere nell'italiano accademico

I corsi di lingua italiana, soprattutto quelli a livelli avanzati, svolgono un ruolo fondamentale nel processo di internazionalizzazione dell'Università italiana. Tra questi, un'importanza particolare rivestono quei corsi che preparano ai linguaggi di specialità, perché è attraverso tali corsi che i soggetti acquisiscono le competenze linguistiche per studiare, e poi lavorare, in un dato settore. La didattica della produzione scritta orientata al genere ricade in questo ambito e, infatti, uno dei suoi riferimenti teorici più importanti è costituito proprio dai linguaggi di specialità (Swales 1990).

La didattica della produzione scritta orientata al genere è incentrata, in sintesi, sull'appropriazione dei caratteri di un dato genere testuale (per esempio, una recensione) al fine di produrre testi che siano ad esso riconducibili (Hyland 2019). Una delle fasi principali della didattica orientata al genere consiste, appunto, nell'acquisizione di una conoscenza di tali caratteri: Hyland (2004) indi-

vidua all'interno del concetto di "conoscenza del genere" diverse componenti, conoscenza degli obiettivi comunicativi, delle forme, di contenuto e registro e, infine, dei contesti d'uso di un dato genere. Il concetto di conoscenza del genere è andato incontro negli anni a diversi sviluppi ed è oggi accompagnato, se non superato, da quello, più ampio, di "consapevolezza del genere", che indica piuttosto una sensibilità verso i diversi tipi di genere e la variazione. Sebbene il presente saggio si attenga al concetto di conoscenza, vale la pena osservare come il focus sulla consapevolezza abbia implicato un sempre maggior peso della metacognizione nella didattica (Tardy 2016; Devitt 2015; Negretti, Kuteva 2011).

1.2. Metacognizione e conoscenza del genere

Negretti, McGrath (2018: 13), affermano che "[…] the picture that emerges is that writing instruction aiming to develop genre knowledge and/or awareness should include the development of metacognitive abilities". Nel lavoro classico sull'argomento Flavell (1979) definisce la metacognizione come la capacità di riflettere sulle proprie conoscenze e di controllare il proprio pensiero. Quello di metacognizione è tuttavia un costrutto complesso che, nella sua versione più diffusa, almeno nell'ambito degli studi sulla consapevolezza del genere, contiene in sé due famiglie di componenti: conoscenza e regolazione. Tale modello implica tre tipi di conoscenza: dichiarativa (cosa so), procedurale (come applico quello che so) e condizionale (quando e come applico determinate conoscenze). La regolazione, invece, è composta da progettazione (comprendere il compito e organizzare il proprio lavoro), monitoraggio (controllare durante l'esecuzione del compito) e valutazione (valutare il lavoro dopo l'esecuzione del compito).

La centralità della metacognizione nei processi di apprendimento è un aspetto sul quale la ricerca glottodidattica ha insistito (v. tra gli altri, Wenden 1998) e non sfuggirà l'analogia con la componente strategica dei modelli di competenza comunicativa, per esempio Canale (1983), né i punti di contatto con le Strategie relative alla produzione del Quadro Comune (Consiglio d'Europa 2020). Per le sue caratteristiche, infatti, la produzione scritta è un'attività nella quale la componente metacognitiva è forte, come

dimostrano, tra gli altri, il quadro per la scrittura proposto da Flower e Hayes (1980), ma anche il ciclo ricorsivo della scrittura (Harmer 2006) e il *teaching/learning cycle* della didattica orientata al genere (Hyland 2004).

La metacognizione, però, è associata a un'altra, importante, pratica didattica e cioè l'*assessment for learning* (d'ora in avanti, AfL), nella quale l'esperto non si limita a correggere, ma piuttosto guida l'apprendente alla scoperta e al superamento dei propri limiti.

1.3. Assessment for learning

Con AfL si indica il complesso di pratiche che utilizzano la valutazione come strumento per il miglioramento degli apprendenti (Berry 2008). La valutazione è infatti qui intesa come strumento per la raccolta di informazioni che saranno utilizzate per comprendere i bisogni di un apprendente e, quindi, aiutarlo a migliorarsi e raggiungere i propri obiettivi. Per tali motivi l'AfL è spesso associato alla pratica del *feedback* come momento nel quale un esperto fornisce a un apprendente non un giudizio sul compito svolto da quest'ultimo, ma indicazioni su come migliorare il lavoro e le sue prestazioni in genere.

AfL e *feedback* sono trattati da Boyd *et al.* (2019) come due elementi complementari: da una parte, infatti, le pratiche AfL mirano a preparare l'apprendente per ricevere un *feedback*, mettendo in evidenza i punti sui quali lavorare, dall'altra il *feedback* costituisce l'aspetto più immediato e concreto della valutazione formativa. Si prenda, a titolo di esempio, la pratica di rendere espliciti i criteri che stabiliscono il succo di un lavoro. Una volta stabiliti e condivisi con gli apprendenti tali criteri, fornire un *feedback* efficace è un processo fluido, perché l'apprendente conosce il metro della valutazione e può prenderlo come riferimento per comprendere come migliorare il proprio lavoro.

Il presente contributo si propone dunque di indagare il potenziale dell'AfL per lo sviluppo della conoscenza del genere tramite la metacognizione. Poiché, infatti, le pratiche che vanno sotto l'etichetta di AfL prevedono un ampio uso di metacognizione, l'ipotesi alla base della sperimentazione illustrata di seguito è che tali pratiche costituiscano una risorsa importante a questo riguardo.

2. Lo studio

La letteratura su metacognizione e conoscenza/consapevolezza del genere ha subito negli ultimi anni un forte impulso. Tra i lavori recenti che costituiscono la base per la sperimentazione illustrata, Negretti e Kuteva (2011) lavorano su docenti in formazione e osservano che tutti sviluppano la componente di conoscenza del modello di metacognizione, mentre solo alcuni avevano sviluppato anche la componente di regolazione. Kessler (2021) prende in esame apprendenti avanzati che lavorano su testi non accademici e anche lui scopre che lo sviluppo metacognitivo della conoscenza del genere cambia tra gli apprendenti. Nonostante gli studi individuino differenze tra gli apprendenti, un aspetto forse meno trattato nella ricerca (fa eccezione, per esempio Yeh 2015) è quello didattico.

La sperimentazione illustrata di seguito intendeva lavorare in questo senso, anche se in parte e in maniera del tutto provvisoria, individuando nelle pratiche di AfL uno strumento per lo sviluppo della conoscenza del genere tramite la metacognizione. Visto il numero ridotto di partecipanti al corso, il presente saggio si concentrerà sul lavoro di due corsisti e presenterà alcuni risultati in ottica di ricerca-azione, al fine di individuare alcune possibili aree di interesse e sviluppo.

Il contesto dell'indagine è un corso in rete di "Lingua italiana per gli affari e il lavoro" incentrato sulla produzione scritta e che adottava un approccio orientato al genere (Hyland 2004). Tra gli argomenti del sillabo: la lettera di presentazione, il report e il memorandum. Il corso aveva cadenza settimanale e prevedeva una sequenza basata sul *teaching/learning cycle* (Torsani, Scistri 2022). Proprio per comprendere il potenziale impatto di AfL sulla conoscenza del genere, il lavoro su una parte dei testi ha incorporato alcune pratiche descritte da Boyd *et al.* (2019). I dati raccolti in questa prima sperimentazione sono limitati ai due corsisti che hanno seguito tutto il corso con continuità e consistono in note sull'osservazione della classe, nei compiti consegnati e nelle loro valutazioni e, infine, in un diario dei docenti. In ogni caso, dato il numero esiguo di partecipanti, il vero focus della ricerca è l'esperienza dei docenti e non quella degli apprendenti.

3. Risultati

Nei paragrafi seguenti saranno illustrati tre casi di applicazione di pratiche di AfL allo sviluppo della metacognizione utilizzati nella sperimentazione durante diverse fasi del ciclo del genere, al fine di mostrare come AfL e metacognizione non siano relegati al *feedback*, ma al contrario costituiscano un elemento di supporto lungo tutto il processo di lavoro sul genere.

3.1. Domande

Il primo esempio di AfL e metacognizione è costituito dalle domande poste in aula durante la fase di scoperta del genere. In questa fase i soggetti sono guidati dall'esperto sia nella definizione del contesto di un dato genere, cioè quando e come esso è utilizzato, sia nel modellamento, cioè l'appropriazione delle sue caratteristiche retoriche e formali (Hyland 2004). Nel modello didattico proposto da Hyland, le domande costituiscono un'attività fondamentale, per esempio una domanda come "Qual è l'obiettivo di questo testo?".

Boyd e colleghi (2019) dedicano ampio spazio alla pratica di porre domande, il cui obiettivo è identificare il livello di conoscenza e i limiti degli apprendenti. A partire dai dati raccolti, infatti, l'esperto potrà decidere quali strumenti sono necessari per supportare gli apprendenti nel loro percorso. Qui gli autori identificano diversi aspetti, tra i quali fare domande che spingono a una comprensione profonda, cioè domande aperte che coinvolgono processi cognitivi di alto livello, o garantire agli apprendenti un adeguato *wait time*, cioè più tempo per riflettere prima di dare una risposta.

Sebbene le domande siano state utilizzate durante tutto il corso per guidare alla scoperta del genere, per esempio all'interno di compiti da svolgere in autonomia (Torsani, Scistri 2022), nella parte sperimentale del corso è stato adottato un approccio diverso. Per prima cosa, infatti, le domande erano poste in aula e quindi offrivano maggiori possibilità di scambio tra apprendenti ed esperto. Inoltre, la pratica di porre domande accompagnava anche altre attività proprie di queste fasi, come ad esempio esercizi volti a identificare le fasi di un testo.

Nella sperimentazione sono state poste quindi domande come:

- "A chi è diretto un memorandum?"
- "Perché nel memorandum si usano spesso elenchi puntati?"
- "Qual è la differenza tra un memorandum e una mail aziendale?"

Mentre la prima domanda fa parte di quelle canoniche di contestualizzazione ed è fattuale, le due successive presentano una difficoltà cognitiva maggiore e implicano una riflessione più approfondita (quindi, maggiore *wait time*), che ha permesso agli apprendenti di fornire risposte più elaborate, le quali, infine, hanno dato la possibilità di osservare meglio il loro livello di conoscenza.

Relativamente alla metacognizione, siamo qui nel campo della conoscenza dichiarativa, l'aspetto forse più semplice dell'intero quadro e che coincide con una riflessione da parte dei soggetti della loro conoscenza esplicita del genere. Gli esempi riportati sono analoghi a quelli di Negretti e Kuteva (2011), le quali lavorano su domande come "qual è la struttura di un articolo di ricerca?". Chiedere di riflettere sulle differenze tra due generi implica, come detto, un processo cognitivo più alto (che può ricadere nella categoria "Analizzare" della tassonomia di Bloom, v. Anderson, Krathwohl 2001), che quindi sviluppa la conoscenza esplicita su un livello superiore di astrazione. Quindi, una pratica rodata, soprattutto nell'approccio orientato al genere, ha un potenziale verso la metacognizione e, soprattutto, non implica in un caso come questo un cambiamento profondo alla didattica.

3.2. Negoziazione dei criteri di successo

Il secondo esempio riportato illustra il potenziale della negoziazione degli elementi di valutazione, sommativa e formativa, rispetto alla conoscenza procedurale e condizionale verso la pianificazione. Se le domande di comprensione mirano a verificare il livello di conoscenza, Boyd *et al.* (2019) indicano nella negoziazione un utile strumento per mostrare agli apprendenti gli obiettivi attesi in modo da definire una solida base per la valutazione.

Nella sperimentazione la pratica ha seguito lo schema suggerito da Boyd e colleghi. La prima fase era dedicata al *brainstorming*

e richiedeva di individuare i criteri di successo del lavoro. Ciò è avvenuto con domande come "Quali elementi devono esserci in un memorandum?" oppure "Qual è il registro più adeguato?". Rispetto all'esempio precedente questa pratica si è rivelata più complessa e l'intervento del docente è stato essenziale nel guidare gli apprendenti alla formulazione di ipotesi. Si sono osservati tre elementi di difficoltà. Il primo è l'incertezza circa la novità del compito: entrambi i corsisti, infatti, hanno dichiarato di non aver mai svolto un'attività del genere e di essere piuttosto disorientati circa il compito che veniva loro richiesto. Inoltre, l'attività implicava per gli apprendenti un approccio meno passivo e guidato. Il terzo, più importante, elemento di difficoltà è stato lavorare con un'analisi metalinguistica più elaborata rispetto alle categorie grammaticali in genere in uso nei corsi di lingua (come le parti del discorso) o al lessico specialistico. Concetti come registro, per esempio, per quanto intuitivi apparivano per gli apprendenti più complessi e difficili da gestire. È stato questo aspetto a richiedere un maggiore intervento da parte dell'esperto, che ha chiarito i concetti più complessi o meno noti. Ultimo, importante elemento, è dato dal numero ridotto di partecipanti, che sovraccaricava i pochi presenti, richiedendo loro di formulare più ipotesi limitando lo spazio per una riflessione approfondita, oltre che la varietà dei contributi. La seconda fase della negoziazione consiste nella scelta tra i criteri elicitati in precedenza e ha, nel caso illustrato, risentito dei problemi della fase precedente, in particolare un numero limitato di opzioni. Tuttavia, il lavoro è stato approfondito e ha dato la possibilità di individuare e riflettere sui criteri. La terza fase consiste nella formalizzazione dei criteri, il cui schema è stato quindi condiviso con i corsisti per il loro lavoro autonomo. Al termine della discussione, sono stati stabiliti criteri come:

- Struttura del documento
  - Il testo contiene tutti gli elementi del memorandum?
  - Gli elementi sono in ordine corretto?
  - Gli elementi sono realizzati tramite le strutture linguistiche corrette?
- Registro
- Formattazione e *layout*

Relativamente alla metacognizione questa pratica ha consentito di lavorare soprattutto sulle dimensioni procedurale e condizionale della conoscenza. Procedurale, perché essa ha permesso ai corsisti di riflettere su come applicare le conoscenze al lavoro, per esempio, su *come* applicare un registro corretto. Condizionale, perché ha favorito la riflessione sulle scelte, cioè su quando applicare le conoscenze. Elementi come la scelta degli elementi, infatti, pongono gli apprendenti nella condizione di dover selezionare la soluzione più adeguata all'obiettivo del testo in esame. La negoziazione, tuttavia, ha un grande potenziale anche relativamente alla pianificazione, che può essere vista su due livelli. Il primo è quello, classico, della pianificazione del testo stesso (v. Harmer 2006), operazione di per sé metacognitiva (si pensi ai vari modelli cognitivi della scrittura); il secondo è più generale e indica tutte le strategie e i processi che un apprendente utilizza nella preparazione del testo. La corsista 2, per esempio, ha autonomamente adottato la strategia di separare fisicamente, con colori, le diverse parti del testo al fine di aiutarsi nel lavoro di preparazione della struttura, enfatizzata, come visto, nei criteri di successo.

3.3. Feedback come sfida

Il terzo caso riportato è costituito dal criterio proposto da Boyd e colleghi, "Il feedback deve costituire una sfida". Boyd e colleghi sostengono che un buon *feedback* costituisce una sfida, cioè richiede al soggetto di fare qualcosa per raggiungere un obiettivo alla loro portata (si osserva qui, l'influsso della teoria sociocultura-le sul lavoro degli autori, v. p. 8). Gli autori propongono, a questo proposito, il concetto di *deliberate practice*, nella quale l'esperto identifica e suggerisce all'apprendente cosa fare dopo e attraverso il *feedback* ricevuto sul proprio lavoro.

Fase del teaching / learning cycle	Strategia AfL	Livelli di metacognizione
Contestualizzazione, modellamento	Domande	Con. dichiarativa

Produzione autonoma	Negoziazione dei criteri di successo	Con. procedurale e condizionale Pianficazione
Restituzione	Feedback sfidante	Con. dichiarativa e condizionale Valutazione

Tab. 1 - Pratiche di *Assessment for Learning* nel ciclo del genere e aspetti della metacognizione sviluppati

Nella sperimentazione il *feedback* ha seguito il lavoro autonomo dei corsisti e si posiziona quindi alla fine del ciclo della didattica orientata al genere. L'aspetto centrale qui è che il riscontro fornito è costruito su criteri solidi, perché noti e condivisi con gli apprendenti. Il *feedback* fornito, quindi, non consisteva tanto in una correzione, quanto in domande che spingevano i soggetti a riflettere sui limiti del proprio lavoro e a migliorarli. Indicazioni come "Controlla la struttura del testo: ci sono tutti gli elementi del memorandum? Ricontrolla i testi modello e individua le parti che mancano al tuo lavoro". Qui il *feedback* richiede di ritornare sulla fase di decostruzione/modellamento: si tratta, come indicato da Boyd e colleghi, di richiedere un'azione all'apprendente verso un obiettivo che è reso possibile dal supporto costituito appunto dal criterio di valutazione. Altro *feedback* orientato all'azione è "Il testo [consegnato] assomiglia più a un annuncio di lavoro: qual è la funzione di un memorandum? a chi si rivolge?" Anche in questo caso, la richiesta di azione è basata sui criteri e si ricollega in maniera naturale al ciclo del genere.

