

LTO - Lingua e testi di oggi

Linguistica, didattica dell'italiano e traduzione



Rivista semestrale

anno 6
n. 1-2025



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DELL'INSUBRIA

CRED - Centro di Ricerche
Epigrafiche e Documentali



Franco Cesati Editore

LTO - Lingua e testi di oggi

Linguistica, didattica dell'italiano e traduzione



Rivista semestrale

anno 6
n. 1-2025



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 (Università per Stranieri di Siena), Paolo Nitti (Università dell’Insubria).

Vicedirezione

Giulio Facchetti (Università dell’Insubria), Donatella Troncarelli (Università per Stranieri di Siena).

Comitato Redazionale

Elena Ballarin (Università Ca’ Foscari Venezia), Giuseppe Caruso (Università per Stranieri Siena), Micaela Grosso (Centro Interculturale di Torino), Giovanni Favata (Università degli Studi di Torino), Diana Peppoloni (Università degli Studi di Perugia).

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
Federico Della Corte, Università eCampus
Anna De Meo, Università di Napoli
“L’Orientale”
Chiara De Santi, Farmingdale University
Cristiana De Santis, Alma Mater Università
Bologna
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 per Stranieri
di Siena
Giuseppe Patota, Università di Siena,
sezione di Arezzo
Bich Ngoc Pham, Hanoi University
Franco Piero, 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
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 10 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 (*Committee 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 sottoporanno 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

© 2025 proprietà letteraria riservata
Franco Cesati Editore
via Guasti, 2 - 50134 Firenze
www.francocesatieditore.com
email: info@francocesatieditore.com

SOMMARIO

Introduzione

GIULIO FACCHETTI, Università degli Studi dell’Insubria

» 7

NEL TESTO

Formare alla scrittura di atti amministrativi più chiari e comprensibili: un caso di studio

CHIARA FIORAVANTI, CNR IGSG

GIULIA LOMBARDI, Università di Genova

MARINA PIETRANGELO, CNR IGSG

FRANCESCO ROMANO, CNR IGSG

» 13

An analysis of short texts of Italians in Malta: language use and attitudes

SANDRO CARUANA, Università di Malta

» 37

ATTRaverso il TESTO

Argomentare in contesto educativo: note sull’eterogeneità dei testi argomentativi

VALENTINA BIANCHI, Università di Pisa

» 61

La perifrasi progressiva nei testi scritti in italiano L2

GIOVANNI FAVATA, Università di Torino

» 77

Authenticity in Italian as L2: textbooks, spontaneous speech and AI

MATTEO LA GRASSA, Università per Stranieri di Siena

» 93

DA TESTO A TESTO

- Il valore della traduzione letteraria nell'era dell'intelligenza artificiale per una comprensione approfondita delle culture e letterature coreane: un'analisi della traduzione del romanzo Uncanny Convenience Store di Kim Hoyeon* » 115
IMSUK JUNG, Università per Stranieri di Siena

- Tradurre i nomi propri dal cinese in italiano: l'analisi del romanzo La città che non c'è di Yu Hua* » 149
WANG YING, University of International Business and Economics (UIBE)

RECENSIONI

- Francesca Malagnini, Irene Fioravanti, 2024, *Sull'italiano L2. Tra morfosintassi, lessico e testo*, Cesati, Firenze » 181
PIERANGELA DIADORI, Università per Stranieri di Siena

- Invio dei contributi e norme redazionali » 187

Introduzione

GIULIO FACCHETTI*

La rivista LTO, a partire dalla fondazione, accoglie contributi di linguistica testuale, orientandosi sulla didattica del testo, sulla traduzione e sulla descrizione della lingua. In questo numero sono stati accolti, previo referaggio, sette saggi e una recensione.

Il primo contributo, a firma di Chiara Fioravanti, Giulia Lombardi, Marina Pietrangelo e Francesco Romano, dal titolo *Formare alla scrittura di atti amministrativi più chiari e comprensibili: un caso di studio*, affronta il tema della semplificazione linguistica nella pubblica amministrazione. In linea con l'Agenda per la semplificazione 2022-2026 e il PNRR, gli autori propongono un modello formativo sperimentale basato su un approccio integrato tra teoria e laboratorio. L'analisi di un corpus di delibere redatte prima e dopo l'intervento formativo evidenzia miglioramenti nella leggibilità e coerenza testuale, ma anche criticità persistenti, come l'uso incoerente delle formule introduttive e delle citazioni legislative. Il contributo si chiude con una riflessione sulle potenzialità della formazione continua e partecipata, presentando soluzioni operative replicabili in altri contesti amministrativi.

Il secondo contributo, di Sandro Caruana, dal titolo *An analysis of short texts of Italian nationals residing in Malta: language use and attitudes*, esplora le dinamiche linguistiche e identitarie degli italiani residenti a Malta. Basato su 157 microtesti raccolti tramite un questionario online, lo studio indaga gli atteggiamenti verso l'italiano, l'inglese e il maltese, evidenziando come il multilinguismo favorisca l'inclusione ma anche tensioni legate alla scelta linguistica. L'italiano è apprezzato per il suo valore culturale, ma percepito come meno utile rispetto all'inglese, mentre il maltese emerge come simbolo di identità nazionale. L'analisi rivela

* Università degli Studi dell'Insubria, gjulio.facchetti@uninsubria.it.

inoltre fenomeni di autoghetizzazione e una progressiva perdita di competenza in italiano tra le nuove generazioni maltesi, sollevando interrogativi sulle politiche linguistiche e sull'integrazione dei migranti.

Più avanti, il terzo contributo, di Valentina Bianchi, dal titolo *Argomentare in prospettiva didattica: varietà di forme, generi e strutture del testo argomentativo*, propone una riflessione sull'insegnamento dell'argomentazione in ambito scolastico. L'autrice sottolinea la necessità di superare i modelli canonici, valorizzando la varietà dei generi testuali e dei canali comunicativi, come recensioni, post sui social e testi multimodali. Attraverso l'analisi di esempi concreti, viene mostrato come la funzione persuasiva possa essere esercitata anche in testi non prototipici, arricchendo l'esperienza didattica e favorendo lo sviluppo del pensiero critico. Il contributo si inserisce nel dibattito sull'Esame di Stato, proponendo strategie per rendere l'insegnamento dell'argomentazione più efficace e vicino al vissuto degli studenti.

Il quarto contributo, di Giovanni Favata, dal titolo *La perifrasi progressiva nei testi scritti in italiano L2*, si concentra sull'acquisizione della struttura "stare + gerundio" da parte di apprendenti universitari stranieri. Basandosi su un corpus di testi prodotti in diversi atenei italiani, lo studio evidenzia l'emergere spontaneo della perifrasi anche in assenza di input didattico, con variazioni significative legate alla L1 degli apprendenti. In particolare, gli ispanofoni tendono a sovrautilizzarla, mentre gli slavofoni la impiegano raramente. L'autore propone un approccio didattico graduale e stratificato, che tenga conto delle sequenze evolutive e delle interferenze linguistiche, suggerendo di introdurre la perifrasi solo dopo il passato prossimo e l'imperfetto.

Il quinto contributo, intitolato *Authenticity in Italian as L2: textbooks, spontaneous speech and AI* e curato da Matteo La Grassa, affronta il tema del rapporto tra autenticità e adeguatezza nei dialoghi per l'italiano L2, analizzando corpora diversi tra testi naturali, didattici e generati da ChatGPT. La ricerca evidenzia differenze significative nella qualità linguistica e nell'adeguatezza pedagogica, sottolineando i limiti degli esemplari prodotti dall'intelligenza artificiale. Il contributo rimarca l'importanza di bilanciare autenticità e appropriatezza didattica nella selezione dei materiali per l'apprendimento linguistico.