La pratica consolida la conoscenza dichiarativa, perché guida gli apprendenti a una riflessione su ciò che sanno, ritornando, attraverso il confronto tra i criteri di valutazione e il lavoro svolto, sulla loro conoscenza del genere. Ma essa consolida anche la conoscenza condizionale perché implica una riflessione sulle proprie scelte (per esempio, quali elementi includere o quale registro usare), che saranno nelle stesure successive guidate dal *feedback*. Questa pratica, infine, sviluppa la componente della regolazione, in particolare la capacità di valutare il proprio lavoro. Poiché, infatti, il riscontro fornisce agli apprendenti le informazioni necessarie a comprendere a fondo i punti deboli del proprio lavoro, esso sviluppa in questo modo la loro capacità di valutare il proprio lavoro.

4. Conclusioni

La sperimentazione illustrata prendeva le mosse dall'importanza della metacognizione per lo sviluppo della conoscenza del genere. In particolare, si osservava nella panoramica della letteratura come, nonostante l'importanza di questo fattore, la ricerca si sia occupata relativamente poco di quali pratiche didattiche possono essere adottate al fine di rafforzare la metacognizione in questo ambito. A tal fine è stato individuato nella pratica dell'*assessment for learning* uno strumento potenzialmente solido ed efficace, ma anche semplice da mettere in pratica.

Per quanto estremamente limitata, la sperimentazione pilota del modulo sul memorandum ha fornito l'occasione per mettere alla prova tale assunto e, se anche non ha fornito dati a sufficienza per valutare l'efficacia della proposta, ha fornito spunti di riflessione che possono costituire una base per successive indagini.

La prima riflessione è che la didattica della produzione scritta, in particolar modo quella orientata al genere, contiene per la sua natura numerose occasioni per sfruttare la metacognizione. In letteratura, infatti, la metacognizione è spesso studiata come un fatto intrinseco nell'apprendimento della scrittura in lingua straniera e i numerosi esempi presentati da ricerche in questo ambito lo dimostrano appieno. Lo stesso vale, anche se per motivi diversi, per l'AfL. La didattica orientata al genere si presta per la sua natura all'AfL, sia perché è incentrata sulla produzione sia perché la produzione è guidata, fornendo, come sottolinea Hyland (2004), numerosi spunti per fenomeni di *scaffolding*. Da ciò ne consegue che l'integrazione tra AfL e metacognizione costituisce un'operazione tutto sommato fluida: l'esperienza della sperimentazione lo ha dimostrato, non richiedendo che aggiustamenti rispetto ai moduli più tradizionali. Aggiustamenti, inoltre, dal basso costo in termini di progettazione e messa in pratica, ma che hanno portato a un maggior coinvolgimento degli apprendenti.

Una seconda osservazione va invece fatta relativamente alle difficoltà degli apprendenti. Si è infatti osservata una difficoltà in alcune attività, in particolare quelle più originali, come la negoziazione dei criteri di valutazione. Attività come questa, oltre a richiedere maggiore coinvolgimento e carico cognitivo, sono distanti da attività alle quali gli apprendenti erano abituati e questo ha creato

alcune difficoltà, non insormontabili ma comunque da tenere presenti. Non si può, infatti, escludere che tali difficoltà siano state facilmente superabili grazie a fattori come il numero limitato di corsisti e il loro grado di maturità. Per quanto facilmente integrabile in un approccio orientato al genere, insomma, le pratiche dell'AfL possono non sempre essere facilmente comprensibili per gli apprendenti.

La sperimentazione illustrata ha avuto come obiettivo principale quello di verificare la fattibilità dell'integrazione tra AfL e metacognizione: l'esperienza ha mostrato che tale integrazione non solo è possibile, ma naturale perché, come detto, l'AfL è di per sé metacognitivo e la metacognizione ha bisogno di attività mirate al suo sviluppo. Si tratta di una conclusione provvisoria, ma non scevra di interesse per l'insegnamento della lingua italiana in ambito accademico e specialistico. Il punto forse più importante è proprio la facilità con la quale i due elementi possono essere integrati, perché lascia intravvedere la possibilità di rinforzare, per mezzo di aggiustamenti tutto sommato semplici, un aspetto fondamentale nella didattica dell'italiano accademico e specialistico come la conoscenza del genere.

Riferimenti bibliografici

Anderson L. W., Krathwohl D. R., 2001, *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Longman, Harlow.

Berry R., 2008, *Assessment for learning*, Hong Kong University Press, Hong Kong.

Boyd E., Green A., Hopfenbeck T. N., Stobart G., 2019, *Effective feedback: The key to successful assessment for learning*, Oxford UP, Oxford.

Canale M., 1983, "From communicative competence to communicative language pedagogy", in J. C. Richards, R. W. Schmidt (a cura di), *Language and Communication*, Longman, London, pp. 2-27.

Consiglio d'Europa, 2020, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume*, Council of Europe, Strasbourg.

Devitt A.J., 2015, "Genre performances: John Swales' Genre Analysis and rhetorical-linguistic genre studies", *Journal of English for Academic Purposes*, 19, pp. 44-51.

Flavell J.H., 1979, "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry", *American psychologist*, 34(10), pp. 906-911.

Flower L., Hayes J. R., 1980, "The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem", *College composition and communication*, 31(1), pp. 21-32.

Harmer J., 2006, *How to teach writing*, Pearson Education, London.

Hyland K., 2004, *Genre and second language writing*, University of Michigan Press, Ann Arbor.

Hyland K., 2019, *Second language writing*, Cambridge University Press, Cambridge.

Kessler M., 2021, "The longitudinal development of second language writers' metacognitive genre awareness", *Journal of Second Language Writing*, 53, pp. 1-15.

Negretti R., Kuteeva M., 2011, "Fostering metacognitive genre awareness in L2 academic reading and writing: A case study of pre-service English teachers", *Journal of second language writing*, 20(2), pp. 95-110.

Negretti R., McGrath L., 2018, "Scaffolding genre knowledge and metacognition: Insights from an L2 doctoral research writing course", *Journal of Second Language Writing*, 40, pp. 12-31.

Swales J. M., 1990, *Genre analysis: English in academic and research settings*, Cambridge University Press, Cambridge.

Tardy C. M., 2016, *Beyond convention: Genre innovation in academic writing*, University of Michigan Press, Ann Arbor.

Torsani S., Scistri S., 2022, "Un approccio orientato al genere nella didattica a distanza della produzione scritta in lingua straniera", *Studi di Glottodidattica*, 7(1), pp. 47-59.

Wenden A. L., 1998, "Metacognitive knowledge and language learning", *Applied linguistics*, 19(4), pp. 515-537.

Yeh H. C., 2015, "Facilitating metacognitive processes of academic genre-based writing using an online writing system", *Computer Assisted Language Learning*, 28(6), pp. 479-498.

Ricerca collettiva e transcodificazione: incentivare l'espressione attraverso diverse modalità in una classe fortemente disomogenea

Alessandra Luppi*

Sintesi: Nelle scuole primarie italiane si trovano numerose classi disomogenee, formate da apprendenti nativi e non nativi che presentano livelli di competenza comunicativa diversificati.
L'unità di apprendimento testuale "*Tra presente e passato: ricerca sulle attività del tempo libero*" è stata messa in atto all'interno di una classe quinta fortemente disomogenea per quanto concerne le competenze acquisite e dal punto di vista socioculturale. Infatti, su quindici alunni e alunne, solo una bambina era nata da genitori entrambi italofoni.
Il percorso si è concentrato in particolar modo su tre ambiti tematici, trattati in maniera indiretta: l'arricchimento lessicale; il corretto utilizzo, a seconda dei contesti, del passato prossimo e dell'imperfetto del modo indicativo; l'elaborazione di testi contenenti le informazioni essenziali.
L'unità di apprendimento ha richiesto alla classe di raccogliere dati e di tradurli in più forme: prima elaborando grafici a barre e percentuali, poi progettando collettivamente un giornalino.

Parole chiave: Classi disomogenee, competenza comunicativa, unità di apprendimento, testi, transcodificazione

* IC-08 di Verona, alessandra.luppi.95@gmail.com.

Abstract: Italian primary schools are home to many heterogeneous classrooms consisting of native and nonnative learners with varying levels of communicative competence.The textual learning unit "Between the Present and the Past: research on leisure activities" was implemented within a fifth-grade class that was highly heterogeneous in terms of acquired skills and socio-culturally. Indeed, out of fifteen pupils, only one girl was born to parents who were both Italian-speaking.
The course focused particularly on three thematic areas, treated indirectly: lexical enrichment; the correct use, depending on the contexts, of the past perfect and the imperfect of the indicative mood; and the elaboration of texts containing the essential information. The learning unit required the class to collect data and translate it into multiple forms: first by processing bar graphs and percentages, then by collectively designing a newspaper.

Keywords: Heterogeneous classrooms, communicative competence, learning unit, texts, transcoding

1. Italiano lingua di contatto

L'arrivo di un numero sempre più cospicuo di cittadini stranieri in Italia, a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta del secolo scorso, ha portato la scuola italiana a divenire una realtà multiculturale e plurilinguistica.

I dati riferiti all'anno scolastico 2020/2021 (MIUR 2022) mostrano che in Italia la percentuale delle studentesse e degli studenti con cittadinanza non italiana è pari al 10,3% del totale degli studenti. La maggior parte di essi si concentra nelle regioni del Nord (65,3%), seguite dal Centro (22,2%) e dal Mezzogiorno (12,5%).

Nelle scuole primarie italiane sono presenti apprendenti con retroterra linguistici molto differenti gli uni dagli altri (Troncarelli in Diadori, Palermo, Troncarelli 2016). Generalmente, i bambini figli di matrimoni misti – con un solo genitore italofono – apprendono la lingua italiana insieme a un altro idioma. Gli stranieri di

prima generazione imparano l'italiano grazie all'inserimento nella scuola, mentre gli stranieri di seconda generazione sono soliti apprendere prima dell'ingresso a scuola sia la lingua d'origine dei genitori, sia la lingua italiana – quest'ultima attraverso la socializzazione con fratelli maggiori o con coetanei.

I bambini e le bambine che rientrano nelle tipologie citate presentano livelli di competenza linguistica diversificati. Pertanto, risulta riduttivo ricorrere all'espressione "italiano lingua seconda" (L2) per descrivere la lingua acquisita dopo la loro lingua madre, successivamente all'età del primo sviluppo; si preferisce ricorrere alla denominazione "italiano lingua di contatto" per indicare una lingua che viene parlata in compresenza con una o più lingue.

Secondo Troncarelli (Diadori, Palermo, Troncarelli 2016), la definizione di lingua di contatto pone in evidenza la natura composita della competenza individuale degli apprendenti, che comprende l'italiano e la lingua d'origine, producendo attraverso il contatto sollecitazioni relative alla definizione della propria identità linguistica e culturale. L'italiano non si presenta come una lingua nettamente distinta dalla lingua madre; crea piuttosto un territorio di contatto che consente di mettere in atto sovrapposizioni e interferenze, intese come risorse espressive e fonti di ricchezza identitaria per il parlante.

2. Progettare unità di apprendimento

L'unità di apprendimento (UdA) è un percorso didattico volto allo sviluppo di traguardi di competenza, che consente di "sperimentare e mettere in gioco l'insieme delle risorse connesse alla manifestazione della competenza assunta come *focus* del percorso stesso" (Castoldi 2017: 130). L'espressione, attualmente molto utilizzata nel linguaggio scolastico, fin dalla sua denominazione sposta il centro del lavoro progettuale sull'apprendimento, anziché sull'insegnamento, attribuendo agli apprendenti e non agli insegnanti un ruolo di protagonisti.

L'elaborazione di UdA implica il ricorso a metodi attivi e all'"approccio per competenze" (Perrenoud 2010), che prevede di considerare i saperi come risorse da mobilitare, di ricorrere a strategie diverse di insegnamento, di creare situazioni di apprendi-

mento reali e di adottare una programmazione flessibile e attenta alle esigenze degli apprendenti.

Alcuni studiosi, tra cui Diadori (Diadori, Palermo, Troncarelli 2016), propongono di utilizzare con la medesima accezione di UdA l'iperonimo "unità di lavoro", ritenuto in grado di comprendere ogni forma di apprendimento guidato.

In tutte le fasi della progettazione di una UdA è opportuno considerare le specificità della classe con cui ci si trova ad interagire, intesa sia come ambiente di insegnamento e apprendimento, sia come gruppo di individui differenti gli uni dagli altri.

3. La ricerca

Ogni contesto educativo rappresenta un sistema complesso e costituito da individualità differenti le une dalle altre che, interagendo, danno luogo a flussi di pensiero, di affetti, di relazioni unici e imprevedibili. L'unicità e imprevedibilità dei contesti educativi rende impossibile elaborare un sapere di regole generali (Mortari 2010). Pertanto, nella ricerca in ambito scolastico ed educativo sono da privilegiare metodi qualitativi, volti a interpretare i dati emergenti della realtà indagata, considerando gli oggetti di indagine nella propria multidimensionalità (Semeraro 2011; Mortari 2013); "il fatto educativo, nel suo essere unico ed irripetibile, sfugge ad ogni tentativo che cerchi di comprenderlo a partire da una procedura messa a punto rispetto ad un altro fenomeno" (Mortari 2016: 148).

Mentre la ricerca quantitativa è "per la teoria", perché punta alla formulazione di teorie definitive ed estensibili ad altri contesti, la ricerca qualitativa è "per il contesto" perché, a partire da uno o più problemi emersi, può portare il contesto di intervento a migliorare.

Il lavoro presentato nei successivi paragrafi ha costituito un'analisi di tipo sperimentale condotta mediante metodi qualitativi: dopo aver progettato l'unità di apprendimento "Tra presente e passato – ricerca sulle attività del tempo libero", si sono analizzati gli avvenimenti e i fenomeni che si sono verificati nella classe quinta A della scuola primaria Massalongo di Verona (IC 18) durante e in seguito all'attuazione dell'UdA.

La scuola primaria Massalongo è situata nel quartiere Veronetta, noto per l'alta concentrazione di cittadini stranieri: diciassette ogni cento residenti.

La classe era composta da quindici apprendenti e si presentava come un ambiente fortemente multietnico e disomogeneo. La quasi totalità degli alunni parlava l'italiano come lingua di contatto; erano presenti immigrati di prima generazione, immigrati di seconda generazione, bambini figli di matrimoni misti e alunni provenienti da famiglie nomadi; una sola alunna era nata in Italia da genitori entrambi italofoni.

Inoltre, sei alunni presentavano "bisogni educativi speciali" (BES) e seguivano un piano didattico personalizzato; due di questi erano arrivati in Italia da altri Paesi all'inizio dell'anno scolastico.

I quindici apprendenti possedevano livelli di competenza comunicativa e linguistica estremamente diversificati.

4. L'ambito di intervento

La scelta dell'ambito di intervento è stata operata a partire da alcuni punti interrogativi: quali sono i principali bisogni formativi della classe quinta A della scuola Massalongo? Cosa gli alunni e le alunne possiedono già, in termini di competenze, conoscenze e abilità? Cosa necessitano di potenziare?

Per rispondere a queste domande si è cercato di riflettere sulle pratiche di insegnamento e di apprendimento messe in atto fino a quel momento e, con l'intento di individuare i punti di forza e di debolezza degli apprendenti nella disciplina insegnata, italiano, si è deciso di analizzare le loro più recenti produzioni scritte ponendole in relazione con obiettivi e traguardi presenti nei documenti programmatici.

Gli apprendenti presentavano esigenze variegate: numerosi erano gli argomenti che meritavano di essere compresi in profondità e altrettanto numerose risultavano le competenze da potenziare. Tuttavia, come sostenuto da Castoldi (2017), l'orientamento verso un apprendimento profondo richiede di selezionare delle priorità curricolari.

Si è compreso che tutti gli alunni e le alunne della classe facevano fatica, sia in forma orale che in forma scritta, a comunicare e

ad esporre le proprie idee in maniera comprensibile e corretta dal punto di vista lessicale e morfologico. Sebbene con livelli disomogenei, le loro carenze riguardavano principalmente l'ambito della "competenza comunicativa", ossia la capacità di usare la lingua nel modo più appropriato all'evento comunicativo in atto, utilizzando un repertorio variegato di atti linguistici (Ciliberti 2012).

L'obiettivo principale attorno al quale si è sviluppata l'unità di apprendimento è stato quello di generare situazioni autentiche che incentivassero ogni bambino e ogni bambina ad esprimersi sia in forma orale, sia attraverso produzioni testuali di vario genere. Si è deciso di focalizzare il percorso su tre ambiti tematici principali: l'arricchimento del patrimonio lessicale, con particolare riferimento ai vocaboli relativi alle attività del tempo libero; il corretto utilizzo, a seconda dei contesti, dell'imperfetto e del passato prossimo del modo indicativo; la produzione di testi contenenti informazioni essenziali.

5. Le proposte didattiche

Prima dell'inizio delle attività previste dall'UdA, gli apprendenti hanno realizzato un testo dal titolo "*Quando ero piccolo/a…*", nel quale hanno parlato del proprio passato sulla base di una scaletta creata collettivamente.

Al fine di valutare le competenze di partenza della classe, nella correzione degli elaborati si è posta l'attenzione sulla chiarezza espositiva, sulle scelte lessicali adottate e sull'utilizzo dei tempi verbali – passato prossimo e imperfetto del modo indicativo – rispetto all'intento comunicativo; errori di altra natura non sono stati presi in considerazione.

All'interno degli scritti sono stati individuati numerosi errori legati all'utilizzo dei tempi verbali:

> «*Una volta al asilo volevo fare finta di essere elegante e facevo finta di bere il thè*»

> «*Ho rubato una carta del mio compagno e iniziavo a correre*»

> «*Io da piccolo sono andato al mare e vedevo tante conchiglie e le raccoglievo tutte, poi prendevo un secchiello pieno di gusci e un pesce grande*»

Nel primo incontro, svoltosi in modalità a distanza, si è parlato delle attività del tempo libero. A turno, ogni alunno ha scritto le proprie due attività preferite su cartellini virtuali, per poi appenderli su un cartellone intitolato "Nel tempo libero…" (Fig. 1). In seguito, le attività sono state suddivise in quattro categorie: attività tecnologiche, attività all'aperto, attività al chiuso da soli, attività al chiuso in compagnia.

Fig. 1 - Il cartellone virtuale realizzato durante il primo intervento

Il secondo incontro è partito da alcune domande "problematizzanti": "Secondo voi ai vostri nonni cosa piaceva fare quando avevano la vostra età?"; "Ci sono differenze tra il vostro modo di passare il tempo libero e quello dei vostri nonni nel passato?".

Gli apprendenti hanno formulato delle ipotesi e, per confermare o meno la veridicità delle stesse, si è deciso di creare un'intervista strutturata da sottoporre ai diretti interessati.

Le alunne e gli alunni, suddivisi in gruppi eterogenei, hanno analizzato un testo di intervista, al fine di estrapolare in maniera autonoma informazioni relative alla struttura del genere testuale e all'ordine di domande e risposte.

In plenaria, hanno poi proposto alcune domande da porre agli intervistati; le domande sono state numerate dalla più semplice alla

più complessa e modificate fino a renderle il più possibile comprensibili, concentrandosi in particolar modo sulle scelte lessicali e sui tempi verbali.

A casa, utilizzando la traccia elaborata in classe, ogni apprendente ha intervistato una persona che avesse almeno sessant'anni.

Nel terzo incontro, ciascuno ha presentato la propria intervista di fronte alla classe.

Prima dell'inizio delle presentazioni individuali gli alunni, opportunamente guidati, hanno proposto, scelto e infine scritto sulla lavagna i principali obiettivi da perseguire:

1. Divertirsi;
2. Cercare di non guardare sul foglio;
3. Utilizzare tempi verbali corretti;
4. Attirare l'attenzione dei compagni (guardarli e parlare in maniera "attraente");
5. Far capire ai compagni la propria intervista.

I cinque obiettivi hanno costituito una traccia non solo per presentare la propria intervista, ma anche per valutare i compagni, in forma orale, dopo ogni presentazione.

La conduzione delle interviste e la presentazione individuale di fronte alla classe hanno costituito un compito autentico, capace di mobilitare numerose abilità e competenze. Ogni intervista ha raccontato informazioni inedite, differentemente da quanto avviene nella maggior parte delle interazioni scolastiche; si pensi alla tradizionale interrogazione su argomenti di studio, nella quale l'autenticità comunicativa è assente, poiché si richiede all'allievo di "parlare di cose che l'insegnante conosce benissimo e la sola informazione veicolata riguarda la qualità dell'apprendimento" (Porcelli 1992: 124).

Per gli alunni migranti l'intervista ha rappresentato anche un'importante occasione per "conciliare due universi", quello scolastico e quello familiare, che spesso ai loro occhi appaiono contrapposti. Infatti, diversi alunni hanno scelto di intervistare famigliari che vivono in Paesi lontani e non parlano la lingua italiana.

Terminate le presentazioni si è riflettuto sulle risposte ottenute e si sono notate numerose differenze legate alle culture di provenienza delle persone intervistate. Per esempio, nei Paesi asiatici

e africani le bambine di una volta trascorrevano il tempo libero aiutando i genitori a svolgere le faccende domestiche; in Italia si giocava più liberamente rispetto ad ora e quasi sempre in compagnia; nei piccoli Paesi dell'est Europa c'era tanta povertà e bisognava spostarsi nelle città per ricevere l'istruzione di base. È emerso inoltre che, mentre alcuni degli intervistati ritenevano che la diffusione di strumenti informatici avesse peggiorato la qualità della vita, altri consideravano la vita attuale più vantaggiosa per la facilità di comunicare, informarsi e spostarsi.

Grazie alle interviste è stato possibile confrontare le attività del tempo libero del presente con quelle del passato, creando un cartellone uguale a quello del primo incontro, ma riferito alle attività che le persone intervistate svolgevano quando avevano dieci anni.

Si è osservato che nel passato i bambini amavano giocare all'aria aperta; solo due degli intervistati all'età di dieci anni svolgevano "attività tecnologiche" (guardare la TV o film) e ben quattro avevano inserito tra le proprie attività preferite le faccende domestiche (pulire, cucinare e cucire).

Negli incontri successivi, i dati raccolti attraverso i cartelloni sono stati rappresentati in nuove forme: grafici a barre e percentuali. Diversi studiosi (Pellerey 1998; Castoldi 2017; Nitti 2019) sostengono l'importanza della transcodificazione nella prassi didattica poiché, oltre a stimolare pratiche comunicative e ad intercettare differenti stili cognitivi, essa costituisce uno strumento utile per analizzare lo sviluppo linguistico dei soggetti e per testare la comprensione e il dominio dei concetti affrontati.

A conclusione del percorso si è deciso di realizzare collettivamente un giornalino di classe, al fine di raccontare ai genitori e alla Dirigente scolastica i risultati della ricerca svolta in classe.

Prima di imbattersi nella fase di scrittura è stato necessario che gli apprendenti comprendessero le principali regole attraverso cui elaborare un giornale. Dopo aver portato a scuola differenti tipologie di quotidiani e riviste gli apprendenti, suddivisi in gruppi, hanno analizzato degli articoli, appuntato le proprie osservazioni riguardanti gli aspetti comunicativi, grafici e strutturali e, infine, si sono confrontati in plenaria.

La fase di scrittura del giornalino si è svolta in poco più di dieci giorni. Gli articoli, riferiti alle attività dell'UdA, sono stati

formulati con l'obiettivo primario di trasmettere ai futuri lettori informazioni chiare e comprensibili. Sulla lavagna sono state segnate le principali proposte delle alunne e degli alunni; queste sono state più volte revisionate, fino a ottenere di ogni articolo la versione più efficace dal punto di vista comunicativo.

L'elaborazione interattiva e collettiva del giornalino è stata pensata soprattutto per favorire l'acquisizione linguistica da parte di coloro che, arrivati da poco in Italia, mostravano difficoltà nell'esprimersi correttamente in lingua italiana.

Come sostenuto da Troncarelli (Diadori, Palermo, Troncarelli 2016), grazie all'interazione l'alunno straniero ha l'opportunità di confrontare le proprie produzioni con quelle dei compagni nativi e di esercitarsi nel riformulare realizzazioni poco chiare. Inoltre, l'interazione contribuisce allo sviluppo delle strutture sintattiche: nello scambio comunicativo vengono costruite strutture verticali, cioè insiemi articolati di frasi costituite dalla somma dei diversi turni dei partecipanti, che permettono all'apprendente di superare la frase minima che è in grado di produrre da solo e di dirigersi verso la formulazione di frasi via via più complesse.

Una volta ultimato il testo di tutti gli articoli, inserendo in uno specifico riquadro anche i dati in percentuali, si è deciso di arricchire il giornalino con fotografie, barzellette, giochi e pubblicità. In appendice (*Allegato 1*), la versione definitiva del giornalino, intitolato "Il corriere della Quinta".

6. Le modalità e gli strumenti di valutazione adottati

Le *Linee Guida* riguardanti "La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria" (MIUR 2020) evidenziano l'importanza di operare una valutazione "per l'apprendimento" e non solo "dell'apprendimento"; concetto già espresso nel 2012 dalle *Indicazioni Nazionali* e nel 2017 dal Decreto Legislativo del 13 aprile, n. 62, "Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato".

La valutazione è un potente mezzo di comunicazione tra insegnante e alunni, che precede, accompagna e segue ogni processo curricolare (MIUR 2012); essa serve al docente per adattare i

propri insegnamenti ai bisogni emersi e all'allievo per attribuire valore alla progressiva costruzione di conoscenze e competenze, per autovalutarsi, per sviluppare motivazione e per perseguire il successo formativo (MIUR 2020).

Il compito di prestazione non può essere l'unica modalità per valutare il livello di competenza raggiunto da ciascun allievo (Castoldi 2016). Servono altri strumenti e, poiché "la qualità dell'impianto di indagine è proporzionale alla molteplicità delle prospettive considerate" (ivi: 81), è utile che la valutazione sia ricavata da una "prospettiva trifocale", data dall'incrocio di molteplici punti di vista: quello dell'insegnante, riferibile a una "dimensione oggettiva"; quello degli apprendenti, riferibile a una "dimensione soggettiva"; quello di altri soggetti appartenenti alla comunità scolastica, riferibile a una "dimensione intersoggettiva".

Per quanto riguarda la dimensione oggettiva, sono stati proposti diversi strumenti di verifica:

1. L'elaborazione individuale di un testo, prima della conduzione dell'UdA, per valutare in ottica diagnostica il livello di competenza iniziale della classe;
2. La realizzazione dell'intervista e la presentazione individuale, in forma orale, di fronte alla classe (valutazione intermedia o in itinere);
3. La verifica finale, per valutare il livello di competenza raggiunto dalla classe al termine del percorso, composta da due sezioni: la prima con quesiti a risposta chiusa, la seconda con quesiti a risposta aperta.

Si è scelto di esprimere ogni valutazione mediante giudizi discorsivi, atti a fornire suggerimenti concreti sugli aspetti da migliorare e a valorizzare i risultati raggiunti.

L'utilizzo di *feedback* – a discapito del tradizionale voto numerico – si è rivelato vantaggioso su più fronti: innanzitutto, ha del tutto scoraggiato la formazione di dinamiche competitive nella classe, incentivando ciascuno ad interessarsi unicamente dei propri risultati; in secondo luogo, ha coinvolto attivamente gli alunni nel momento valutativo, consentendo loro di acquisire consapevolezza degli elementi da migliorare, secondo una logica di sviluppo (Castoldi 2016; Serragiotto 2016).

Per quanto riguarda la dimensione soggettiva, agli apprendenti sono stati proposti in momenti distinti tre questionari di autopercezione, "dispositivi finalizzati a raccogliere e documentare il punto di vista del soggetto sulla propria esperienza di apprendimento e sui risultati raggiunti" (Serragiotto 2016: 178).

Per quanto riguarda la dimensione intersoggettiva, si è deciso di proporre una modalità valutativa già sperimentata in più occasioni dagli alunni di classe quinta A: la valutazione tra pari, in forma orale, rivolta al singolo alunno o alla singola alunna, sulla base di indicatori definiti e negoziati in plenaria.

7. Gli esiti della ricerca

L'obiettivo principale attorno al quale si è sviluppata l'unità di apprendimento è stato quello di generare situazioni che incentivassero gli alunni della classe quinta A ad esprimersi e a comunicare nella lingua di scolarizzazione. Ci si proponeva, inoltre, di rendere le attività proposte significative e stimolanti, in modo tale che gli allievi agissero spinti da reale desiderio di costruire apprendimenti, non da fattori esterni quali il soddisfacimento dell'insegnante o la volontà di ottenere un bel voto.

Si ritiene che gli obiettivi siano stati raggiunti: numerose sono state le occasioni per esprimersi e per esercitare la competenza comunicativa, soprattutto attraverso l'oralità, che la scuola ha il dovere di promuovere.

Le scelte didattiche si sono rivelate adeguate a lavorare sugli obiettivi di apprendimento prefissati in fase progettuale: arricchire il patrimonio lessicale; utilizzare correttamente forme verbali al passato prossimo e all'imperfetto del modo indicativo; elaborare produzioni comprensibili e contenenti le informazioni essenziali.

Guidata da frequenti domande stimolo, la classe ha affrontato problemi reali in grado di agganciare gli apprendimenti sviluppati a scuola con la vita extrascolastica presente e passata. L'UdA ha richiesto ad ogni alunno di mobilitare le proprie abilità e risorse interne, di formulare ipotesi e verificarle mediante la ricerca, di sviluppare il pensiero analitico e critico (MIUR 2012). La ricerca messa in atto e la successiva trasposizione in diverse forme dei dati ottenuti si sono rivelate pienamente in linea con le *Indicazioni*

Nazionali, nelle quali si legge: "con lo sviluppo dei linguaggi e delle capacità di comunicazione, i ragazzi dovrebbero saper descrivere la loro attività di ricerca in testi di vario tipo […] sintetizzando […] l'esperimento progettato, la sua realizzazione e i suoi risultati" (ivi: 55).

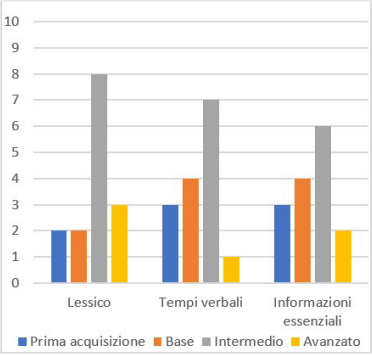
Confrontando le prove di verifica iniziali con quelle svolte al termine del percorso, come dimostrano i grafici (Graf. 1), si sono osservati notevoli progressi sia per quanto riguarda l'utilizzo del lessico e dei tempi verbali, sia per quanto riguarda la capacità di elaborare produzioni comprensibili e contenenti le informazioni essenziali.

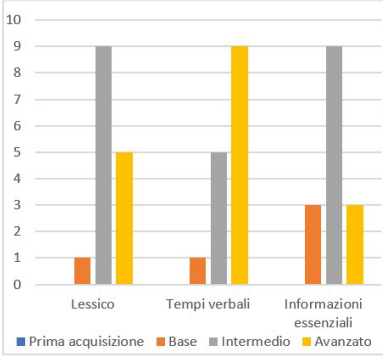
Nel gruppo classe si è riscontrato un notevole interesse per le proposte didattiche, in particolar modo per i compiti autentici: la formulazione e successiva presentazione delle interviste, la creazione del giornalino.

Tuttavia, l'indagine ha evidenziato che non sempre le attività proposte hanno determinato una partecipazione attiva da parte di tutti; ci si riferisce al fatto che un alunno ha deciso di non presentare la propria intervista, nonostante le numerose sollecitazioni ricevute sia dall'insegnante che dai compagni. Resta, a tal proposito, un quesito aperto: è davvero possibile garantire la partecipazione dell'intera classe ad ogni attività proposta?

Di certo, progettare un percorso didattico sulla base dello specifico contesto nel quale si interviene agevola i processi di apprendimento e di insegnamento, come sostengono numerosi autori, tra cui Mortari (2013) e Castoldi (2017). Eppure, anche in presenza di un'accurata pianificazione, è inevitabile imbattersi in qualche ostacolo; e se, talvolta, gli ostacoli che si incontrano risultano facilmente sormontabili prendendo "decisioni-sul-momento" (Mortari 2013: 26), altre volte è necessario riconoscere che ogni azione educativa è imprevedibile nei suoi esiti, perché entra in relazione con la singolarità unica e originale dei soggetti coinvolti.

> Anche la scelta più ponderata, che sembra garantire il miglior esito possibile, entra poi in un sistema complesso dove interviene una pluralità di fattori difficilmente controllabili da chi agisce e che può esercitare un'influenza decisiva sulla direzione dell'azione messa in atto (ivi: 13).





Graf. 1 – Valutazioni iniziali e valutazioni finali a confronto

Riferimenti bibliografici

Castoldi M., 2016, *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma.

Castoldi M., 2017, *Costruire unità di apprendimento*, Carocci, Roma.

Ciliberti A., 2012, "La nozione di 'competenza' nella pedagogia linguistica", *Italiano LinguaDue* 2, pp. 1-10 (reperibile al link https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2808/3013).

Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., 2016, *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci.

Gomez Paloma F., Petolicchio A., Tafuri D., 2017, "Certification of Competences in the Italian School. Standards, reflections, perspectives", *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva* 3, pp. 61-67.

Mortari L., 2010, "La ricerca empirica in educazione: questioni aperte", *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education* 12, pp. 33-46.

Mortari L., 2013, *Ricercare e riflettere*, Carocci, Roma.

Mortari L., 2016, *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma.

Nitti P., 2019, *Didattica dell'italiano L2*, La Scuola, Brescia.

Pellerey M., 1998, *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*, SEI, Torino.

Pellerey M., 2004, *Le competenze individuali e il portfolio*, RCS Libri, Milano.