Invece, il contributo successivo, di Imsuk Jung, dal titolo *Il valore della traduzione letteraria nell'era dell'intelligenza artificiale: per una comprensione approfondita delle culture e letterature coreane*, analizza le sfide della traduzione letteraria nell'epoca delle tecnologie linguistiche. Attraverso il caso del romanzo coreano Uncanny Convenience Store di Kim Hoyeon, l'autrice confronta traduzioni automatiche e umane, evidenziando i limiti delle prime nel rendere riferimenti culturali, onomatopee e giochi di parole. Le traduzioni umane, invece, mostrano maggiore sensibilità culturale e capacità di mediazione. Il contributo propone un modello ibrido, in cui l'intelligenza artificiale supporta ma non sostituisce il traduttore umano, valorizzandone il ruolo di mediatore interculturale.

L'ultimo contributo, di Wang Ying, dal titolo *Tradurre i nomi propri dal cinese in italiano: l'analisi del romanzo La città che non c'è di Yu Hua*, offre un'analisi dettagliata delle strategie traduttive adottate nella versione italiana del romanzo. Basandosi su un corpus di 87 casi, l'autrice esamina l'uso di traslitterazione, traduzione letterale, sostituzione, esonimi, generalizzazione, aggiunta ed esplicitazione. L'analisi mostra una prevalenza della traslitterazione, che garantisce coerenza fonetica ma comporta una perdita di connotazioni culturali. Le strategie più fedeli al testo originale sono impiegate per nomi semanticamente carichi o culturalmente rilevanti. Il contributo evidenzia una tendenza all'accettabilità del testo di arrivo, suggerendo la necessità di un equilibrio tra leggibilità e fedeltà culturale.

Infine, la sezione *Recensioni* si apre con la lettura critica di Pierangela Diadori al volume di Francesca Malagnini e Irene Fioravanti, *Sull'italiano L2. Tra morfosintassi, lessico e testo* (Cesati, 2024). La recensione valorizza l'approccio corpus-based e corpus-driven adottato dalle autrici, che analizzano 80 produzioni scritte da candidati adulti ai livelli B1-C2 degli esami CELI. Il volume si distingue per l'attenzione alla dimensione testuale e per l'analisi integrata di morfosintassi e lessico, offrendo spunti utili per la didattica dell'italiano L2 e per la valutazione linguistica in contesto certificativo.

L'occasione è gradita per ringraziare le autrici e gli autori che hanno contribuito alla rivista, scegliendola come sede per la disseminazione scientifica delle loro ricerche.

NEL TESTO

Formare alla scrittura di atti amministrativi più chiari e comprensibili: un caso di studio

CHIARA FIORAVANTI, GIULIA LOMBARDI,
MARINA PIETRANGELO, FRANCESCO ROMANO^{*}

Sintesi: Il miglioramento della qualità redazionale e sostanziale degli atti delle amministrazioni pubbliche rappresenta uno degli obiettivi principali dell'Agenda per la semplificazione 2022-2026. Questo si inserisce nella missione del PNRR, che dedica particolare attenzione alla semplificazione e alla digitalizzazione delle attività delle pubbliche amministrazioni. Sensibilizzare i funzionari della PA sull'importanza di redigere atti amministrativi chiari e concisi è ancora oggi un tema di grande rilevanza e urgenza, nonostante le numerose iniziative già intraprese negli ultimi anni. Al fine di innovare metodi e strumenti formativi, e migliorare la qualità degli atti delle amministrazioni pubbliche, è stato sperimentato un nuovo modello didattico. Questo modello punta a rendere l'apprendimento più interattivo e collaborativo, offrendo al contempo occasioni uniche per una didattica personalizzata e su misura essendo basata sulle modalità con cui ciascun partecipante compone i testi della propria amministrazione. Infatti, alla base di tale modello vi è

* Chiara Fioravanti, CNR IGSG, chiara.fioravanti@cnr.it; Giulia Lombardi, Università di Genova, giulia.lombardi@edu.unige.it; Marina Pietrangelo, CNR IGSG, marina.pietrangelo@cnr.it; Francesco Romano, CNR IGSG, francesco.romano@cnr.it. Il contributo è stato progettato, discusso ed elaborato congiuntamente da tutti gli autori; tuttavia, si può attribuire la redazione dei §§ 1, 2 e 3 a Francesco Romano e Marina Pietrangelo; §§ 4 e 5 a Giulia Lombardi; § 6 a Chiara Fioravanti.

un attento studio delle caratteristiche testuali, lessicali e morfo-sintattiche di una piccola banca dati contenente testi redatti dai funzionari che prendono parte al laboratorio di scrittura.

Quindi, la programmazione degli interventi, erogati indifferentemente in presenza o a distanza, prevede l'integrazione di un format erogativo-trasmittivo tradizionale con un format applicativo-laboratoriale inedito, attraverso l'utilizzo estensivo di una piattaforma duttile pensata specificamente per il cosiddetto *student engagement* virtuale. L'obiettivo del contributo è quello di analizzare nel dettaglio come le delibere (o deliberazioni) redatte dai dipendenti pubblici che hanno preso parte alla sperimentazione sono cambiate in seguito all'intervento didattico sopra descritto, soprattutto rispetto ai criteri di leggibilità e comprensibilità; l'attenzione si concentra, dunque, sulle procedure messe in atto dai funzionari per aumentare coerenza e coesione dei testi, e sulle modifiche relative alla morfosintassi e al lessico. Nonostante si sia trattato di un progetto-pilota, passibile di miglioramenti e integrazioni, l'obiettivo ultimo (ma non secondario) è quello di alimentare la condivisione di buone pratiche che possano continuare a promuovere, in questo e in altri contesti, una scrittura chiara, sintetica ed efficace dei testi specialistici.

Parole chiave: Pubblica amministrazione, Leggibilità, Comprensibilità, Lingua burocratica, Formazione linguistica

Abstract: Improving both the editorial and substantive quality of acts issued by public administrations is among the primary objectives of the 2022-2026 Simplification Agenda. This initiative is embedded within the mission of the National Recovery and Resilience Plan (NRRP), which devotes particular attention to the simplification and digitalization of public administration activities. Raising awareness among public of-

ficials regarding the importance of drafting clear and concise administrative acts remains a matter of considerable relevance and urgency, despite the numerous initiatives undertaken in recent years.

With the aim of innovating training methods and tools, and thereby enhancing the quality of administrative acts, a new instructional model has been piloted. This model seeks to make learning more interactive and collaborative, while simultaneously offering unique opportunities for personalized and tailored teaching, as it is grounded in the actual drafting practices of each participant within their respective administration. At the core of this approach lies a detailed analysis of the textual, lexical, and morphosyntactic features of a small corpus of documents produced by the officials participating in the writing workshop.

Accordingly, the training programme – delivered either in person or remotely – combines a traditional, lecture-based format with an innovative, hands-on laboratory format, making extensive use of a flexible platform specifically designed for so-called virtual student engagement. The purpose of this contribution is to examine in detail how the resolutions drafted by public employees who took part in the experiment changed as a result of the aforementioned training intervention, particularly with respect to criteria of readability and comprehensibility. The analysis focuses on the strategies employed by the officials to enhance textual coherence and cohesion, as well as on changes in morphosyntax and vocabulary. Although conceived as a pilot project subject to further refinement and integration, the ultimate – though by no means secondary – goal is to foster the sharing of best practices that can continue to promote, in this and other contexts, the drafting of clear, concise, and effective specialist texts.

Keywords: Public administration, Readability, Comprehensibility, Bureaucratic language, Linguistic training

1. Introduzione

Le regole e le attività svolte per migliorare la comprensibilità dei testi istituzionali e di quelli amministrativi in particolare si sono consolidate nel corso di un trentennio. In occasione della ricorrenza della pubblicazione del *Codice di stile delle comunicazioni scritte a uso delle pubbliche amministrazioni*, capofila di una serie di altre pubblicazioni e iniziative in questo settore, è stato opportunamente notato che lo sforzo profuso nei decenni non ha sortito i risultati sperati (Piemontese 2023). Ne è dimostrazione l'affannarsi quotidiano dei cittadini alle prese con testi istituzionali ancora poco o per nulla comprensibili ai più, se non oggettivamente oscuri. Alle difficoltà degli italofoni vanno poi sommate le carenze linguistiche di una larga parte della popolazione con retroterra migratorio stabilita in Italia da tempo che tuttavia sconta ancora non poche difficoltà di relazione, compresa quella linguistica, con le amministrazioni pubbliche del territorio in cui vive. Come è stato notato, queste persone “ancora oggi, faticano ad accedere in condizioni di parità, rispetto agli italiani, a beni e servizi essenziali o a partecipare pienamente e attivamente alla vita collettiva” (Fusco 2023: 55), nonostante l'accesso a molti atti amministrativi sia condizionante per la fruizione dei servizi pubblici e l'esercizio di molti diritti legislativamente previsti. L'attività di redazione si conferma in definitiva una “leva potente attorno a cui ancorare ogni pratica migliorativa” dei testi giuridici, anche e soprattutto sotto il profilo sostanziale (Pietrangelo 2024). In questo contesto, uno strumento ancora troppo sottovalutato come ausilio per ridurre la distanza tra amministrazioni e collettività risiede nelle competenze dei redattori, che spesso per l'attività di scrittura degli atti attingono al proprio bagaglio personale di conoscenze o all'esperienza sul campo o ancora alle indicazioni di colleghi e colleghi. Come si dirà e si mostrerà nel seguito per il miglioramento della qualità redazionale e sostanziale degli atti amministrativi diventa decisivo il binomio formazione-partecipazione dei redattori, strumento cardine su cui impeniare le attività di modernizzazione dei testi amministrativi.

Centrale è dunque la formazione continua dei redattori. Ad essi andranno proposti non solo strumenti, soluzioni e metodi utili per migliorare la qualità dei propri atti, ma anche informazioni di

conto sul proprio ruolo e sulla rilevanza democratica delle attività che quotidianamente svolgono. Nel contributo questa tesi verrà sostenuta mediante l'analisi di dati raccolti ed elaborati a seguito di una delle numerose esperienze didattiche condotte dal gruppo di lavoro che a partire dal 2011 si è formato intorno alla *Guida alla redazione degli atti amministrativi. Regole e suggerimenti*¹.

Come noto, la *Guida* è stata elaborata collettivamente da un gruppo di lavoro promosso dal CNR e dall'Accademia della Crusca, nel quale si è irrobustita la cooperazione tra ricerca, accademia e amministrazioni pubbliche. La rete scientifica, accademica e professionale che si è formata per l'occasione è poi evoluta, anche grazie alla nascita dell'Associazione per la qualità degli atti amministrativi (AQuAA), cofondata da ITTIG CNR e Accademia della Crusca, in un gruppo di lavoro che negli anni si è rinnovato, facendo spazio a studiosi e funzionari pubblici provenienti da varie istituzioni italiane.

Nello specifico, il lavoro prenderà le mosse dalla descrizione dell'attività svolta con un ente pubblico italiano, per il quale l'offerta formativa è stata strutturata in una parte teorica frontale seguita da laboratori di scrittura in presenza. Quindi, verrà dapprima illustrata nel dettaglio la struttura del corso (§ 2); saranno poi descritti il metodo di analisi dei testi redatti dai funzionari nel periodo di lavoro successivo alla conclusione del percorso formativo (§ 3) e alcuni caratteri ricorrenti nei testi esaminati (§ 4). I dati trattati verranno letti col fine di testare l'efficacia del modello formativo impiegato (§ 5).

Nella parte conclusiva saranno proposte alcune soluzioni operative che vogliono essere un vero e proprio modello didattico da usare quale piattaforma di partenza per nuove e rinnovate attività didattiche e formative.

2. La formazione linguistica specifica dei funzionari pubblici

Il miglioramento della qualità formale e sostanziale degli atti delle amministrazioni pubbliche costituisce uno degli obiettivi

1 D'ora in poi, sinteticamente, *Guida*.

dell'Agenda per la semplificazione 2022-2026, che si pone in linea con la missione del PNRR, specificamente dedicata alla semplificazione e alla digitalizzazione delle attività delle pubbliche amministrazioni. L'obiettivo finale di tale azione – ricorsiva, come sono ricorsive le azioni per la semplificazione amministrativa sempre più somiglianti alla tela di Penelope (Natalini, Tiberi 2010) – è e resta quello di restituire alla cittadinanza testi più comprensibili, perché tutti possano accedere consapevolmente alle prestazioni e agli strumenti di protezione e tutela che lo Stato appronta per la convivenza democratica. Nulla di nuovo sotto il profilo sostanziale rispetto ai decenni trascorsi: ma nuovi sono i finanziamenti e rinnovati gli obiettivi per le amministrazioni, specie per gli enti del territorio che più hanno faticato nel tempo a trovare le risorse umane e finanziarie per affrontare – magari solo in parte – l'annosa questione del cosiddetto “burocratese”. Si tratta di interventi che insistono sul più ampio orizzonte della semplificazione dei procedimenti, sui quali il Dipartimento della funzione pubblica della Presidenza del Consiglio dei Ministri si è dato obiettivi serrati, tra cui per esempio quello di semplificare e reingegnerizzare diverse centinaia di procedure critiche per cittadini e imprese entro la metà dell'anno 2026. Non sono poi mancate norme che da alcuni anni stringono ulteriormente le amministrazioni pubbliche, mediate oneri e obblighi anche di tipo informativo. Si pensi per esempio alle incombenze introdotte dall'art. 6 del d.lgs. n. 80/2021 (che ha introdotto il cosiddetto *PIAO – Piano integrato di attività e organizzazione*), col fine di “assicurare la qualità e la trasparenza dell'attività amministrativa e migliorare la qualità dei servizi ai cittadini e alle imprese e procedere alla costante e progressiva semplificazione e reingegnerizzazione dei processi [...]. Si tratta di un documento complesso mediante il quale le singole amministrazioni sono tenute a disegnare una riorganizzazione strutturale e gestionale che faccia leva sui tre pilastri della digitalizzazione, semplificazione e reingegnerizzazione dei processi. Si tratta di misure che per via diretta o mediata interessano l'attività redazionale: nuovi atti, per attuare le nuove misure; o nuovi atti conclusivi di procedimenti semplificati.

In questo quadro, puntellato da una legislazione per lo più rintracciabile nella decretazione d'urgenza, anche le amministrazioni pubbliche hanno trovato una rinnovata spinta motivazionale

e finanziaria. La richiesta di percorsi formativi specifici sulle tecniche per migliorare la chiarezza e la comprensibilità degli atti amministrativi può essere ricondotta almeno a due fattori: uno esogeno, cioè la spinta PNRR; uno endogeno, ravvisabile nell'assenza o debolezza di competenze specifiche all'interno dell'ente o nell'interesse e nella motivazione della dirigenza.