Perrenoud P., 2010, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma.
Porcelli G., 1992, *Educazione linguistica e valutazione*, Petrini, Torino.
Semeraro R., 2011, "L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione", *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* 7, pp. 97-106.
Serragiotto G., 2016, *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Loescher, Torino.

Altri riferimenti

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62, "Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato" (reperibile al link https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg).
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (reperibile al link https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262).
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2020). *Linee guida. La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria* (reperibile al link https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/Linee%20Guida.pdf).
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2022). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2020/2021* (reperibile al link https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/NOTIZIARIO_Stranieri_2021+%281%29.pdf/150d451a-45d2-e26f-9512-338a98c7bb1e?t=1659103036663

Appendice (*Allegato 1*)

Giugno 2021

Il corriere della Quinta

Ultime notizie e aggiornamenti

Numero 1

A cura dei ragazzi di V della scuola Massalongo

Passato e presente: La ricerca di classe V

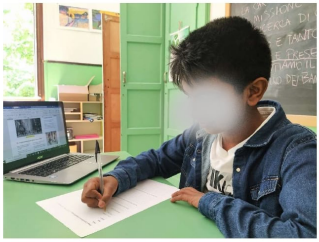
1. Le nostre attività preferite

Marzo 2021, didattica a distanza.
Guidati dalla maestra Alessandra, abbiamo parlato di come passiamo il nostro tempo libero.

Ciascuno ha scritto su un cartellone digitale le sue due attività preferite.
C'è chi gioca a calcio, chi preferisce i videogiochi, chi va in bicicletta, chi ama gli scacchi, e così via.

Quando tutti hanno scritto, abbiamo suddiviso le attività in categorie: attività tecnologiche, attività all'aperto, attività al chiuso da soli, attività al chiuso in compagnia.

Il cartellone che abbiamo creato online



Sasith alle prese con l'intervista...

2. Creiamo un'intervista

Tornati a scuola, abbiamo capito come si scrive un'intervista.

Abbiamo deciso di intervistare 15 persone di almeno 60 anni, per vedere le differenze tra il nostro e il loro tempo libero all'età di 10 anni.

3. La presentazione delle interviste

Dopo aver realizzato le interviste a casa, le abbiamo presentate ai compagni. Per alcuni è stato un po' imbarazzante, per altri un gioco da ragazzi.

Su un cartellone abbiamo scritto le due attività preferite di ogni intervistato, poi le abbiamo divise in categorie: attività all'aperto, attività tecnologiche, attività al chiuso da soli.

Confrontando il cartellone cartaceo con quello online, abbiamo scoperto che:
- Noi svolgiamo molte più attività tecnologiche;
- Loro facevano giochi in compagnia solo all'aperto, mai in casa come facciamo noi.

La giacca cambia colore a seconda di come ti senti!

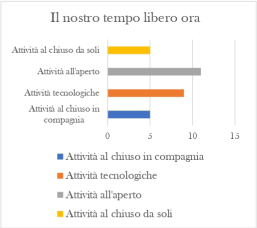
Bellissima e coloratissima, costa solo 15 euro.

Vieni a trovarci nei negozi.

Pagina 1

Giugno 2021 **Il corriere della Quinta** Numero 1

4. *I grafici a barre*



Con la presenza della maestra Maria, abbiamo costruito due grafici per visualizzare le informazioni che abbiamo raccolto.

Confrontando i grafici, abbiamo notato ancora di più le differenze tra il nostro tempo libero e quello degli intervistati.

5. *I dati in percentuali*

Dopo aver creato i grafici, abbiamo trasformato i dati in percentuali.

Per ottenere dei risultati corretti, in alcuni casi è stato necessario arrotondare per eccesso il risultato delle operazioni.

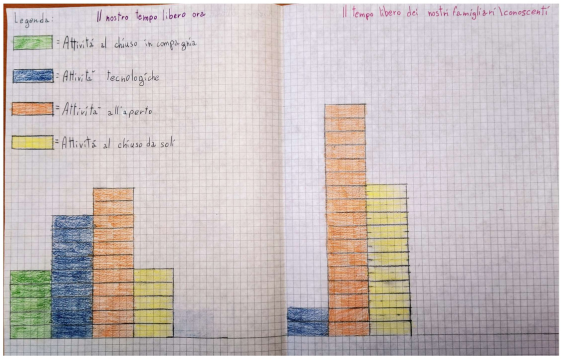
I DATI

Nel tempo libero, tra noi ragazzi di V:

- **Il 16,7% svolge attività al chiuso in compagnia;**
- **Il 30% svolge attività tecnologiche;**
- **Il 36,6% svolge attività all'aperto;**
- **Il 16,7% svolge attività al chiuso in solitudine.**

Tra gli intervistati invece:

- **Il 6,6% (solo due persone) svolgeva attività tecnologiche, ma diverse da quelle che piacciono a noi;**
- **Il 56,6% svolgeva attività all'aperto;**
- **Il 36,7% svolgeva attività al chiuso in solitudine ma, differentemente da noi, ad alcune nonne piaceva fare i lavori domestici.**



I grafici disegnati da Karina

Colla Pritt commestibile

La colla più sicura del mondo anche per i più piccoli.

Hai fame? Dai un morso alla colla e BUM, sentirai un gusto a caso! Disponibile dall'8 giugno.

Giugno 2021 **Il corriere della Quinta** Numero 1

Il team di studiosi che ha realizzato la ricerca

Curiosità!

Quando la maestra Alessandra ci ha chiesto se preferiamo il mondo di una volta o quello attuale, su 15, 13 di noi hanno risposto: "**Il mondo di una volta**".

Perché? **Perché si passava più tempo all'aperto, anche senza il controllo dei genitori, e si stava tanto con gli amici.**

È' tempo di...barzellette!

Ci sono un cane e un'oca. Il cane dice: "Oggi c'è un freddo cane". L'oca risponde: "Non mi dire, io ho la pelle d'oca"

Ci sono due torte. Una torta cade e dice all'altra torta: "Tiramisù"

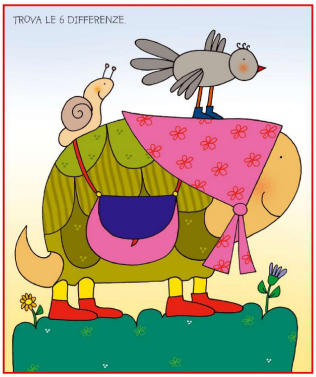
Come si chiama il frate con le gambe storte?

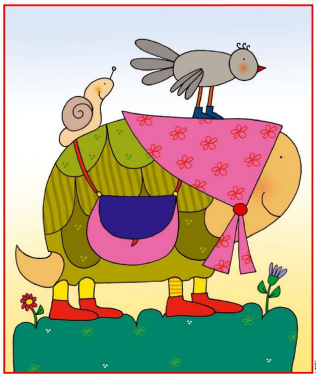
Fra parentesi

Sai perché il pomodoro non riesce a dormire?

Perché l'insalata russa

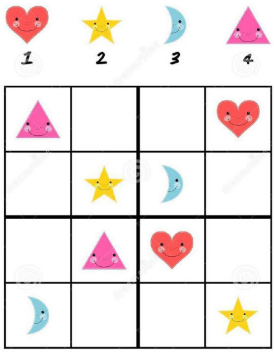
Ci sono due manghi. Un mango dice all'altro: "Cosa facciamo?" Lui risponde "non lo so" e l'altro mango dice: "Mango io"

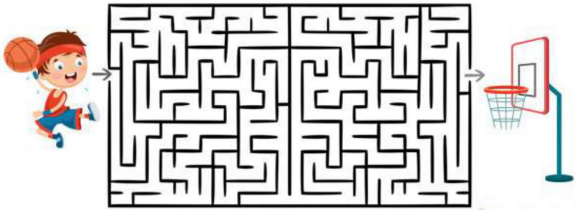




Colorami

Sudoku!





Bisogni linguistici e sviluppo delle competenze in italiano L2-LS: possibili ruoli della riflessione metalinguistica e metatestuale

Rossella Abbaticchio*

Sintesi: Nella odierna visione del processo di apprendimento/insegnamento delle lingue svolge un ruolo centrale anche la competenza metalinguistica, intesa come capacità di riflettere consapevolmente sulla lingua e sul processo di comunicazione.
Negli ultimi decenni il rifiuto della riflessione metalinguistica come reazione al metodo grammaticale-traduttivo è stato uno degli assunti basilari non solo degli approcci strutturalistici, ma anche di alcuni approcci comunicativi, ispirati al paradigma dell'acquisizione implicita della grammatica. In tempi relativamente recenti, però, la glottodidattica ha fortemente rivalutato il ruolo cognitivo della riflessione sulla lingua e sul modo in cui questa è adoperata nell'interazione, per cui appaiono ormai superati gli estremismi ideologici, nati dalla confusione soprattutto tra la esplicitazione delle regole grammaticali (morfosintattiche) della lingua, intesa come fondamento del processo di apprendimento linguistico, e la generale attività di riflessione che il soggetto apprendente svolge naturalmente sull'oggetto e sul processo che lo vedono coinvolto, ovvero sulla lingua e sull'apprendimento. A partire da queste premesse, si cercherà di mostrare, principalmente tramite l'analisi di testi ricavati da scambi conversazionali reali aventi come protagonisti studenti universitari stranieri

* Università degli Studi di Bari Aldo Moro, rossella.abbaticchio@uniba.it.

che apprendono la lingua italiana, come le riflessioni metalinguistiche spontanee e guidate che hanno luogo durante i dialoghi determinino un riadattamento dell'enunciato in rapporto al contesto e all'intenzione comunicativa del locutore, producendo un miglioramento tanto della competenza linguistica quanto della consapevolezza (meta)comunicativa. La riflessione metalinguistica, condotta in modo costante e sistematico all'interno del contesto dialogico, può costituire uno strumento prezioso per lo sviluppo non solo della competenza strategica conversazionale, che è alla base della pianificazione del discorso in funzione dello scopo comunicativo, ma anche della capacità di controllo retroattivo dell'enunciato in rapporto al *feedback* fornito dall'ascoltatore. Obiettivo principale del contributo è di mostrare, principalmente tramite l'analisi di scambi conversazionali reali aventi come protagonisti studenti universitari stranieri che apprendono la lingua italiana, come le riflessioni metalinguistiche spontanee e guidate che hanno luogo durante i dialoghi determinino un riadattamento dell'enunciato in rapporto al contesto e all'intenzione comunicativa del parlante, producendo un miglioramento tanto della competenza linguistica quanto della consapevolezza metacomunicativa. Gli esempi presentati sono estrapolati da conversazioni autentiche, aventi come protagonisti studenti non italofoni di prima istanza, regolarmente iscritti a corsi di laurea in università italiane. Alla luce di esperienze (dirette o osservate) di insegnamento della lingua italiana a studenti stranieri di livello universitario, ispirate da una preliminare analisi dei bisogni (percepiti e sentiti) dei discenti, si ritiene che la dimensione metadialogica rappresenti una costante nel rapporto d'interazione col docente. Attraverso l'analisi di alcuni esempi conversazionali registrati in classe, si cercherà, pertanto, di far emergere la funzione cognitiva e di autovalutazione svolta dalla riflessione metalinguistica e metadialogica negli scambi comunicativi e, più in generale, nel processo di apprendimento/insegnamento.

Parole chiave: Medialogica, linguistica educativa, metalinguistica, grammatica, competenza testuale

Abstract: In today's vision of the language learning/teaching process, metalinguistic competence plays a central role, since it has been acknowledged as the ability to consciously reflect on language and on the communication process.

In recent decades, the rejection of metalinguistic reflection as a reaction to the grammatical-translation method has been one of the basic assumptions not only of structuralist approaches, but also of some communicative approaches inspired by the paradigm of the implicit acquisition of grammar. In recent times, however, educational linguistics have strongly re-evaluated the cognitive role of reflection on language and on the way in which it is used in interaction, so that ideological extremisms, born from «confusion above all between the explicitation of grammar rules, considered as the fundamentals of the language learning process, and the general activity of reflection that learners naturally carries out on the object and on the process in which they are involved, i.e. on language and learning». Starting from these premises, we will try to show, mainly through the analysis of texts obtained from real conversational exchanges involving foreign university students who learn Italian language, how spontaneous and guided metalinguistic reflections that take place during the lessons determine a re-adaptation of the utterance in relation to the context and to the communicative intention of the speaker, producing an improvement both in linguistic competence and in (meta)communicative awareness. Metalinguistic reflection, if carried on in a constant and systematic way within the dialogical context, can constitute a valuable tool for the development not only of the strategic conversational competence, which is the basis of the planning of the discourse according to the communicative purpose, but also of the retroactive control of the utterance in relation to the feedback provided by the listener.

The main aim of the contribution is to show, mainly through the analysis of real conversational exchanges involving foreign university students who learn Italian language as a foreign language, how spontaneous and guided metalinguistic reflections that take place during the dialogues determine a readjustment of the utterance in to the context and the communicative intention of the speaker, producing an improvement both in linguistic competence and in metacommunicative awareness. The examples presented are extrapolated from authentic conversations, involving non-Italian-speaking students, regularly enrolled in degree courses in Italian universities. Basing on experiences (direct or observed ones) of teaching Italian language to foreign university students, inspired by a preliminary analysis of the needs (perceived and felt) of the learners, we firmly think that the metalinguistic and metadialogical dimensions represent a key-activity in the interaction with the teacher and with the co-mates. Through the analysis of some conversational examples recorded in the classroom, we will therefore try to bring out the cognitive and self-evaluation function performed by metalinguistic and metadialogical reflection in communicative exchanges and, more generally, in the learning/teaching process.

Keywords: Medialogics, language education, metalinguistics, grammar, text competence

1. Elementi strutturali della riflessione: la competenza comunicativa

Il modello forse più famoso dei fattori che entrano in gioco nel processo di comunicazione è quello proposto da Hymes (1964: 53-62), che individua sedici componenti raggruppate sotto le lettere dell'acronimo SPEAKING:

- Setting e scena: il setting si riferisce a "the time and place of a speech act and, in general, to the physical circumstances"

(p. 55), mentre per scena si intende la situazione psicologica e culturale in cui ha luogo l'interazione;
- Partecipanti: il parlante, il destinatario del messaggio ed altri eventuali ascoltatori, anche casuali;
- Scopi (Ends): fini, propositi, intenzioni per cui si comunica ed eventuali risultati;
- Atti linguistici e sequenze, che compongono e organizzano l'evento comunicativo;
- Chiave (Key): indizi che stabiliscono il tono e la tipologia dell'atto linguistico;
- Strumenti (Instrumentalities): canali di comunicazione (orale, scritto, telegrafico ecc.), nonché forma, stile, varietà e registro del parlato;
- Norme: le norme socio-culturali che regolano l'evento e i comportamenti dei partecipanti;
- Genere: il genere di discorso, di testo o di evento comunicativo.

In ogni evento comunicativo, oltre alle componenti indicate da Hymes, Balboni (1999: 26-28) aggiunge:

- un argomento, che è condiviso solo in apparenza dagli interlocutori, perché nella realtà i valori sottostanti possono non essere gli stessi e perciò si possono verificare malintesi;
- dei messaggi extralinguistici, prodotti secondo le norme specifiche dei linguaggi non verbali, che non sempre, però, vengono prese in considerazione "quasi che i gesti, la mimica facciale, le distanze interpersonali ecc. fossero dei concetti universali";
- una grammatica contestuale, che include il concetto di "sequenza prevista per un dato evento, che in alcune culture può essere una sequenza linguistica ritualizzata o abbastanza rigida e prevedibile, mentre in altre porta ad avere una maggiore flessibilità" (Ibidem).

Con l'affermarsi degli studi di sociolinguistica e pragmalinguistica, si impone il concetto di competenza comunicativa, in opposizione all'idea di Chomsky, che definisce come "competenza" quella di

> un parlante-ascoltatore ideale, in una comunità linguistica omogenea, il quale conosce perfettamente la sua lingua e non è influenzato da condizioni grammaticalmente irrilevanti quali le limitazioni di

> memoria, le distrazioni, i cambiamenti di attenzione e di interesse e gli errori (casuali o caratteristici) nell'applicazione della propria conoscenza della lingua nel corso dell'esecuzione effettiva (Chomsky 1969-70: II, 44-45).

La competenza comunicativa è rappresentata da Balboni (2008: 16-17) come una piramide, le cui facce sono costituite dalla competenza linguistica (fonologica, morfosintattica, lessicale, testuale), ovvero il "sapere la lingua", dalla competenza extralinguistica (cinesica, prossemica, vestemica, oggettemica ecc.), dalla padronanza delle abilità (comprendere, leggere, scrivere, parlare in monologo, dialogare, tradurre), ossia il "saper fare lingua", e dal "saper fare con la lingua", che include la dimensione socio-pragmatica e culturale dell'agire linguistico. Di queste quattro facce sono visibili solo il saper fare lingua e il saper fare con la lingua, mentre le altre due non sono visibili, pur essendo parimenti essenziali.