Il ruolo dell'Associazione per la qualità degli atti amministrativi è stato fondamentale nel corso degli ultimi dodici anni per promuovere l'attività di formazione sulla *Guida* presso le pubbliche amministrazioni e presso vari enti pubblici e per rispondere a queste nuove esigenze. AQuAA, fondata nel 2012 dall'ITTIG-CNR (dal 2019 IGSG-CNR) e dall'Accademia della Crusca, è stata ed è ancora oggi importante per almeno due motivi: il primo riguarda la rete di studiosi di varie discipline (lingua, diritto, scienze dell'informazione) e di varie istituzioni accademiche (Università di Salerno, Università di Genova, Università di Firenze, Università di Bologna, Università di Pisa) che nel corso degli anni si è formata intorno all'associazione. Tale sodalizio ha permesso di reperire le varie competenze (spesso anche interne ad altri istituti del CNR) che sono servite per rispondere a tutte le esigenze formative richieste dagli enti.

Ma l'associazione ha svolto un ruolo decisivo anche come punto di incontro tra esigenze formative della PA e mondo scientifico e accademico. Nel corso degli anni infatti è capitato spesso, come nel caso che viene illustrato nel presente saggio, che funzionari che si erano iscritti all'associazione abbiano poi richiesto un corso di formazione per il proprio ente.

2.1. Il percorso formativo oggetto di analisi: contesto, struttura e contenuti

I percorsi formativi di cui si dà conto qui nascono all'interno del nuovo fermento descritto nel paragrafo precedente, col supporto determinante dei vertici politici e amministrativi che, proprio al tema della qualità redazionale degli atti e alla relativa formazione del personale, assegnano un valore che va al di là del mero aggiornamento professionale prescritto dalle norme di settore.

Motivazioni esogene ed endogene (come descritte sopra) hanno concorso all'attivazione del nostro percorso didattico, richiesto da un ente di piccole dimensioni che opera in un ambito specialistico, quello sanitario. La dimensione di un ente pubblico specialistico e il ristretto numero del personale amministrativo dedicato alla redazione degli atti hanno caratterizzato l'esperienza formativa sin dal principio, distinguendosi dai percorsi generalisti proposti ad amministrazioni pubbliche attive su più settori e con un numero elevato di partecipanti. Si pensi al corso proposto, in passato, per i dipendenti del Ministero del Tesoro nell'ambito del progetto per la semplificazione del linguaggio amministrativo (Fioritto 2002: 7), al progetto per la semplificazione del linguaggio amministrativo svolto da INPS (Direzione regionale del Piemonte)², o alle innumerevoli iniziative didattiche dedicate ai dipendenti di università, enti pubblici territoriali (comuni, province ecc.) o delle amministrazioni periferiche dello Stato (prefetture)³.

Il corso ideato per questo ente (ritagliato sulle esigenze specifiche dei corsisti ma pensato per essere replicabile nel format e nei contenuti) è strutturato essenzialmente in due momenti: il primo, preparatorio, è costituito da lezioni teoriche frontali; il secondo, pratico e applicativo, si è svolto in forma di laboratorio interattivo. Sia le lezioni frontali che le esercitazioni pratiche si sono svolte in presenza. Il primo incontro con il successivo laboratorio si è tenuto presso la sede dell'ente coinvolto (il 28 novembre 2023), mentre il secondo momento formativo si è tenuto per i funzionari amministrativi che svolgono il loro lavoro presso la sede distaccata (il 16 febbraio 2024).

Quanto ai contenuti, il corso nella fase preparatoria ha previsto lezioni frontali di carattere introduttivo e generale sulla scrittura degli atti amministrativi che sono servite a illustrare le regole e i suggerimenti proposti dalla *Guida*. Come noto, la *Guida* è formata da tre parti, sei allegati e da un preambolo che contiene alcuni principi generali che assicurano l'efficacia comunicativa del

2 Il progetto si è distinto per una segnalazione di eccellenza da parte della Associazione Italiana Formatori nell'ambito della XIX Edizione del Premio Nazionale Basile (<https://www.igsg.cnr.it/2022/10/semplicazionepa/>).

3 Per un catalogo di questi corsi si veda il sito di Matteo Viale <http://www.matteoviale.it/formazione.html>.

testo. Nella prima parte ci sono alcune regole linguistiche che riguardano essenzialmente segni tipografici e indicazioni morfologiche, sintattiche e lessicali e propongono anche alcune modalità per la verifica della correttezza del testo; nella seconda parte della *Guida* sono invece inserite alcune regole che definiscono la struttura essenziale dei provvedimenti amministrativi (deliberazioni, determinazioni, ordinanze ecc.) e quindi le sezioni che necessariamente devono essere presenti e all'interno di ciascuna sezione i vari elementi che servono alla sua identificazione e di altri che ne garantiscono l'efficacia giuridica. Tali elementi sono stati identificati, descritti e accorpati in tre trattazioni distinte, in modo da ottenere una organizzazione formale, funzionale e contenutistica idonea a una formulazione omogenea, chiara e sistematica dell'atto stesso. La terza ed ultima parte della *Guida* riguarda le tecniche di redazione delle citazioni per il rinvio ad altri atti (sia normativi che amministrativi).

In questa prima fase del corso sono state anche mostrate le criticità che i docenti avevano riscontrato dalla fase di analisi dei testi inviati dall'amministrazione coinvolta. Tali punti di debolezza sono stati illustrati e sono divenuti poi elementi sui quali riflettere nel successivo laboratorio interattivo. Le principali criticità riscontrate nei documenti inviati per il laboratorio sono comuni a quelle già evidenziate dagli autori che si occupano di questi studi in relazione ad atti ed altri contenuti, anche online, delle amministrazioni pubbliche (Cortelazzo 2021; Ferrari 2020; Fortis 2005; Romano, Tombesi 2025; Sciumbata 2017) e sono riasunte qui di seguito (per una disamina approfondita si rimanda ai §§ 3 e 4): disomogeneità degli oggetti; eterogeneità delle formule introduttive nel preambolo e nella motivazione; ridondanza negli elementi di fatto; disomogeneità nell'uso dei vari tipi di punto elenco; genere grammaticale sbagliato rispetto alla persona che firma o redige l'atto; citazioni di altri atti (normativi e amministrativi) non corrette rispetto alle regole e comunque non standardizzate all'interno del medesimo atto; uso di forestierismi non necessari; scrittura delle date non corretta rispetto alle regole e comunque non omogenee nello stesso provvedimento; presenza di sigle non sciolte; uso del corsivo in maniera casuale; eccessivo uso delle maiuscole.

La parte laboratoriale è consistita nell'analizzare tali criticità e nel proporre domande a cui i partecipanti hanno potuto rispondere attraverso l'uso dei propri telefoni cellulari utilizzando un software per avviare sondaggi istantanei. Queste tecnologie hanno consentito di porre una domanda o sottoporre un piccolo problema ai funzionari e alle funzionario che hanno partecipato, fornendo un link o un codice QR (*Quick Response Code*) a cui questi si sono collegati con il proprio cellulare. Nel caso specifico è stata usata la piattaforma Wooclap (Fioravanti *et al.* 2024).

3. Metodo di analisi dei testi

Per verificare l'efficacia del percorso formativo, si è deciso di ricorrere al confronto dei testi redatti dai corsisti prima e dopo l'intervento didattico.

Il reperimento dei testi redatti dopo il corso è stato agevolato dalla entusiastica disponibilità a collaborare del dirigente e dei funzionari coinvolti, anche se il numero esiguo dei partecipanti alla fase laboratoriale (circa 10 persone) ha necessariamente influenzato l'ampiezza della banca dati testuale.

Fanno parte della banca dati precedente al corso (BD_A) 8 delibere redatte nell'arco del 2023 da 5 funzionari e funzionarie diversi, mentre la banca dati successiva (BD_B) comprende 7 delibere redatte nell'ottobre del 2024 (a circa 8 mesi di distanza dall'intervento formativo), dai medesimi funzionari e funzionarie.