Da questi presupposti sono derivati gli approcci comunicativi, che hanno segnato il passaggio da un interesse prevalente, se non esclusivo, per la forma della lingua a un prevalente interesse per l'uso e, dunque, per la competenza comunicativa (Zorzi 1996: 46-52). I vari approcci comunicativi hanno messo l'accento su aspetti differenti della comunicazione: alcuni hanno privilegiato le funzioni della lingua (chiedere e dare informazioni, presentarsi, accettare, rifiutare ecc.) e le relative nozioni (spazio, tempo, quantità ecc.); altri hanno insistito sul contesto d'apprendimento e, in particolare, sulla relazione fra il compito cognitivo da svolgere, le modalità d'interazione di gruppo tra i partecipanti e gli elementi linguistici necessari per portare a termine il compito; altri ancora hanno enfatizzato la personalità dello studente, riconoscendone le peculiarità cognitive e psico-affettive e offrendo percorsi individualizzati di apprendimento. Va sottolineato, comunque, che, al di là delle differenze specifiche, gli approcci comunicativi sono accomunati dall'attenzione per lo studente più che per il sistema della lingua: sicché diventano centrali i bisogni comunicativi dello studente e si cerca di capire quali strumenti gli servono per interagire con la cultura di cui impara la lingua, quali contenuti linguistici sono più adatti ai suoi bisogni, quali strategie di comunicazione deve padroneggiare, quali atteggiamenti deve assumere verso l'altra cultura. L'attenzione per il soggetto apprendente ha

avuto l'indiscutibile vantaggio di sviluppare una serie di studi sia sul processo e i soggetti dell'apprendimento (motivazione, stili cognitivi, memoria, preferenze rispetto a tecniche e contenuti, tratti caratteriali ecc.) sia sugli usi socio-pragmatici della lingua e sulle varie strategie di negoziazione del messaggio e della relazione tra gli interlocutori.

Nella odierna visione del processo di apprendimento/insegnamento delle lingue svolge un ruolo centrale anche la competenza metalinguistica, intesa come capacità di riflettere consapevolmente sulla lingua e sul processo di comunicazione. Questa competenza è stata rifiutata per molto tempo da molte prospettive glottodidattiche, per il timore di "rimettere in gioco la grammatica" e appiattire sulla pratica delle esercitazioni formali la complessità degli usi comunicativi; oggi, la competenza metalinguistica è stata rivalutata quale componente essenziale della competenza comunicativa, anche grazie al fatto che ne è stata accettata la variabilità individuale (Vedovelli 2002: 42-43).

2. Origini teoriche della riflessione metalinguistica: pragmatica e comunicazione in glottodidattica

Dagli anni Settanta del Novecento ad oggi, la pragmalinguistica, o linguistica pragmatica, ha elaborato studi scientifici sistematici sul come e perché si usa il linguaggio, ossia sulle modalità dell'azione comunicativa e sulle intenzioni o scopi sottesi all'atto linguistico. Nata come branca della linguistica generale, dedita allo studio e all'analisi sul campo della valenza pragmatica del linguaggio, la pragmalinguistica focalizza la propria attenzione sulla dimensione orale, che senza dubbio è quella maggiormente coinvolta e assoggettata agli effetti pratici, 'fattivi', della comunicazione. I dialoghi, anche brevissimi, della vita quotidiana offrono una vasta gamma di tracce da cui partire per individuare questi effetti, sicché diventa centrale il ruolo ricoperto dagli interlocutori che prendono parte all'interazione nelle sue diverse fasi.

Com'è noto, negli ultimi decenni il rifiuto della riflessione metalinguistica come reazione al metodo grammaticale-traduttivo è stato uno degli assunti basilari non solo degli approcci strutturalistici, ma anche di alcuni approcci comunicativi, ispirati al para-

digma dell'acquisizione implicita della grammatica (Giunchi 1990 e 2002). In tempi relativamente recenti, però, la glottodidattica ha fortemente rivalutato il ruolo cognitivo della riflessione sulla lingua e sul modo in cui questa è adoperata nell'interazione, per cui appaiono ormai superati gli estremismi ideologici, nati dalla

> confusione soprattutto tra la esplicitazione delle regole grammaticali (morfosintattiche) della lingua, intesa come fondamento del processo di apprendimento linguistico, e la generale attività di riflessione che il soggetto apprendente svolge naturalmente sull'oggetto e sul processo che lo vedono coinvolto, ovvero sulla lingua e sull'apprendimento (Vedovelli, Villarini 1995: 91)

Alla luce di esperienze dirette e indirette di insegnamento della lingua italiana come L2 ed LS, si ritiene che la dimensione metalinguistica rappresenti una costante nel rapporto d'interazione col docente. Attraverso l'analisi di alcuni esempi conversazionali registrati in classe, si cercherà, pertanto, di far emergere la funzione cognitiva e di autovalutazione svolta dalla riflessione metalinguistica all'interno del dialogo.

La riflessione metalinguistica e metadialogica appare con grande frequenza nel contesto di insegnamento di una lingua straniera: le difficoltà che normalmente un apprendente incontra soprattutto nelle prime fasi di accostamento alla lingua d'arrivo si traducono molto spesso in 'ammissioni d'errore' da parte dell'apprendente stesso, che in questo modo, oltre a mostrarsi coraggiosamente consapevole della propria effettiva competenza, vuole raggiungere – si può ipotizzare – in maniera consapevole un 'aggiustamento', un miglioramento della propria condizione linguistica.

3. La riflessione metalinguistica nelle interazioni con (e tra) apprendenti di italiano L2-LS

Dall'analisi sperimentale di testi ricavati da conversazioni autentiche tra parlanti sia italiani che stranieri è emerso che essi alludono costantemente al proprio comportamento verbale durante l'interazione. Queste allusioni consistono in commenti positivi o negativi sui loro interventi nel corso della comunicazione, nella valutazione critica delle strutture semantiche e sintattiche utiliz-

zate, in giudizi sugli enunciati degli altri interlocutori. In tutti i casi si tratta di riflessioni su quanto si dice o si è detto, ossia di un uso della lingua con funzione metalinguistica (Airenti, Bara, Colombetti 1999).

L'insieme delle riflessioni che un parlante è in grado di produrre sul ruolo ricoperto da lui stesso o da altri parlanti nella conversazione viene indicato col termine "metadialogica" (Stati 1982: 221), che ha un carattere più specifico rispetto al termine "metalinguistica", col quale ci si riferisce alla riflessione sulla lingua anche avulsa dal contesto dialogico.

La tendenza dei parlanti a riferirsi, mentre parlano, al fatto stesso di parlare aumenta nelle situazioni dialogico-conversazionali che coinvolgono apprendenti di lingua straniera. Il timore di sbagliare, dovuto alla scarsa dimestichezza dello studente con la lingua straniera, lo induce, infatti, a sorvegliare continuamente le sue esecuzioni durante la comunicazione. Si attiva con frequenza, quindi, il meccanismo del *monitor*, che è responsabile, secondo Krashen (1981), dell'elaborazione linguistica consapevole e viene usato soprattutto nelle situazioni di apprendimento non spontaneo, di tipo scolastico o universitario, nelle quali l'attenzione dello studente è concentrata sulla precisione grammaticale degli enunciati e sulla correzione degli eventuali errori. Non è raro, perciò, che il controllo sull'esecuzione si manifesti in frequenti e sollecite osservazioni e domande, da parte dello studente, sul suo modo di usare la lingua straniera, sollevate allo scopo di ricevere giudizi e suggerimenti dal docente e dagli altri interlocutori (Dulay, Burt, Krashen 1985): proprio a questo genere di interventi ci si riferisce quando si parla di metadialogica.

Negli studenti più giovani, la tendenza al controllo costante dell'esecuzione linguistica è quasi sempre determinata dall'etero-valutazione, che genera il timore di un giudizio negativo da parte del docente e, nei casi più estremi, può portare ad uno stato di ansia, con il conseguente innalzamento del filtro affettivo. In presenza di fattori affettivo-emozionali, come ansia, atteggiamenti negativi ecc., il filtro affettivo agisce, infatti, da ostacolo ai dati in ingresso, impedendone l'interiorizzazione e rendendo più difficoltoso l'apprendimento. Il grado di utilizzazione del *monitor* dipenderebbe, inoltre, dall'età e dalla natura del compito verbale. Come affermano Dulay, Burt e Krashen (1985: 100),

> prestare attenzione a produrre espressioni grammaticalmente corrette è un tratto della personalità di molti adulti. Ciò dà luogo spesso a molte autocorrezioni ed esitazioni nel parlare. Allo stesso modo i compiti che spingono l'apprendente a concentrare la sua attenzione sull'analisi linguistica consapevole (come riempire gli spazi vuoti con morfemi corretti) sollecitano l'azione del monitor; mentre ciò non avviene per gli esercizi che spingono il parlante a concentrare la sua attenzione sulla comunicazione (come rispondere ad una domanda reale).

Le riflessioni metalinguistiche, sebbene interrompano in qualche misura il flusso comunicativo, hanno comunque il vantaggio di perfezionare l'uso di alcune strutture linguistiche e possono anche sortire l'effetto di aiutare lo studente in difficoltà tramite l'offerta di strategie comunicative, con le quali potrà esporre in modo più completo le sue idee. Il disturbo maggiore al processo di comunicazione proviene, invece, molto spesso, dagli atteggiamenti di protagonismo degli altri studenti, che non rispettano il *turn-taking* e interrompono di continuo l'interlocutore, finendo per marginalizzarlo, volontariamente o involontariamente. Di solito, l'obiettivo di chi assume un simile comportamento è di dimostrare la propria bravura o di imporre la propria opinione, col risultato di impedire agli altri la partecipazione serena al dialogo. In questi casi, un intervento in veste di moderatore da parte dell'insegnante può servire a rimodulare l'andamento della conversazione, favorendo una più equa distribuzione dei turni di parola tra tutti gli studenti.

3.1. Dati dall'osservazione di un'esperienza

Il contesto di apprendimento di una lingua straniera presenta di frequente occasioni di riflessione da parte dei parlanti sulla loro situazione linguistico-comunicativa. Tale comportamento può essere considerato parte di quelle strategie di riparazione a cui il parlante straniero fa ricorso durante lo scambio conversazionale, allo scopo di correggere le proprie esecuzioni, di porre rimedio ad errori socio-pragmatici, di salvare la faccia ecc. (cfr. Pallotti 1998).

La riflessione metalinguistica e metadialogica può servire, in alcuni casi, a riconoscere l'errore linguistico e a porvi rimedio, in altri, a migliorare l'esposizione del contenuto attraverso la richiesta di forme linguistiche più corrette, più appropriate o di registro

più elaborato rispetto a quelle già note. Proprio su questo secondo aspetto è stata focalizzata l'attenzione nel corso della esperienza di insegnamento a studenti universitari, che avevano già cominciato ad apprendere la lingua italiana nei paesi di provenienza. L'analisi delle conversazioni avvenute in classe, delle quali si riportano qui di seguito degli stralci, ha evidenziato una presenza costante ed ampia di momenti metalinguistici, che hanno contribuito al miglioramento della competenza linguistico-comunicativa dell'allievo.

Il primo dato che emerge dalle interazioni tra studente (S) e docente (D) riguarda gli indizi sulla effettiva condizione linguistica dell'allievo forniti dalla riflessione metadialogica:

> S: *A casa mia non si usa [la farina] così. Anzi, non è così proprio. E'… [silenzio]*
> D: *Forse vuoi dire diversa?*
> S: *No, diversa so anche io. È anche, ma altro anche.*
> D: *È diversa, ma anche qualcos'altro?*
> S: *Sì, ma altro adgettivo* non trovo.*

Questo scambio di battute denuncia con chiarezza una difficoltà legata alla competenza lessicale, perché lo studente si rende conto di non possedere, nel proprio vocabolario italiano, l'aggettivo adatto a descrivere una particolare caratteristica di un alimento, la farina, apparentemente comune a (e uguale in) molte culture. Egli mostra, inoltre, di conoscere il significato dell'aggettivo suggerito dall'insegnante e di essere in grado di distinguerne la diversa connotazione semantica rispetto al lemma che gli servirebbe per esprimere il suo pensiero. L'allievo manifesta, quindi, sia pure in modo inconsapevole, l'esigenza di ampliare il proprio repertorio lessicale e indirettamente fornisce al docente un'informazione preziosa per ricalibrare il sillabo sulle necessità effettive di apprendimento. La selezione dei contenuti linguistici costituisce, infatti, un problema centrale, soprattutto nei corsi di breve durata e rivolti a studenti con competenze pregresse differenti nella lingua italiana (esattamente come accade nei programmi di scambio, nei corsi residenziali di lingua straniera o anche con studenti stranieri che si iscrivano in università italiane). In questi casi, il criterio nozionale-funzionale, che per ogni dominio indicato dal *Common European Framework* (personale, pubblico, professionale, educativo) (Council of Europe 2001; Mazzotta 2002; Mezzadri

2006) individua una lista di compiti comunicativi e di atti linguistici corrispondenti (Lo Duca 2006), può non essere sufficiente ad organizzare un sillabo adeguato ai bisogni linguistici individuali di ciascun allievo. Come sottolinea Balboni (1999: 45), l'elencazione dei contenuti in cui si sostanzia la competenza comunicativa, in alcuni casi

> è, oltre che difficilissima, praticamente inutile; si tratta piuttosto di individuare indicatori di metacompetenza, cioè alcuni comportamenti linguistico-cognitivi facilmente osservabili e tecniche glottodidattiche atte a rafforzare gli aspetti carenti.

Si tratta, in altre parole, di optare per un sillabo aperto e in divenire, che possa essere riadattato sulla base del *feedback* fornito dallo studente e degli indizi provenienti dalla riflessione metadialogica spontanea e guidata.

Nella conversazione in classe, la riflessione sulle forme linguistiche adoperate può essere sollecitata anche dalla correzione implicita dell'errore grammaticale mediante riformulazione, che non interrompe il flusso della comunicazione e consente di evitare l'impatto psicologico negativo di una correzione più esplicita e diretta, quasi sempre percepita dallo studente come un giudizio sulla sua *performance* (cfr. Cardona 2002). Un chiaro esempio in proposito proviene dal seguente brano di dialogo informale con uno degli studenti sottoposti ad osservazione:

> S: *Io lei deve parlare.*
> D: Lei [un'amica menzionata precedentemente] ti vuole parlare*?*
> S: *No. Io devo parlare.*
> D: *Tu devi dirle qualcosa?*
> S: *Eh … sì. Dire a lei. È vero. Scusa.*

L'errore dell'apprendente consiste nell'omissione della preposizione nel complemento indiretto, dovuta probabilmente ad un'interferenza con la lingua inglese, che la studentessa padroneggiava meglio e che effettivamente omette la preposizione semplice in caso di uso del verbo *tell*, dire (*I must tell her*). La mancanza della preposizione ha determinato un fraintendimento momentaneo, subito risolto dal chiarimento offerto dall'allieva, la quale, grazie alla correzione mediante riformulazione, ha notato l'errore e ha preso coscienza della forma grammaticale esatta, come si evince

dalla constatazione con valore metalinguistico *È vero.* Sul piano più strettamente pragmatico desta interesse, invece, l'atto di scusarsi alla fine dell'ultima battuta, perché fa pensare ad una indebita generalizzazione della regola di cortesia della cultura italiana, che prevede l'uso di espressioni attenuative per gli atti offensivi o di minaccia alla faccia dell'interlocutore (dalla richiesta al rifiuto, alla *gaffe*, cfr. Mazzotta 2008), ma non per gli errori grammaticali.

In molte occasioni, la riflessione metadialogica può essere guidata dal docente su un aspetto dell'esecuzione sul quale lo studente non ha formulato perplessità né ha chiesto conferma:

> S: *"Devo dirle qualcosa". Sì?* [dove il sì equivale a chiedere conferma della correttezza del costrutto usato]
> D: *Io dico "questa frase* va *bene*?*". Oppure dico "Si dice così?"*
> S: *"Si dice così" io penso più facile.*

In questo dialogo lo studente, 'incamerata' la correzione nello scambio precedentemente illustrato, sta chiedendo conferma sul primo costrutto adoperato (*Devo dirle qualcosa*), mentre non si sta ponendo dubbi sulla modalità della richiesta di conferma (*Si?*), sulla quale, invece, il docente richiama esplicitamente la sua attenzione, sottolineando la correzione introducendola con l'espressione dichiarativa *Io dico.* L'insegnante, inoltre, non si limita a fornire un'unica forma corretta, ma ne propone anche un'altra ugualmente valida dal punto di vista grammaticale e comunicativo: sicché offre all'allievo la possibilità di optare tra le due alternative. Lo studente è indirettamente indotto, quindi, a riflettere sul proprio grado di padronanza della lingua straniera per poter scegliere la forma linguistica che pensa di riuscire a ricordare più facilmente. Il docente, dal canto suo, dalla preferenza accordata al costrutto più semplice (come nel caso esemplificato) o a quello più difficile ricava delle informazioni importanti sulla preparazione degli studenti, che gli permettono di commisurare le sue modalità di spiegazione e di interazione alle effettive competenze della classe.