Si tratta in totale di 15 delibere relative a temi diversi, e quindi redatte pensando a destinatari parzialmente diversi e con obiettivi comunicativi vari (informare, costituire, autorizzare, disporre, approvare), ma uguali nella struttura e nell'impaginazione (vedi Tab. 1).

Autore	BD_A Delibere pre-intervento	BD_B Delibere post-intervento	Argomento
CF	CF1A		Convenzione <i>preceptorship</i>
	CF2A		Autorizzazione a sperimentazione
	CF3A		Convenzione con azienda esterna
		CF1B	Accordo di collaborazione
		CF2B	Autorizzazione a sperimentazione
FL	FL1A		Costituzione di gruppo di lavoro
		FL1B	Avviso concorso pubblico
		FL2B	Avviso concorso pubblico
DM	DM1A		Affidamento di servizio
		DM1B	Approvazione quadro economico
GDL	GDL1A		Affidamento di servizio
		GDL1B	Proroga procedura
CA	CA1A		Costituzione di una associazione
	CA2A		Disposizione acquisto immobile
		CA1B	Conferimento incarico

Tab. 1 - Descrizione delle banche dati

I testi delle banche dati A e B di ciascun autore sono stati confrontati sulla base di alcuni criteri linguistico-testuali selezionati sulla base delle informazioni fornite durante il corso e contenute nella *Guida* (vedi Tab. 2).

Morfosintassi	<ol style="list-style-type: none"> 1) Preferire frasi attive 2) Preferire frasi affermative 3) Limitare il numero delle frasi subordinate 4) Limitare il numero delle frasi subordinate implicite 5) Limitare il ricorso al ‘si’ impersonale e altre forme impersonali 6) Limitare uso di avverbi e congiunzioni alla parte giustificativa 7) Nei titoli, utilizzare il genere grammaticale in maniera coerente rispetto alla persona che costituisce il referente
Lessico	<ol style="list-style-type: none"> 1) Preferire parole di uso comune, laddove possibile 2) Limitare l’uso di forestierismi 3) Utilizzare formule introduttive uniformi nella parte giustificativa 4) Sciogliere sigle e acronimi
Testualità	<ol style="list-style-type: none"> 1) Eliminare informazioni irrilevanti 2) Sintetizzare/riassumere i punti di fatto nella parte giustificativa 3) Utilizzare elenchi ogni volta che ciò agevola la comprensione 4) Inserire la parte prescrittiva del testo nel dispositivo
Criteri redazionali	<ol style="list-style-type: none"> 1) Scrivere con coerenza e completezza le citazioni legislative 2) Scrivere le date in maniera uniforme 3) Introdurre i punti elenco sempre con lo stesso simbolo 4) Limitare il ricorso al corsivo 5) Utilizzare il grassetto per evidenziare le parole chiave 6) Utilizzare correttamente le lettere maiuscole per titoli, enti e luoghi (non sovraes-tenderne l’uso)

Tab. 2 - Criteri di analisi dei testi

In una prima fase i testi sono stati analizzati utilizzando una matrice di lavoro che consentisse a ciascuno dei 4 autori di questo contributo di inserire le proprie osservazioni in maniera indipendente dagli altri; in seguito, le divergenze tra le rilevazioni sono state discusse e risolte da tutti i membri del gruppo di lavoro.

Inoltre, di tutti i testi è stato calcolato l'indice globale di leggibilità elaborato dal software Read-it (Dell'Orletta *et al.* 2011) e l'indice Gulpease (Lucisano, Piemontese 1988).

4. Analisi e confronto delle banche dati A e B

I testi presi in esame sono delibere, ovvero testi applicativi redatti in un linguaggio settoriale di ambito giuridico (Mortara Garavelli 2001); si tratta di testi vincolanti (Lubello 2014), che hanno l'obiettivo principale di informare e normare: di conseguenza, sono caratterizzati per lo più da enunciati prescrittivi, atemporali e impersonali. Dal punto di vista dell'organizzazione del discorso, la normatività dei testi si riflette nella disposizione gerarchica dei contenuti, che, nel caso di specie, prevede una struttura tipicamente composta da: intestazione; oggetto; premessa; motivazione; dispositivo; data, luogo, firma ed estremi della pubblicazione. Dal punto di vista morfo-sintattico ci si aspetta il prevalere di enunciati monopreposizionali, con subordinate per lo più esplicite, assenza di pronomi personali ed enunciati espressivi o affettivi, e utilizzo di tecnicismi specialistici in associazione a tecnicismi collaterali (Gualdo, Telve 2011; Cortelazzo 2021).

L'analisi dei testi del BD_A, confermando per lo più la presenza dei tratti linguistici attesi, evidenzia alcune caratteristiche specifiche (anticipate nel § 2).

In particolare, rispetto alla morfosintassi, si rileva complessivamente la tendenza a utilizzare frasi affermative ma passive (“è stato sottoscritto, da parte dell’impresa e del Direttore dei Lavori, il SAL n. x”) e impersonali (“è interesse delle Aziende Sanitarie favorire tali collaborazioni con le Università”), con poche subordinate spesso esplicite (“stante l’urgenza di procedere al sollecito avvio dei lavori sopra descritti, al fine di migliorare le condizioni di sicurezza del presidio ospedaliero, l’ufficio tecnico ha richiesto un preventivo...”); inoltre, i titoli con cui vengono appellati

gli attori e le attrici delle delibere sono tutti al maschile, anche quando tali titoli si riferiscono a nomi di genere femminile (“il funzionario addetto Anna Rossi”)⁴. Per quanto riguarda il lessico, le formule introduttive della parte giustificativa sono caratterizzate da una estrema variabilità (“visto”, “ritenuto”, “considerato”, “dato atto”, “acquisito”), e sigle e acronimi sono solo raramente scolti (“U.O.C.”, “SAL”, “UTA”, “RUP”). Molto diffusi anche i forestierismi (“preceptorship”, “mission”, “device”), soprattutto se prestati dalle altre discipline che interessano l’oggetto della deliberazione, e i termini specialistici di varie discipline (“*pro veritate*”, “controsoffitto”, “salario accessorio”, “amiloidosi cardiaca”), sono spesso affiancati da tecnicismi collaterali (“procedere alla stipula”, “la presente delibera”, “fatte salve ulteriori modifiche”, “previa adeguata rendicontazione”). Dal punto di vista testuale, le delibere, seppur brevi, contengono diverse informazioni irrilevanti rispetto agli scopi del testo e in relazione ai destinatari, anche se il contenuto prescrittivo del dispositivo è spesso organizzato sotto forma di elenco; tra le informazioni irrilevanti ricorrono, per esempio, descrizioni dettagliate delle attività specifiche dell’ente o richiami alla “mission” dell’ente in atti che non lo richiedono, oltre alla citazione per esteso dell’oggetto o del titolo di normative del tutto corollarie.

Infine, solo alcuni redattori (o redattrici) riassumono i punti di fatto nel giustificativo e inseriscono la parte prescrittiva del testo nel dispositivo.

Infine, per quanto riguarda i criteri redazionali, si rileva una grande variabilità nella formulazione delle citazioni legislative e nella selezione del simbolo con cui introdurre i punti elenco (trattini, numeri, puntini), anche all’interno del medesimo testo; non è presente nessuna parola formattata in grassetto, mentre l’uso del corsivo assolve principalmente alla funzione di marcare metalinguisticamente alcune porzioni di testo (“come meglio dettagliato nella documentazione tecnica predisposta dall’ufficio tecnico e *ivi archiviata*”; “per la realizzazione di una nuova sezione tematica, denominata *il tuo cuore*”) e, in associazione alle virgolette, serve per segnalare un’inserzione tratta da altri testi (“visto il Decre-

4 Anna Rossi è nome fittizio, sostituito all’originale, pure femminile, per ragioni di protezione della privacy.

to del Ministero della Salute del 17 dicembre 2004 relativo alle *Prescrizioni e condizioni di carattere generale, relative all'esecuzione delle sperimentazioni cliniche dei medicinali, con particolare riferimento a quelle ai fini del miglioramento della pratica clinica, quale parte integrante dell'assistenza sanitaria*”).

Ampiamente sovraesteso è, poi, l'uso della prima lettera maiuscola in corrispondenza di titoli, cariche e luoghi generici (“Norme”, “Direttore Generale”, “Organizzazioni Sindacali”, “Fondi Contrattuali”) probabilmente con lo scopo di attribuire importanza e autorevolezza ai relativi referenti (vedi Tab. 3).

Criterio adottato (BD_A)	Criterio non adottato (BD_A)
Morfosintassi	
1) Preferire frasi affermative 2) Limitare il numero delle frasi subordinate 3) Limitare uso di avverbi e congiunzioni alla parte giustificativa	1) Preferire frasi attive 2) Limitare il numero delle frasi subordinate implicite 3) Limitare il ricorso al ‘si’ impersonale e altre forme impersonali 4) Nei titoli, utilizzare il genere grammaticale in maniera coerente rispetto alla persona che costituisce il referente
Lessico	
	1) Preferire parole di uso comune, laddove possibile 2) Limitare l'uso di forestierismi 3) Utilizzare formule introduttive uniformi nella parte giustificativa 4) Sciogliere sigle e acronimi
Testualità	
1) Sintetizzare/riassumere i punti di fatto nella parte giustificativa 2) Utilizzare elenchi ogni volta che ciò agevola la comprensione 3) Inserire la parte prescrittiva del testo nel dispositivo	1) Eliminare informazioni irrilevanti

Criteri redazionali	
1) Scrivere le date in maniera uniforme	1) Scrivere con coerenza e completezza le citazioni legislative 2) Introdurre i punti elenco sempre con lo stesso simbolo 3) Limitare il ricorso al corsivo 4) Utilizzare il grassetto per evidenziare le parole chiave 5) Utilizzare correttamente le lettere maiuscole per titoli, enti e luoghi (non sovraestenderne l'uso)

Tab. 3 - Analisi dell'adozione criteri nei BD_A

Complessivamente, come è possibile ricavare dall'analisi della tabella, le principali criticità riguardano il lessico e i criteri redazionali; ed è, appunto, su questi aspetti che si sono concentrati principalmente gli sforzi dei formatori durante l'intervento formativo, sia nella prima parte teorica che nella seconda parte laboratoriale.

Dall'analisi della banca dati B, tuttavia, a fronte di un lieve miglioramento nella leggibilità complessiva dei testi, emerge il persistere di alcune criticità già evidenziate per i testi della banca dati A.

Il punteggio medio nell'indice Read-it globale passa dal 100% per BD_A al 99,1% per BD_B, mentre l'indice Gulpease si alza dal 62,78 di BD_A al 64,65 per BD_B (Lucisano, Piemontese 1988).

Tuttavia, i criteri linguistici proposti a lezione che risultano complessivamente recepiti (vedi Tab. 4) non sono applicati nei testi in maniera coerente dai redattori e dalle redattrici.

Morfosintassi	1) Limitare il numero delle frasi subordinate implicite 2) Limitare il ricorso al ‘si’ impersonale e altre forme impersonali 3) Nei titoli, utilizzare il genere grammaticale in maniera coerente rispetto alla persona che costituisce il referente
Lessico	1) Limitare l’uso di forestierismi
Testualità	/
Criteri redazionali	1) Limitare il ricorso al corsivo

Tab. 4 - Criteri linguistici adottati dai redattori e dalle redattrici dopo l’intervento formativo

Migliora la morfosintassi, ma persistono le difficoltà legate al lessico e ai criteri redazionali già esposti.

In particolare, alcuni criteri di buona scrittura che erano già adottati dai corsisti e dalle corsiste prima dell’intervento formativo, come l’abitudine di anticipare le disposizioni nella parte introduttiva dell’atto o la preferenza per le frasi esplicite, vengono abbandonate nella redazione dei testi della banca dati B. Al contrario, altri criteri già applicati dai redattori e dalle redattrici nei testi della banca dati A continuano ad essere felicemente adottati, come l’inserzione della parte prescrittiva nel dispositivo e il ricorso limitato alla subordinazione.

Non recepite e del tutto disapplicate, invece, (al 100%) restano le regole sull’uso coerente delle formule introduttive nella parte applicativa e delle citazioni legislative; inoltre, non viene mai utilizzato il grassetto per segnalare le parole-chiave, e l’iniziale maiuscola per titoli, cariche e luoghi viene regolarmente sovraestesa.

In effetti, l’unico criterio che viene adottato in maniera trasversale e coerente è quello di declinare titoli e cariche secondo il genere grammaticale del referente a cui si riferiscono. Pertanto, alla luce dei dati risultanti dal confronto dei testi, si è ipotizzato che l’adozione di alcuni criteri (e non di altri) potesse essere influenzata non solo dalle modalità didattiche adottate, ma anche (in particolare per quanto riguarda la declinazione del genere grammaticale) da linee-guida circolanti e dibattiti in corso nel contesto pubblico e mediatico.

5. Conclusioni e proposte didattiche

L'analisi dei testi condotta ha, dunque, fornito informazioni preziose per valutare l'efficacia della formazione. Tuttavia, è importante sottolineare alcuni limiti, da tenere in considerazione per sviluppare proposte per il miglioramento dell'intervento formativo.

Innanzitutto, va osservato che la banca dati analizzata era relativamente ristretta (15 testi). Sebbene tale campione abbia consentito di individuare con certezza alcune regole e raccomandazioni di scrittura apprese (o meno) dai partecipanti, non ha permesso di trarre conclusioni più ampie sull'applicazione di altre.

Un ulteriore limite riguarda il processo di selezione degli atti redatti dopo la formazione oggetto di analisi, che è stato affidato ai redattori stessi. Questo rischia di aver introdotto un bias, poiché i partecipanti potrebbero aver scelto testi che ritenevano maggiormente rappresentativi dei progressi compiuti, influenzando così l'oggettività della valutazione. Inoltre, nonostante i testi confrontati siano stati redatti dallo stesso funzionario prima e dopo la formazione, la loro eterogeneità – derivante dal diverso oggetto degli atti – ha talvolta impedito una valutazione univoca dell'applicazione delle stesse regole. Ad esempio, l'assenza di forestierismi in un atto successivo alla formazione potrebbe non derivare da una scelta consapevole di maggiore chiarezza, ma semplicemente dalla natura del contenuto trattato, che non ne richiedeva l'uso. La valutazione inoltre è avvenuta su atti redatti dopo 8 mesi dalla formazione, un tempo piuttosto lungo che può presentare dei limiti nel giudicare il diretto effetto della formazione sulla scrittura, che potrebbe essere stata influenzata anche da altre esperienze dei redattori. Questo aspetto rende particolarmente complessa la misurazione dell'impatto diretto della formazione su raccomandazioni specifiche, come ad esempio l'uso corretto della terminologia di genere, un tema di grande attualità e oggetto di ampia discussione anche a livello mediatico. Oltre ai limiti legati all'analisi della scrittura degli atti, è importante considerare anche altri effetti della formazione. In particolare, tra gli aspetti positivi spicca il clima collaborativo sviluppatosi attorno all'esperienza formativa, evidente nella disponibilità di dirigenti e funzionari a