I frammenti di testo analizzati costituiscono, ovviamente, solo un campione delle frequenti riflessioni sulla lingua che emergono nel corso delle interazioni in classe con apprendenti di italiano L2 o LS. Nell'ambito delle esperienze didattiche svolte o osservate, la riflessione metadialogica, particolarmente quella inerente agli errori e alle regole per un corretto *turn-taking*, ha prodotto come

risultato concreto un maggiore equilibrio nella misura degli interventi dei parlanti, nonché una maggiore attenzione agli aspetti di correttezza formale (ad esempio nell'uso delle concordanze verbali e nominali) e alle scelte lessicali. Una riflessione metadialogica sistematica potrebbe rivelarsi utile, pertanto, nell'apprendimento non solo delle lingue seconde e straniere, ma anche dell'italiano come madrelingua, allo scopo di evitarne l'impoverimento al quale si va purtroppo sempre più assistendo nella norma d'uso.

Riferimenti bibliografici

Airenti G., Bara B. G., Colombetti M., 1999, "Atti linguistici e dialogo", in F. Orletti (a cura di), *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale,* Carocci, Roma.

Balboni P. E., 1999, "Un curricolo per l'educazione bilingue", in P. E. Balboni (a cura di), *Educazione bilingue*, Guerra-Soleil, Perugia.

Balboni P. E., 2008, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.

Cardona M., 2002, "L'errore linguistico in una prospettiva umanistico-affettiva. Valutare l'errore nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera", in P. Guaragnella (a cura di), *Cultura italiana Mediazione linguistica Università europee*, Pensa Multimedia, Lecce.

Chomsky N., 1969-70, *Saggi linguistici*, Bollati Boringhieri,Torino.

Corder S. P., 1983, *Introduzione alla linguistica applicata*, Il Mulino, Bologna.

Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.

Dulay H., Burt M., 1977, "Remarks on creativity in language acquisition", in M. Burt, H. Dulay, M. Finocchiaro (a cura di), *Viewpoints on English as a Second Language*, Regents, New York.

Dulay H., Burt M., Krashen S., 1985, *La seconda lingua*, Il Mulino, Bologna.

Giunchi P. (a cura di), 1990, *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Zanichelli, Bologna.

Giunchi P., 2002, "Grammatica esplicita e grammatica implicita: dal vecchio al nuovo paradigma", in P. Mazzotta (a cura di), *Europa, lingue e istruzione primaria* UTET, Torino.

Hymes D., 1964, *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*, University of Pennsylvania, Philadelphia.

Jakobson R., a cura di L. Heilmann, 1966, *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano.

Krashen, S. D., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford.

Lado R., 1957, *Linguistics Across Cultures*, University of Michigan Press, Ann Arbor.

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

Mazzotta P., 2001, *Didattica delle lingue straniere nella scuola di base. Aspetti teorici e metodologici*, Guerini, Milano.

Mazzotta P., 2008, "I malintesi della cortesia nella comunicazione interculturale", in A. Mollica, R. Dolci, M. Pichiassi (a cura di), *Linguistica e Glottodidattica. Studi in onore di Katerin Katerinov*, Guerra-Soleil, Perugia.

Mezzadri M. (a cura di), 2006, *Integrazione linguistica in Europa*, UTET, Torino.

Pallotti G., 1998, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.

Selinker L., 1972, "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, X, 3: pp. 209-231.

Stati S., 1984, *Il dialogo. Considerazioni di linguistica pragmatica*, Liguori, Napoli.

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

Vedovelli M., Villarini A., 1995, "Il ruolo dell'attività metalinguistica nell'apprendimento dell'italiano L2 da parte di immigrati", in P. Desideri (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze.

Zorzi D., 1996, "Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale", *Babylonia*, 2: 46-52.

Da testo a testo

Corpus-assisted stylistics and translation criticism: a distributional analysis of seven Italian translations of Joseph Conrad's *The Lagoon*

Daniel Russo*

Abstract: This paper explores how corpus-assisted distributional analysis can be used to explore the stylistic features of literary works in relation to the notion of linguistic deviation (Leech 1985: 47), that is, linguistic patterns that are motivated by aesthetic purposes (Simpson 2004: 50). This concept can also be useful when analysing translation styles and to what extent translators are aware of an author's original choices. A stylistic analysis of Joseph Conrad's *The Lagoon* and seven Italian translations are used to illustrate how distributional data can be employed for the purposes of translation criticism. Using Sketch Engine (Kilgariff *et al.* 2004, 2014), corpus stylistic methods were used to identify one syntactic pattern in the source text and then investigated in the target texts. The findings suggest that the translators identified the stylistic relevance of the structure to a various extent (mainly in the most recent translations from the 1990s) and employed different translation strategies to render it into Italian.

Keywords: Joseph Conrad, corpus stylistics, distribution, *The Lagoon*, translation

* Università degli Studi dell'Insubria, daniel.russo@uninsubria.it.

1. Introduction

Thanks to the growth of corpus linguistics and computer-assisted linguistic analysis, an increasing number of recent studies have used corpora to analyse literary works (see Culpeper 2009; Hori 2004; Mahlberg 2013; Pennebaker, Ireland 2008; Yufang 2011). A systematic examination of literary texts' linguistic forms is made possible by the computerised collection of texts and the use of software tools; in particular, recurrent linguistic patterns in literary language, which could otherwise only be assumed or analysed through a time-consuming close reading, can now be explored quickly and efficiently. According to Stubbs (2005: 6), computer-assisted analysis is useful, if only to validate what we already know from the literature or, more excitingly, to draw conclusions that would be difficult to maintain without the support of software-based analysis. We can derive meanings from the latter that are not covered in literary critical sources.

The study of stylistic patterns can certainly be enriched by corpus linguistic approaches. Numerous corpus stylistic studies have analysed original literary works and considered a variety of factors, such as the author's specific writing style (e.g., Fischer-Starcke 2009, 2010; Hoover 2002; Johnson 2016; Starcke 2006) and the relevance or meaning of idiosyncratic language patterns (e.g., Adolphs, Carter 2002; Culpeper 2002, 2009; Hori 2004; Mahlberg 2007, 2013; Mahlberg, McIntyre 2011; O'Halloran 2007; Semino 2004; Semino, Short 2004). The similarities and contrasts between the source text (ST) and the target text(s) (TT) have frequently been the focus of comparative studies in the realm of translation studies (e.g., Brandes *et al.* 2019; Calzada Perez 2017; Čermáková, Fárová 2010; Mahlberg 2013; Matvieieva *et al.* 2022; Johnson 2016; Pantopoulos 2012; Riggs 2020); these investigations all place a similar emphasis on the consistency of translation choices.

A key concept in stylistic theory is the idea of linguistic deviation (Leech 1985: 47), which refers to how certain language components in literary works deviate consistently and methodically from the standards represented by a given benchmark. Leech (1985: 45-50) distinguishes three types of deviation: primary, whereby a

literary work or specific collection of works departs from conventions inherent in the language as a whole; secondary, in which a literary work by a particular author deviates from previous works by that author in their use of language; and tertiary, or internal deviation, which can be described by comparing a part of the text to the whole. The first type of deviation is the focus of this study, which compares the ST to a larger corpus to identify significant stylistic traits and explore how they are rendered in the TTs. Under investigation is whether the distributional analyses of the TTs achieved with the aid of corpus software resemble a distributional analysis of the ST, not whether the individual language choices made in the TTs are qualitatively reasonable equivalents for the ST.

2. Source and target texts

Joseph Conrad wrote the short story *The Lagoon* in 1896. It was initially published in *The Cornhill Magazine* in 1897, and in 1898 it was added to his collection of short stories titled *Tales of Unrest*. The story is set in Southeast Asia (on the Malay Peninsula or Malay Archipelago), in the latter half of the 19th century, that is, after the European colonisation of southern Asia. The protagonist, who is only referred to as "the white guy", is the captain of a sampan, a common flat-bottomed skiff, which is propelled by Malay steersmen. He makes the choice to spend the night in an ominous, desolate clearing that is encircled by a still lagoon; there, he encounters Arsat, who is distraught about the imminent death of his lover Diamelen, who is suffering from malaria. Arsat shares his tragic tale of betrayal with the white man. Arsat and his brother were the sword-bearers of the rajah. A former servant of the rajah's wife, Diamelen chose to run away with Arsat after falling in love with him. His brother joined them in the escape; however, during their flight, Arsat betrays his brother by leaving him to the rajah's guards so that he and his lover can escape. The sun rises and Diamelen passes away near the end of the narrative. Arsat has now lost everything, including his lover and brother, who was killed by the pursuers. The white man leaves and Arsat makes plans to return to his hometown and exact revenge for his brother's murder.

The first Italian translation of the story was published in 1930 by Alpes in the collection *Racconti inquieti*, which was translated by Charis Cortese de Bosis at the end of the first wave of success of Conrad's works in Italy (Curreli 2009: 51-56). The most recent translation was released in 2008. A history of the Italian translations (TTs) of *The Lagoon* is summarised in Table 1.

TT	Year	Translator	Book title, Publisher
TT1	1930	Charis Cortese de Bosis	*Racconti inquieti*, Alpes
TT2	1949	Alda Politzer	*Racconti inquieti*, Mondadori
TT3	1967	Renato Prinzhofer	*Racconti inquieti*, Mursia
TT4	1992	Flaminio Di Biagi	*Romanzi e racconti d'avventura di terra e di mare*, Newton
TT5	1996	Maura Maioli	*Racconti dell'inquietudine*, Orsa Maggiore Editrice
TT6	1997	Cristiana Monti	*La laguna e altri racconti*, Xenia
TT7	2008	Sara Donegà	*I racconti dell'inquietudine*, Barbes

Tab. 1 - Italian translations of *The Lagoon*

Following the first column of Table 1, the target texts (TTs) are henceforth referred to as TT1, TT2, TT3, TT4, TT5, TT6 and TT7 for the purposes of this paper. These translations span distinct decades in the history of the distribution of Conrad's literary works in Italy (see Curreli 2009: 111-144).

3. Methodology

Lexical and syntactic foregrounding were investigated in both the ST and the TTs with the aid of automated data extraction; these statistics enabled the identification of the keywords, phrases, expressions and other stylistic features most likely to produce useful results when analyzed qualitatively (e.g., Mahlberg 2007, 2013; Johnson 2016). More specifically, lexical and syntactic foregrounding in distributional analysis (Perek 2018; Chang, Deák 2020) is a new methodological framework in this respect. In this study, the

electronic versions of both the ST and TTs were queried using Sketch Engine (Kilgariff *et al.* 2004, 2014) to extract the items under investigation, that is, keywords and word clusters.

The TTs were scanned from printed books and proofread manually, while the ST was downloaded from Project Gutenberg and checked against the edition of *Tales of Unrest* edited by Simmons and Stape (2012), for the sake of accuracy in typing and segmentation. The texts were then marked up and annotated using the onboard tools in Sketch Engine. Finally, the segmentation and alignment of the ST and TTs' sentences were performed partially automatically, by Sketch Engine, and partially manually, in those segments where the automatic matching failed.

4. Results

Following the seminal work by Baker (2000), the type-token ratio (TTR) is used to assess the lexical complexity of the translated texts as the first step in this study. A greater TTR suggests that the author or translator used a larger vocabulary, whereas a lower ratio suggests a more constrained range of lexical items; however, considering that the sizes of two texts may also differ significantly, especially when they are presented in different languages (texts in Italian are inherently longer than texts in English for phonemic and morpho-syntactic reasons, even when they present a lower number of tokens), a more reliable indicator of lexical complexity is the standardised type-token ratio (STTR), which determines the TTR based on every 1,000 words. Measurements of the seven Italian translations of *The Lagoon* revealed that they have higher STTRs than the ST, which is not a significant finding, considering the intrinsic differences between the source and target languages; however, when comparing the three TTs, the indicator shows that the earlier translations (TT1, TT2, TT3) are characterised by a larger vocabulary than the more recent translations, as shown in Table 2.

	ST	TT1	TT2	TT3	TT4	TT5	TT6	TT7
Types	1435	1943	1941	1928	1857	1866	1821	1842
Token	5614	5538	5522	5493	5491	5449	5338	5423
STTR	25.56	35.08	35.15	35.10	34.24	34.21	34.11	33.97
Sentences	350	279	284	292	301	299	300	315

Tab. 2 - Type-token ratios in the ST and TTs

The fact that earlier translations show a larger vocabulary than the more recent translations can be further understood when investigating the texts' keywords. Using the keyword function in Sketch Engine, we can check which lexical items are both frequent in the ST and significantly more frequent than in a reference corpus. Sketch Engine's onboard reference corpus, English Web 2020 (enTenTen20), was used in this study. Noting the top 50 keywords that were used significantly more frequently than in the reference corpus, it is possible to identify specific semantic fields. The first is related to the idea of "darkness": dark(ness) (12 occurrences), black(ness) (13), gloom (4), sombre (3), unseeing (3); the second is a "lack of motion": still(ness) (9), motionless (5), unstirring (3), immobility (1); the third is "silence": silent/silence (13), noiseless(ly) (4); the fourth is "vagueness": impalpable (2), indistinct (2), vague (1). These semantic fields are not specific to *The Lagoon*, but can be found in most of Conrad's works set in the Malay Archipelago (cf. Russo 2016: 89-104, Russo 2018). Darkness, immobility and quiet are motifs connected to Arsat's initial psychological state when meeting the white man. This depressing environment is reflected in the lagoon, which the narrator describes as stagnant (i.e., still, dark and silent), which is exactly how Arsat and Diamelen had been living since arriving at the clearing. Arsat's guilt has poisoned their chance for happiness, just as the sickness struck Diamelen's body, making their life together lonely and unfulfilling. When analysing the translation style of each translator to substantiate the STTR data noted above, we can see how these keywords are rendered in the TTs. For instance, if we consider the keywords "silence" and "silent", we notice that, in TT6, these are systematically translated as *silenzio* and *silenzioso*, which correspond not only grammatically to the noun and adjective in English, but are

also etymologically related; TT7 follows the same trend, but for a synonym of *silenzioso* (i.e., *taciturno*), which is used in two sentences. Conversely, the other TTs show a large degree of synonymity for these keywords; for instance, TT3 has a larger lexical variety when it comes to these two expressions: *silenzio(so)* (8), *taciturno* (2), *quiete* (4), *tacere* (1), *senza far rumore* (1) and *senza suono* (1), with the last two being complex adverbial phrases. Example [1] below shows how TT6 and TT7 preserved the significance of this keyword, while the other TTs replaces it with a more literary expression.

[1] And again I begged him in the name of our love to be *silent*. (ST)
[…] e ancor io lo supplicai di *non dire altro* in nome del nostro sentimento. (TT1)
Io lo pregai di nuovo di *tacere* in nome del nostro amore. (TT2)
E di nuovo lo pregai in nome del nostro affetto di *tacere*. (TT3)
E di nuovo lo pregai di *tacere* in nome del nostro amore. (TT4)
E ancora una volta lo pregai in nome del nostro di *tacere*. (TT5)
E di nuovo io lo pregai di restare in *silenzio* in nome del nostro amore. (TT6)
Ancora una volta lo pregai di rimanere in *silenzio* in nome del nostro affetto. (TT7)

This tendency towards synonymic expressions accounts for the higher STTR in TT1, TT2 and TT3, and, more generally, the greater number of types compared to TT4, TT5, TT6 and TT7. This freer approach is also applied to the rendition of sentences (Table 1); the low number of sentences in TT3 shows that the translator merged several sentences of the ST, as seen in [2].

[2] The churned up water frothed alongside with a confused murmur. And the white man's canoe, advancing up stream in the short-lived disturbance of its own making, seemed to enter the portals of a land from which the very memory of motion had for ever departed. (ST)
[…] il gorgoglio dell'acqua, sui fianchi della nave, schiumava con un fremito indistinto e la canoa del bianco, procedendo controcorrente nel momentaneo impeto acqueo, pareva varcare i portali di un luogo da cui la memoria stessa del moto fosse per sempre caduta nell'oblio. (TT1)
L'acqua spumeggiante mentre si rimescolava sui fianchi con un suono inquietante e la canoa del bianco, la quale procedeva controcorrente in quel momento di fremito che aveva prodotto, pareva varcare la

soglia di un luogo in cui non esistesse memoria del concetto di moto. (TT2)
L'acqua rimestata schiumava sui fianchi con un mormorio indistinto e la canoa del bianco, avanzando controcorrente nel momentaneo rimescolio da essa stessa provocato, pareva varcare i portali di un territorio da cui la memoria stessa del moto si fosse allontanata per sempre. (TT3)
L'acqua gorgogliante schiumeggiava ai lati in un ruggito confuso. E la canoa del bianco, andando controcorrente durante il momentaneo tumulto, sembrò varcare le porte di quel paese, da cui era svanita per sempre la memoria del movimento. (TT4)
L'acqua turbolenta schiumava lungo il fianco con un mormorio indistinto. E la canoa dell'uomo bianco, navigando controcorrente nella breve turbolenza che creava, sembrava entrare dalle porte di una terra la cui memoria stessa del moto si era per sempre perduta. (TT5)
L'acqua mossa spumeggiava sui fianchi con un confuso mormorio. E la canoa dell'uomo bianco, avanzando controcorrente nell'agitazione momentanea che creava, sembrava varcare le porte di una terra da cui la memoria stessa del moto era scomparsa per sempre. (TT6)
L'acqua, rimescolata, fremeva lungo i fianchi della barca con un mormorio indistinto. E la canoa del bianco, procedendo contro corrente nella breve turbolenza che produceva, sembrava entrare dai portali di una terra in cui si era persa per sempre la memoria stessa del movimento. (TT7)

Merging (or splitting) sentences in translation can impact the stylistic reception of the text, whose syntactic implications can be studied with a distributional approach. For example, the conjunction "and" has a frequency per million tokens of 36 in *The Lagoon*, which is much higher than the general frequency in the reference corpus (26.7). Besides Conrad's stylistic preference for this coordinative conjunction, we can identify a syntactic pattern that is specific to this text and which constitutes a foregrounding feature: using the Corpus Query Language (CQL) in Sketch Engine's Concordance section, one can note that the phrasal pattern ADJECTIVE + and + ADJECTIVE has a high frequency per million tokens (6.5), compared to the reference corpus (1.4). As shown in Table 3, this pattern not only shows a high frequency, it also involves stylistically marked adjectives in the sematic fields of darkness, lack of motion, silence and vagueness, as described above.

Left		Right
river, the sun appeared	unclouded and dazzling	, poised low over the
The forests,	sombre and dull	, stood motionless and
, sombre and dull, stood	motionless and silent	on each side of the broad
, in bunches of leaves	enormous and heavy	, that hung unstirring
into an immobility	perfect and final	.
right and left with a	periodic and sudden	flourish of his blade
sun, looked along the	empty and broad	expanse of the
call of some bird, a cry	discordant and feeble	, skipped along over the
glow, throwing the	slender and distorted	shadows of its crew upon
from the river like some	slim and amphibious	creature leaving the
tracery of small ferns,	black and dull	, writhing and
loudly between the	thick and sombre	walls of vegetation.
the darkness,	mysterious and invincible	; the darkness scented
at the slender rafters,	motionless and unseeing	.
of sunset put out by the	swift and stealthy	shadows that, rising
that, rising like a	black and impalpable	vapour above the
sky flung down into the	hopeless and abysmal	night of the wilderness
of the boatmen ringing	fitful and distinct	on the calm water.
Water slept invisible,	unstirring and mute	.
of stars streaming,	ceaseless and vain	, through the black
into the stillness	profound and dumb	, and made it appear
and made it appear	untrustworthy and infamous	, like the placid and impenetrable mask

like the	placid and impenetrable	mask of an of an unjustifiable violence
In that	fleeting and powerful	disturbance of his
of phantoms	terrible and charming	, august or ignoble, struggling ardently
An	unquiet and mysterious	country of
ear the wisdom of their	immense and lofty	indifference.
In a murmuring stream of	soft and monotonous	sentences.
Arsat,	motionless and shadowy	, sitting with bowed
stars, was speaking in a	low and dreamy	tone – "… for where can
A sigh,	short and faint	, marked an almost
A murmur	powerful and gentle	, a murmur vast and faint
and gentle, a murmur	vast and faint	; the murmur of
Arsat rose and stood, an	indistinct and silent	figure above the dying
the land: it flowed	cold and grey	in the darkness, eddied
seemed to float upon a	restless and impalpable	illusion of a sea.
Of heaven, like a	sombre and forbidding	shore – a coast
– a coast deceptive,	pitiless and black	.
Then from behind the	black and wavy	line of the forests a
unveiled lagoon lay,	polished and black	, in the heavy shadows at
eagle rose over it with a	slanting and ponderous	flight, reached the
higher, became a	dark and motionless	speck before it

Tab. 3 - Concordances of the pattern "ADJ + and + ADJ" in *The Lagoon*

The distributional data show how this pattern, which is marked both semantically and syntactically, is found in the text. As shown in Figure 1, this pattern appears in three sections of the short story: it recurs in the initial description of the environment, where the narrator meets Arsat; it reaches a peak right before Arsat begins his account of the events leading to his betrayal of his brother; and it appears again towards the end of the story, when the white man describes his surroundings after Diamelen's death. These are mostly descriptions of places that are deeply entrenched with the characters' psychological situation. The immobility, darkness and silence around them reflect their states of mind.

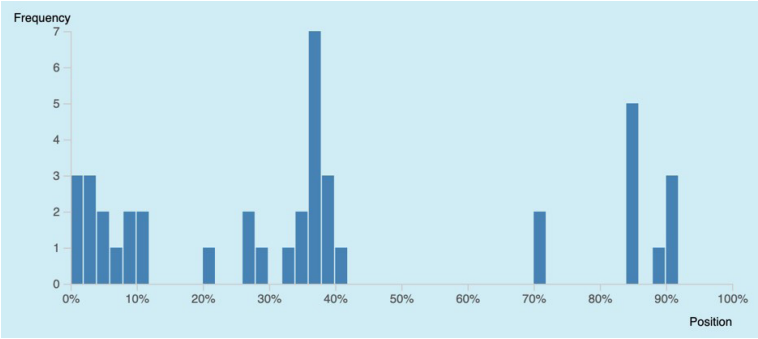


Fig. 1 - Distribution of the pattern "ADJ + and + ADJ" in ST

Figures 2 to 8 show how the structure ADJECTIVE + *e* (coordinating conjunction in Italian) + ADJECTIVE appears in the TTs. It is possible to conclude that the pattern is mostly preserved in all TTs, and especially in TT6, thus the translators acknowledged its stylistic relevance. The only exception is TT1, where the occurrences of such a marked structure is reduced to about a half as a whole and is less present especially in the beginning of the text.

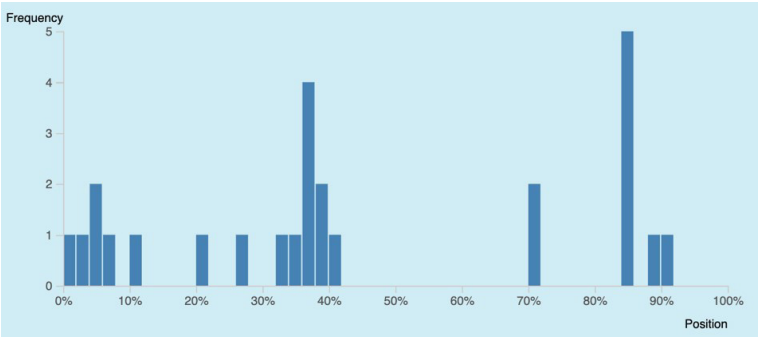


Fig. 2 - Distribution of the pattern “ADJ + e + ADJ” in TT1

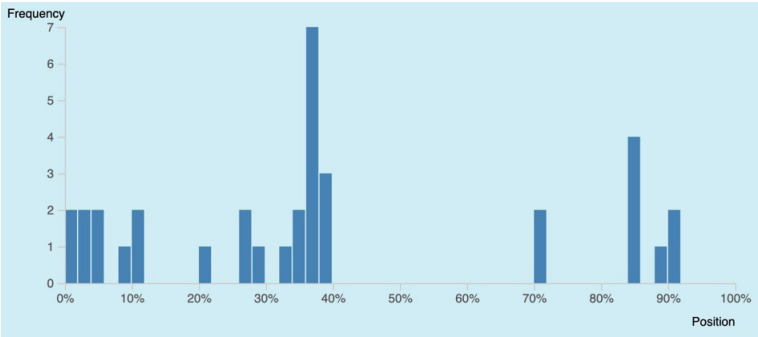


Fig. 3 - Distribution of the pattern “ADJ + e + ADJ” in TT2

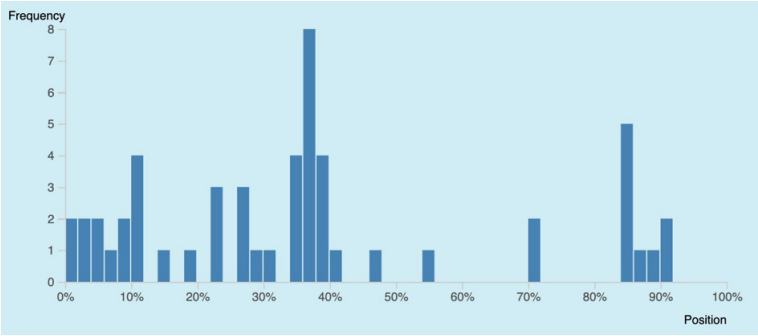


Fig. 4 - Distribution of the pattern “ADJ + e + ADJ” in TT3

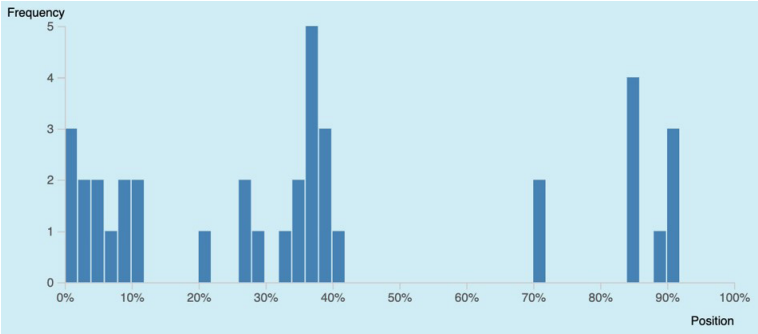


Fig. 5 - Distribution of the pattern “ADJ + e + ADJ” in TT4

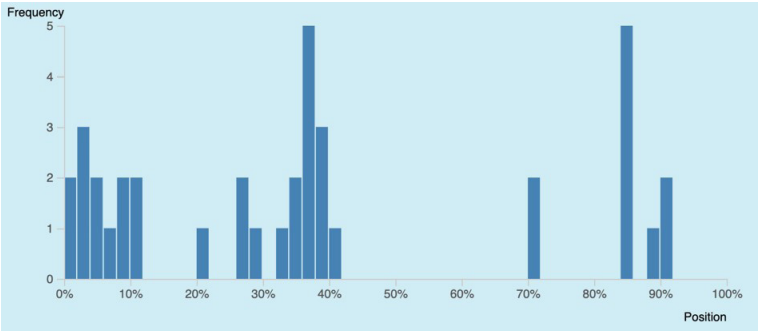


Fig. 6 - Distribution of the pattern “ADJ + e + ADJ” in TT5

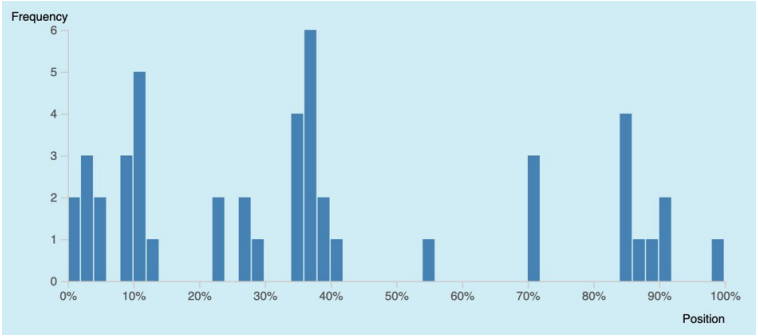


Fig. 7 - Distribution of the pattern “ADJ + e + ADJ” in TT6

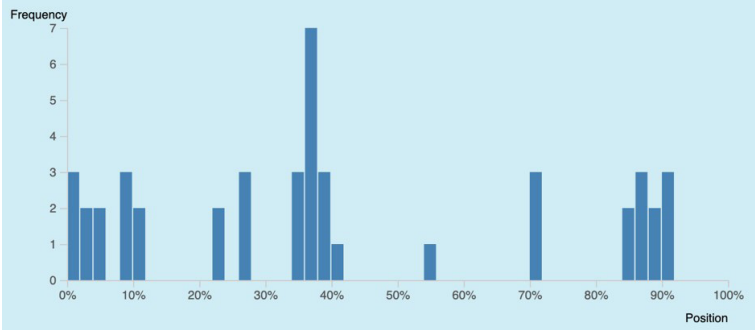


Fig. 8 - Distribution of the pattern "ADJ + e + ADJ" in TT7

Two main translation strategies are used to address variation in this structure: substitution and deletion. Substitution requires that a pattern be partially recognised; however, its fundamental components are changed. For example, in [3], the pattern is changed to ADJECTIVE + *ma* ("but") + ADJECTIVE, while in [4] it is replaced with coordinated verbal phrases (literally, "without moving and without seeing").

[3] a murmur **vast and faint** (ST)
un mormorio esteso, ma leggero (TT7)

[4] her big eyes, wide open, glittered in the gloom, staring upwards at the slender rafters, **motionless and unseeing.** (ST)
i suoi grandi occhi, spalancati, lucevano nell'ombra e fissavano in alto le sottili travi del soffitto senza muoversi e senza vedere. (TT3)

Deletions, which are mostly found in TT1 and, to a lesser extent, in TT2 and TT7, occur when a pattern is either unrecognised or deemed too complex or confusing in the target language, such as in [5], "periodic and sudden flourish", which is rendered as *ritmati* (literally "rhythmical") in TT1 and as *a intervalli regolari* (literally "at regular intervals") in TT7 and in [6], when "slim and amphibious creature" is translated as *snello anfibio* (literally, "slim amphibian") in TT1 and *anfibio sottile* (literally, "thin amphibian") in TT7. Using this translation strategy, the stylistic deviation refers to the standard phrasing of the target language.

[5] the steersman swept right and left with a **periodic and sudden** flourish of his blade describing a glinting semicircle above his head. (ST)
il timoniere si muoveva a destra e a sinistra con colpi **ritmati** di pala, descrivendo un semicerchio scintillante sopra la testa. (TT1)
il timoniere si spostava velocemente a destra e a sinistra, scuotendo, **a intervalli regolari**, una pala che disegnava sulla sua testa un semicerchio scintillante. (TT7)

[6] disappeared from the river like some **slim and amphibious creature** leaving the water for its lair in the forests (ST)
scomparve dal fiume come uno **snello anfibio** che lasciasse l'acqua per il suo covo in foresta. (TT1)
sparì dal fiume come un **anfibio sottile** che abbandona l'acqua per arrivare alla sua tana nella foresta. (TT7)

5. Discussion

This study is based on the assumption that, thanks to comparative corpus approaches, it is now possible to investigate the extent to which texts include recurrent phrasal patterns that are common in the language. By employing corpus-assisted methods, it was possible to identify how the semantic and syntactic aspects of literary language can be intertwined into patterns that deviate from the norm. Moreover, these patterns can be analysed in a parallel corpus of translated texts to highlight different translation strategies while rendering these patterns in the target language. Distributional data can be crucial for identifying how these deviating patterns are spread in an ST and whether these are present in the TTs. In this case study, by analysing Conrad's *The Lagoon* using such an approach, it was possible to identify a semantic and syntactic pattern: the structure ADJECTIVE + and + ADJECTIVE, whereby the adjectives mainly involve the semantic field of immobility, darkness silence and vagueness. This pattern, albeit widespread in common speech, was found to be extremely more marked in this short story, which makes it a marked stylistic feature of this text. This pattern was explored in seven Italian translations of *The Lagoon*, here referred to as TT1, TT2, TT3, TT4, TT5, TT6 and TT7. The analysis showed that the pattern was mostly acknowledged as a whole, but with different tendencies; whilst TT6 is more conservative in replicating this structure in Italian,

TT2, TT3, TT4, TT5 use a larger number of lexical items in relation to the key semantic fields and TT1 and, to a lesser extent, TT7 tend to normalise the pattern when it can be perceived as too marked in the target language.

As a final note on the methodology, it can be argued that these results could be obtained simply by close reading; this long-lasting debate sets on one side Tymoczko (1998), who cautioned corpus-assisted translation researchers against using computer technology simply to support what is clear-cut or already understood by common sense, and on the other side Stubbs (2005: 14), who states that "pure induction will never get you from empirical observations to interesting generalizations". This paper supports the latter by emphasising that a quantitative approach is beneficial even if it merely confirms what we already know by providing solid data. In this regard, it should be emphasised that a corpus-assisted approach should be nothing more than a tool that allows us to investigate texts in a way unavailable to previous translation scholars. The ability to make sense of the numerical data produced throughout the process, such as STTR and distribution, still requires active participation on the part of the researcher.

References

Adolphs S., Carter R., 2002, "Point of view and semantic prosodies in Virginia Woolf's To the Lighthouse", *Poetica* 58, pp. 7-20.

Baker M., 1993, "Corpus linguistics and translation studies. Implications and applications", in M. Baker, G. Francis, E. Tognelli-Bonelli (eds.), *Text and Technology. In Honour of John Sinclair*, John Benjamins, Philadelphia-Amsterdam, pp. 233-250.

Baker M., 2000, "Towards a methodology for investigating the style of a literary translator", *Target* 12(2), pp. 241-266.

Boase-Beier J., 2006, *Stylistic Approaches to Translation*, St Jerome, Manchester.

Boase-Beier J., 2011, "Stylistics and translation", in K. Malmkjaer, R. Windle (eds.), *The Oxford Handbook of Translation Studies*, Oxford University Press, Oxford, pp. 71-82.