partecipare attivamente alla fase di valutazione, condividere i nuovi atti e mettersi in gioco per un miglioramento continuo. Questo atteggiamento ha contribuito a rafforzare dinamiche di cooperazione e scambio professionale, favorendo un apprendimento condiviso, fondamentale per un'evoluzione complessiva delle pratiche di redazione amministrativa. Allo stesso tempo, è importante sottolineare alcune criticità organizzative e pratiche che potrebbero aver influenzato i risultati della formazione. Tra queste, la brevità dell'intervento, che, a causa dei vincoli temporali legati al fondo di finanziamento, è stato svolto in modo concentrato, senza possibilità di approfondimenti. Inoltre, tali tempistiche non hanno permesso di realizzare un'attività di pre-coinvolgimento dei funzionari, attraverso la condivisione di obiettivi, bisogni e attività. Questo avrebbe favorito una maggiore partecipazione, rendendo l'esperienza formativa più efficace. Infine, anche in questo corso, come in altri condotti precedentemente, è emerso l'aspetto emotivo legato a questo tipo di formazione. L'intervento su questi temi può infatti essere percepito da alcuni come una critica al loro lavoro, in particolare da parte di chi esercita questa attività da molti anni e possiede una consolidata competenza nella redazione degli atti. Il timore di vedere messa in discussione la propria autorevolezza può generare resistenza alla formazione, se non viene gestita con la giusta sensibilità. I formatori, pertanto, devono adottare un approccio empatico, riconoscendo che anche loro stessi sono soggetti a un processo di apprendimento, e valorizzando l'esperienza pratica dei partecipanti come un patrimonio da rispettare e integrare nel percorso formativo. Alla luce di queste considerazioni, si riportano alcune *lesson learned* derivanti dall'esperienza descritta in questo contributo e da una valutazione sull'uso dello strumento Wooclap effettuata precedentemente (Fioravanti *et al.* 2023). Queste riflessioni, utili per lo sviluppo migliorativo dell'intervento formativo, possono essere sintetizzate attraverso le seguenti parole chiave:

- **Ascolto:** per progettare un intervento formativo efficace, è fondamentale comprendere le reali esigenze dei corsisti. Questo processo dovrebbe avvenire attraverso un'indagine diretta che li coinvolga attivamente, piuttosto che basarsi esclusivamente sull'analisi della scrittura dei loro atti o sulle indica-

zioni fornite dai dirigenti. In questa fase iniziale, è inoltre importante condividere con i partecipanti gli strumenti che saranno oggetto della formazione, come la *Guida alla redazione degli atti amministrativi* menzionata nel § 1. L'ascolto svolge un ruolo cruciale anche nella fase di valutazione post-formazione. Coinvolgere i corsisti nell'analisi degli atti redatti successivamente consente di comprendere meglio le strategie da loro adottate e di valutare con maggiore precisione l'impatto dell'intervento.

- *Flessibilità*: nell'introdurre le regole di buona scrittura degli atti, è fondamentale chiarire ai corsisti che, sebbene queste rappresentino raccomandazioni da seguire per rendere questi più standardizzati e comprensibili, si tratta comunque di principi di base. La loro applicazione deve sempre considerare il contesto specifico e l'utenza a cui il documento è destinato. Inoltre, i redattori stessi, grazie alla loro esperienza, saranno in grado di adattare queste regole alle specificità dei loro atti. Ad esempio, potranno decidere quando non sciogliere una sigla se questa è già ampiamente conosciuta dai destinatari.
- *Imparare facendo*: l'apprendimento dei contenuti trattati durante la formazione trae grande beneficio da momenti laboratoriali, in cui i corsisti possano applicare direttamente le regole di scrittura sotto la guida dei formatori. Questi momenti devono includere esercitazioni pratiche su documenti reali, integrando l'uso della *Guida* come strumento di supporto durante l'attività.
- *Formazione continua*: la formazione in questo ambito non può esaurirsi in un singolo intervento, anche se articolato su più giornate, ma deve costituire la base per un processo di formazione continua. Questa si potrebbe concretizzare attraverso la creazione di una rete tra i vari attori coinvolti nel miglioramento della scrittura degli atti, con un ruolo centrale affidato ai redattori. Questa rete potrebbe avere il compito di individuare i temi da approfondire, organizzare interventi specifici e favorire momenti di confronto continuo.

A conclusione di queste riflessioni si propone la struttura per un prossimo corso, sintetizzata nella seguente tabella:

Fase del corso	Attività
Pre-corso	Introduzione alla <i>Guida</i>
	Somministrazione di un questionario per individuare le conoscenze pregresse e i bisogni formativi dei corsisti
	Analisi da parte dei formatori di atti redatti dai corsisti
Primo incontro	Introduzione ai principi di base per la redazione di atti chiari Attenzione particolare a lessico e criteri redazionali
	Esercitazione con strumenti digitali partecipativi (ad es. la piattaforma Wooclap)
Secondo incontro	Laboratorio di scrittura degli atti con l'ausilio della <i>Guida</i>
Terzo incontro	Analisi da parte dei formatori degli atti redatti dai corsisti dopo l'intervento formativo
	Confronto collaborativo tra redattori e formatori sulle criticità rilevate e sulle soluzioni adottabili per ottimizzare la redazione degli atti
Incontro conclusivo	Somministrazione di un questionario di valutazione dell'attività formativa e identificazione di possibili sviluppi e miglioramenti del corso in base ai <i>feedback</i> ricevuti

Tab. 5 - Progettazione prossimo intervento formativo

La somministrazione del questionario preliminare e l'analisi degli atti redatti dai corsisti, previste per la fase antecedente al corso vero e proprio, sarebbero funzionali a rendere ancora più personalizzate e significative le attività didattiche; assolverebbero allo stesso scopo anche le attività previste per il terzo incontro. Fornire *feedback* e suggerimenti individuali alla fine del percorso formativo potrebbe risultare particolarmente utile per evitare quel fenomeno di abbandono delle buone pratiche di scrittura già interiorizzate dai redattori e dalle redattrici (come rilevato nel § 4).

Infine, diluire le attività nel tempo, esercitando ciclicamente i corsisti sui criteri cruciali per il miglioramento dei testi, e sollecitandoli ad un uso assiduo della *Guida*, avrebbe lo scopo di radicare i suggerimenti forniti nella pratica quotidiana di redazione.

Per concludere, la narrazione dell’attività formativa svolta con l’ente, e l’analisi dei testi prodotti dai funzionari prima e dopo l’intervento formativo, sono stati funzionali alla raccolta di dati utili a valutare l’effettiva efficacia del modello proposto.

A fronte dei limiti evidenti di cui si è discusso all’inizio del paragrafo, le soluzioni operative proposte, seppur in forma di bozza, vogliono essere un modo per rinnovare la lista delle priorità e dei bisogni sulla cui base formulare nuove e migliorate attività didattiche.

Bibliografia

- Cortelazzo M. A., 2021, *Il linguaggio amministrativo. Principi e pratiche di modernizzazione*, Carocci, Roma.
- Dell’Orletta F., Montemagni S., Venturi G., 2011, “READ-IT: Assessing Readability of Italian Texts with a View to Text Simplification”, in *Proceedings of the 2nd Workshop on Speech and Language Processing for Assistive Technologies* (SLPAT 2011, 30 July), Association for Computational Linguistics, Edinburgh, pp. 73-83.
- Fortis D., 2005, “Il linguaggio amministrativo italiano”, *Revista de Llengua i Dret* 43, pp. 47-116.
- Ferrari A., 2020, “Per una valutazione delle patologie testuali dell’italiano amministrativo svizzero”, *Lingue e Culture dei Media* 5(1), pp. 1-26.
- Fioravanti C., Lombardi G., Pietrangelo M., Romano F., 2024, “Pratiche didattica sulla redazione degli atti amministrativi”, *Italiano LinguaDue* 16(1), pp. 140-155.
- Fioritto A. (a cura di), 2002, *Il progetto per la semplificazione del linguaggio amministrativo*, Istituto Poligrafico Zecca dello Stato, Roma.
- Fusco F., 2023, “A buon intenditor poche parole. Qualche riflessione sulla comunicazione istituzionale per cittadini con background migratorio”, *Quaderns d’Italià* 28, pp. 53-74.