Brandes Y., Deutsch C., Ganzel T., 2019, *The Believer and the Modern Study of the Bible*, Academic Studies Press, Boston.

Calzada Perez M., 2017, "Corpus-based methods for Comparative Translation and Interpreting Studies: Mapping differences and similarities with traditional and innovative tools", *Translation and Interpreting Studies*, 12(2), pp. 231-252.

Čermáková A., Fárová L., 2010, "Keywords in Harry Potter and their Czech and Finnish translation equivalents", in F. Čermák, A. Klégr, P. Corness (eds.), *InterCorp: Exploring a Multilingual Corpus. Studie z korpusové lingvistiky, svazek 13*, NLN, Praha, pp. 177-188.

Chang L.M., Deák G.O., 2020, "Adjacent and Non-Adjacent Word Contexts Both Predict Age of Acquisition of English Words: A Distributional Corpus Analysis of Child-Directed Speech", *Cognitive science* 44(11), pp. 65-97.

Conrad J., 1906, *The Mirror of the Sea: Memories and Impressions*, Methuen, London.

Conrad J., 1930, *Racconti inquieti*, edited by Charis Cortese De Bosis, Alpes, Milan.

Conrad J., 1949, *Racconti inquieti*, translated by Alda Politzer, Mondadori, Milan.

Conrad J., 1967, *Racconti inquieti*, translated by Renato Prinzhofer, Mursia, Milan.

Conrad J., 1992, *Romanzi e racconti d'avventura di Terra e di mare*, translated by Flaminio Di Biagi, Newton, Rome.

Conrad J., 1996, *Racconti dell'inquietudine*, translated by Maura Maioli, Orsa Maggiore, Torriana.

Conrad J., 1997, *La laguna e altri racconti*, translated by Cristiana Monti, Xenia, Milan.

Conrad J., 2008, *I racconti dell'inquietudine*, translated by Sara Donegà, Barbes, Florence.

Conrad J., 2012, *Tales of Unrest*, ed. A. Simmons. and J. H. Stape, Cambridge University Press, Cambridge.

Curreli M., 2009, *Le traduzioni di Conrad in Italia*, ETS, Pisa.

Culpeper J., 2002, "Computers, language and characterisation: An analysis of six characters in Romeo and Juliet", in U. Melander-Marttala, C. Östman, M. Kytö (eds.), *Conversation in Life and in Literature*, Universitetstryckeriet, Uppsala, pp. 11-30.

Culpeper J., 2009, "Keyness: Words, parts-of-speech and semantic categories in the character-talk of Shakespeare's Romeo and Juliet", *International Journal of Corpus Linguistics* 14(1), 29-59.

Fischer-Starcke B., 2010, *Corpus Linguistics in Literary Analysis: Jane Austen and her Contemporaries*, Continuum, London.

Hoover D.L., 2002, "Frequent word sequences and statistical stylistics." *Literary and Linguistic Computing* 17(2), pp. 157-180.

Hori M., 2004, *Investigating Dickens' Style: A Collocational Analysis*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Johnson J.H., 2016, "A comparable comparison? A corpus stylistic analysis of the Italian translation of Julian Barnes' *Il Senso di una Fine* and the original text *The Sense of an Ending*", *Language and Literature* 25(1), pp. 38-53.

Kilgarriff A., Baisa V., Bušta J., Jakubíček M., Kovář V., Michelfeit J., Rychlý P., Suchomel V., 2014, "The Sketch Engine: ten years on", *Lexicography*, 1, pp. 7-36.

Kilgarriff A., Rychlý P., Smrž P., Tugwell D., 2004, "The sketch engine", *Proceedings of the 11th EURALEX International Congress*, pp. 105-116.

Leech G.N., 1985, "Stylistics", in T. van Dijk (ed.), *Discourse and Literature: New Approaches to the Analysis of Literary Genres*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 39-57.

Mahlberg M., 2007, "Corpora and translation studies: Textual functions of lexis in *Bleak House* and in a translation of the novel into German", in M. Gatto, G. Todisco (eds.), *Translation. The State of the Art/La Traduzione. Lo stato dell'arte*, Longo, Ravenna, pp. 115-135.

Mahlberg M., 2015, *Corpus stylistics and Dickens's fiction*, Routledge, London.

Matvieieva S. A., Ye Lemish N., Zernetska A. A., Babych V. O., and Torgovets M. A., 2022, "English-Ukrainian Parallel Corpus: Prerequisites for Building and Practical Use in Translation Studies", *Kalbų studijos* 1 (40), pp. 61-74.

Pantopoulos I., 2012, "Two Different Faces of Cavafy in English: A Corpus-Assisted Approach to Translational Stylistics", *International journal of English studies*, 12 (2), pp. 93-110.

Pennebaker J. W., Ireland M. E., 2008, "Analyzing words to understand literature", in J. Auracher, W. van Peer (eds.), *New Beginnings in Literary Studies*, Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing, pp. 24-48.

Perek F., 2018, "Recent Change in the Productivity and Schematicity of the Way-Construction: A Distributional Semantic Analysis", *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 14(1), pp. 65-97.

Riggs A., 2020, *Stylistic deceptions in online news: journalistic style and the translation of culture*, Bloomsbury Academic, London.

Russo D., 2016, *Linguistic and Discursive Aspects of Translation Criticism: The Italian translation of Joseph Conrad's*, The Secret Sharer, Mimesis, Milan.

Russo D., 2018, "Visualising translation tendencies: three Italian translations of Joseph Conrad's The Lagoon", in C. Spinzi, A. Rizzo. (eds.), *Translation or Transcreation? Discourses, Texts and Visuals*, Cambridge, Cambridge Scholars, pp. 68-85.

Semino E., 2004, "Representing characters' speech and thought in narrative fiction: A study of *England England* by Julian Barnes", *Style* 38(4), pp. 428-451.

Semino E., Short M.H., 2004, *Corpus Stylistics. Speech, Writing and Thought Presentation in a Corpus of English Writing*, Routledge, London.

Simpson P., 2004, *Stylistics: A resourse book for students*, Routledge, London.

Starcke B., 2006, "The phraseology of Jane Austen's *Persuasion*: Phraseological units as carriers of meaning", *ICAME Journal* 30, 87-104.

Stubbs M., 2005, "Conrad in the computer: Examples of quantitative stylistics methods", *Language and Literature* 14(1), pp. 5-24.

Tymoczko M., 1998, "Computerized corpora and the future of translation studies", *Meta* 43(3), pp. 652-59.

Yufang H., 2011, *Corpus Stylistics in Principles and Practice: a Stylistic Exploration of John Fowles' The Magus*, Continuum, London.

Recensioni

Pierangela Diadori, 2022, *Tradurre per il turismo. Da e verso l'italiano,* Cesati, Firenze

Diana Peppoloni*

Il concetto di turismo, definito nel Devoto-Oli (2011) come "il complesso delle organizzazioni relative a viaggi e soggiorni compiuti a scopo ricreativo o d'istruzione" comincia a delinearsi nella sua accezione contemporanea all'indomani della seconda guerra mondiale, quando nei Paesi maggiormente sviluppati iniziano a diffondersi rapidamente quelle che la Società delle Nazioni definisce come le "Genti che viaggiano per periodi di oltre 24 ore" (1947).

L'andamento dei flussi turistici, naturalmente, si rivela essere una cartina tornasole della condizione sociale in cui verte una popolazione. Come sottolineato da Marc Boyer (1997: 115) "Il mondo del turismo non è a sé stante, riflette l'evoluzione della società e della cultura".

Man mano che la pratica del viaggio e della vacanza, nelle sue forme sempre più diversificate, prende piede trasversalmente, interessando tutti i ceti sociali, si avverte sempre più la necessità da parte degli enti turistici territoriali di attirare questi flussi in movimento, e, da parte degli utenti, di narrare e condividere la propria esperienza esplorativa. Non a caso questi ultimi ad oggi formano un'ampia, articolata e attendibile *community* in rete, che giudica i servizi offerti, propone mete e itinerari e, più in generale, produce contenuti.

Ciò significa che la figura del viaggiatore ha acquistato nel tempo sempre maggiore autonomia, necessitando però, parallelamente,

* Università degli Studi di Perugia, diana.peppoloni@unipg.it.

di un maggiore accesso a informazioni quanto più chiare ed esaustive sulle mete prescelte, preferibilmente nella propria lingua di origine.

La traduzione diviene dunque un passaggio essenziale in un settore globalizzato e in evoluzione come quello del turismo. Una traduzione di qualità non solo potrà riscuotere un maggiore interesse da parte di un pubblico plurilingue, ma rafforzerà anche l'immagine e la notorietà di chi effettua la proposta turistica.

Questo processo di trasformazione e diffusione dell'informazione sembra essere proprio l'oggetto del volume *Tradurre per il turismo*, che mira a sottolineare l'importanza per i traduttori, e futuri professionisti del settore, di specializzarsi in questo specifico ambito, caratterizzato da tipologie testuali diverse tra loro, che necessitano dunque di una riflessione attenta sulle funzioni che rivestono nonché sugli obiettivi comunicativi, che trovano poi un riflesso inevitabilmente nell'organizzazione linguistica, nelle scelte morfo-sintattiche e nel lessico utilizzato.

Troppo spesso i traduttori ritengono quello turistico un settore generalista, che non necessita di una preparazione specifica per poter essere affrontato; al contrario, la professionalizzazione delle figure e delle strutture legate al turismo, nonché l'internazionalizzazione dei flussi dei viaggiatori e la presenza di utenti sempre più esperti e consapevoli, richiede il ricorso a traduttori adeguatamente formati nella lingua speciale legata a questo settore. Da questo dipende in gran parte la positività dell'esperienza vissuta dal viaggiatore stesso, che attraverso la traduzione di informazioni legate al territorio visitato e alla comunità che lo abita, riesce a cogliere e sperimentare sfumature anche di natura culturale, oltre che paesaggistica, architettonica, gastronomica, etc. Si tratta dunque di una prospettiva interculturale che si interseca alla traduzione strettamente linguistica del messaggio, favorendo la comprensione dell'alterità e la capacità di adattamento a situazioni inattese e la loro decodifica.

Leggendo il testo di Diadori è possibile individuare tre concetti fondamentali legati alla traduzione turistica, che vengono poi approfonditi da varie angolazioni dall'autrice; il primo è quello di *varietà*, non solo dell'esperienza di viaggio, ma anche, e soprattutto, delle tipologie testuali che precedono, accompagnano e

seguono l'esperienza del viaggio, e, più in generale, la filiera del turismo.

Come si evince già dalla macrostruttura del volume, articolato sulla scia delle diverse tipologie testuali che verranno trattate dall'autrice, i testi turistici sono molteplici e ognuno possiede peculiarità proprie. Ne deriva, quindi, che il testo traduttivo possa essere definito come ibrido, nel senso che è chiamato a espletare, al contempo, tre diverse funzioni testuali, ovvero quella appellativa, espressiva e informativa. Lo stesso Calvi (2005: 33) parla a questo proposito di una "fisionomia sfuggente".

La moltitudine di variabili espressive, informative e appellative si riflette anche sul piano terminologico, dove la componente tecnicistica, propria di ogni lingua speciale, tende a essere relegata quasi in secondo piano, offuscata dal gran numero di prestiti provenienti da altri ambiti della lingua (e.g. sociologia, gastronomia, architettura, geografia, archeologia, etc.). Non a caso Balboni (1989) definisce il linguaggio specialistico del turismo come un fascio di microlingue, utilizzate in quanto funzionali alla vastità e alla diversità degli argomenti trattati.

Il secondo concetto è quello di *esperienza*, interpretabile come esperienza singolare e personale di ogni attore del settore turistico, come elemento che influenza inevitabilmente la codifica e decodifica delle informazioni. La traduzione turistica stessa, non potrà presentarsi come totalmente oggettiva, ma sempre dipendente dalle conoscenze e dalle esperienze pregresse del traduttore, nonché legata ai codici culturali, alle aspettative e al grado di apertura mentale di chi elabora le informazioni, di chi le traduce e, infine, di chi le recepisce.

Il terzo concetto è quello di *mediazione*, strettamente e inevitabilmente legato al precedente. Ogni testo turistico, in quanto veicolo non solo di elementi linguistico-comunicativi, ma foriero di inediti sfondi culturali, sociali e interazionali, necessita di pratiche di mediazione, ovvero di una negoziazione, che riguarda sia la quantità delle informazioni fornite all'utente, che le modalità con cui queste vengono proposte. Esiste quindi una necessità di regolamentare la quantità di informazioni che i traduttori dovrebbero fornire ai loro lettori, poiché non si tratta semplicemente di assecondare il visitatore straniero che richiede informazioni più o

meno esplicite, ma anche di dosare in qualche misura tali informazioni, per evitare un sovraccarico che potrebbe portare a un'interruzione della comunicazione.

Traduttori e mediatori interculturali con diverse competenze nel campo del turismo assumono su di loro il compito di tradurre l'estraneo in discorso, in modo da produrre un senso di alterità che sarà riconosciuto come diverso dal familiare. Tradurre l'estraneo in discorso, tuttavia, è un procedimento estremamente delicato, poiché necessita di attente e ragionate trasformazioni linguistiche e interculturali. I traduttori dovranno quindi trovare un equilibrio tra una strategia di traduzione adattiva e naturalizzante, che renda la destinazione straniera accessibile ai turisti, e la necessità di mantenere un certo sapore di autenticità (MacCannell 1976), perché la diversità culturale, più che l'identità, è alla base dell'offerta turistica. Diadori descrive, a tale proposito, due espedienti traduttologici, il primo quello dell'*addomesticamento*, in cui il traduttore interviene sul messaggio per creare immagini e scenari familiari al lettore, favorendo un sentimento di familiarità e accoglienza nel destinatario. L'altro, all'opposto, è quello dello *straniamento*, un espediente tramite cui il traduttore allontana l'utente dal suo contesto di vita abituale, per trasportarlo con forza verso una cultura altra, insolita, ma di cui quest'ultimo subisce evidentemente il fascino, sentendo il richiamo a visitare i luoghi in cui essa prende vita.

Come affermato da Duran Munoz (2011: 31) i traduttori di testi turistici:

> devono trasferire le informazioni che potrebbero non esistere nella cultura di destinazione in modo attrattivo, così da attirare i turisti verso la destinazione considerata. [In questo modo] i traduttori diventano mediatori interculturali e devono conservare l'essenza del testo di partenza, il suo contenuto, la sua funzione, i suoi riferimenti culturali, e allo stesso tempo devono avvicinare la traduzione al pubblico di destinazione, rendendo il contenuto comprensibile, promuovendo la destinazione e rendendola idealmente più vicina ad esso.

Tradurre per il turismo si presenta come un volume originale, poiché colloca un'attenta analisi testuale, di carattere macro e microtestuale, in una prospettiva sociolinguistica del turismo in

cui la lingua, impiegata nella sua pervasività comunicativa, si rivela essenziale all'espansione e alla sopravvivenza stessa del concetto di turismo. Come sostenuto da Dann (1996: 249) "In assenza di una base sociolinguistica, la più grande industria del mondo si fermerebbe semplicemente e noi rimarremmo tutti a casa: sordi, muti e ciechi alle bellezze della creazione e alla voce dell'Altro".

L'altro evidente merito dell'opera di Diadori è quello di operare al contempo sia su un piano scientifico che su uno didattico. Infatti il volume ha un'anima bipartita, che si rivela proprio nel ricorso costante a esempi traduttologici, l'uso dei quali permette all'autrice da un lato di fondare le proprie affermazioni su dati linguistici oggettivi, e di procedere in modo sperimentale nella discussione sul testo, ma anche di esemplificare alcune procedure traduttologiche, così da renderle visibili e accessibili a chi si stia preparando a diventare uno specialista del settore o voglia approfondire il proprio percorso formativo.

Gli esempi forniti, come nel caso di un'altra importante opera sulla traduzione di ambito italiano, ovvero *Dire quasi la stessa cosa* di Umberto Eco, favoriscono la riflessione sul testo, impedendo all'opera di rimanere soltanto sul piano della concettualizzazione astratta. Ciò ha valore sia in campo scientifico, dove lo studioso ha bisogno dei dati per poter dimostrare le proprie teorie di riferimento, e sul piano didattico, dove il docente e lo studente hanno bisogno di potersi confrontare su esempi concreti, che fungano da modello e da banco di prova nel percorso di studio.

Infine, il volume si interessa specificatamente della traduzione da e verso la lingua italiana, e questo non solo in funzione del *background* linguistico dell'autrice, ma anche e soprattutto perché in Italia quello del turismo è un settore economico trainante. Diadori sostiene, con il suo studio, il consolidamento di questo ambito attraverso la ricerca della professionalizzazione delle figure che in esso operano, in particolare quella del traduttore, e al contempo compie un'analisi linguistica rilevante, poiché effettuata su una microlingua dell'italiano particolarmente sviluppata e in continua evoluzione. Il testo occupa dunque un posto significativo nel mercato editoriale attuale, rivolgendosi a diverse categorie di lettori e adottando una prospettiva innovativa per descrivere i fenomeni linguistici legati al mondo del turismo.

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 novembre 2023
presso Digital Book srl – Città di Castello (PG)