- Gualdo R., Telve S. 2011, *Linguaggi specialistici dell’italiano*, Carocci, Roma.
- Lubello S., 2014, *Il linguaggio burocratico*, Carocci, Roma.
- Lucisano P., Piemontese E., 1988, “GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà di lettura dei testi in lingua italiana”, *Scuola e Città* 39(3), pp. 110-124.
- Mortara Garavelli B., 2001, *Le parole e la giustizia. Divagazioni grammaticali e retoriche su testi giuridici italiani*, Einaudi, Torino.
- Natalini A., Tiberi G. (a cura di), 2010, *La tela di Penelope. Primo Rapporto Astrid sulla semplificazione legislativa burocratica*, il Mulino, Bologna.
- Piemontese M. E. (a cura di) 2023, *Il dovere costituzionale di farsi capire. A trent’anni dal Codice di stile*, Carocci, Roma.
- Pietrangelo M., 2024, “Un nuovo approccio metodologico nel Manuale per la redazione delle leggi regionali: riannodare il drafting formale e il drafting sostanziale”, *Consulta Online* 2, pp. 936-947.
- Romano F., Tombesi E., 2025, “Come comunicano i Comuni sul web: una prima indagine condotta su lessico e testualità”, *Lingue e Culture dei Media* 8(2), pp. 30-47, <https://doi.org/10.54103/2532-1803/28166>.
- Sciumbata F. C., 2017, *Sono solo coincidenze? Proposte a Trenitalia per farsi capire (meglio) dai viaggiatori*, EUT, Trieste.

An analysis of short texts of Italians in Malta: language use and attitudes

SANDRO CARUANA*

Abstract: The recent migration of Italians in Malta has been documented quite extensively and research shows clearly that this is mainly linked to work opportunities available in an Anglophone setting. Most Italians settle well on the island and while adapting to the new linguistic situations they encounter, they generally remain attached to their origins and show awareness and appreciation of their L1 and their culture. This contribution is based on the data collected in 2023 via an open question that was asked at the end of a questionnaire that was carried among Italian adults residing in Malta, for which 157 responses were collected. Written responses to this question were provided by means of short texts related to Italian migrants' experience in Malta, their identity, and their use and perception on their L1 in a migratory context as well as of the two context languages: English and Maltese. These short texts are analysed to unmask attitudes towards language contact and to the different languages used, thereby providing a more in-depth investigation of these issues with respect to previous research carried out recently.

Keywords: Language attitudes, Language use, Migration of Italians, Malta, Microtexts, Inclusion

Sintesi: La recente migrazione degli italiani a Malta è stata documentata in modo piuttosto approfondito e la ricer-

* Università di Malta, sandro.caruana@um.edu.mt.

ca mostra chiaramente che è principalmente legata alle opportunità di lavoro disponibili in un contesto anglofono. Molti italiani si stabiliscono bene sull’isola e, pur adattandosi alle nuove situazioni linguistiche che incontrano, rimangono generalmente legati alle proprie origini, mostrando consapevolezza e apprezzamento per la loro L1 e per la loro cultura. Questo contributo si basa sui dati raccolti nel 2023 attraverso una domanda aperta posta alla fine di un questionario condotto tra adulti italiani residenti a Malta, per il quale sono state raccolte 157 risposte. Le risposte scritte a questa domanda sono state fornite sotto forma di brevi testi relativi all’esperienza dei migranti italiani a Malta, alla loro identità e al loro uso e percezione della L1 in un contesto migratorio, nonché delle due lingue del contesto: inglese e maltese. Questi brevi testi sono analizzati per svelare atteggiamenti nei confronti del contatto linguistico e delle diverse lingue utilizzate, fornendo così un’indagine più approfondita di queste tematiche rispetto alle ricerche precedentemente condotte.

Parole chiave: Atteggiamenti linguistici, Usi linguistici, Migrazione italiana, Malta, Microtesti, Inclusione

1. Introduction

Italy has long maintained strong relationships with neighbouring countries, particularly those in the Mediterranean region, including Malta. Physical proximity and exposure to Italian through various forms of communication have made the language familiar to many Maltese. The enduring historical, linguistic, and cultural ties between Malta and Italy are well-documented, reflecting the deep connections between the two nations (Cassola 1998; Caruana 2012; Brincat 2021). Regular interactions, driven by geographical proximity and shaped by historical events, have also influenced attitudes towards Italian, which is often regarded as the island’s “third” language, following Maltese and English (Caruana 2007).

Over the last years, Italy has experienced a marked increase in outbound migration and mobility, driven by a variety of factors, most notably attractive work opportunities abroad. According to the most recent report by Fondazione Migrantes (2024), the number of Italians living and working outside of Italy has doubled since 2006, with the Anagrafe Italiani Residenti all'Ester (AIRE) registering over six million individuals. A significant portion of these migrants are young adults aged 18 to 34, reflecting a generational trend. Additionally, there has been a notable rise in the migration of minors, suggesting that many Italians are relocating with their families.

This scenario is also pertinent to Malta which, despite its small physical size, offers good employment opportunities in an Anglophone setting. In fact, Malta ranked in the 19th place worldwide among the countries to which Italian nationals moved to in 2023 (Fondazione Migrantes 2024), preceded only by countries of a much larger size, apart from Luxembourg. Since Malta is a member of the EU, relocation is relatively plain sailing from legal and administrative points of view. The use of English in many spheres of the Maltese society is also a pull-factor because of the added-value it provides even if one eventually wishes to move to other countries. It is also seen as a major advantage by Italian parents whose children attend Maltese schools, where English is used as one of the media for instruction.

The increased presence of Italians in Malta in the recent years, documented among others in Calleja (2024) and Caruana (2020, 2022 and 2023), has created a scenario whereby it is possible to use Italian in social interactions. Whereas in the past Italian reached Malta via television, and was therefore mainly confined internally to households, today it may be used in different social settings. Although it is mainly a medium used by Italians to communicate among themselves, opportunities to use it have increased for locals too, for example in commercial outlets, in schools and in some workplaces. Nevertheless, this potential scenario in which Italian could be used more widely is often curbed by English, especially in the case of younger cohorts. Italians themselves sometimes restrict the use of their own language as they prefer interacting in English, generally with the aim of improving their proficiency in this language. This also occurs in school settings,

where instances of language attrition among children of Italian migrants, especially those who have been in Malta for a few years, are reported by Palazzo (2020) and by Calleja & Caruana (2024). Furthermore, Malta is also experiencing a significant reduction in competence of Italian especially among younger generations, because of a huge decline in exposure to the language via the media and to the aforementioned pervasive use of English (Caruana 2021; Calleja, Caruana 2024).

While, as stated above, the use of Italian in Malta because of recent migration and mobility has been documented extensively, less research has been carried out on the experiences of adults and their use of different languages and their attitudes towards them. This paper aims to address this, by investigating a selection of short texts which are the outcome of the data collection described in § 3.

2. Theoretical background

As Regan (2023: 2) states, “language attitudes can be a major force in migrants’ lives from many points of view. Peoples’ attitudes towards language often play a crucial role in their life decisions, their interactions with other people, their reactions to language policy and overall language ideology in their host country and consequently, to the formation of future plans”. Language attitudes cover a wide range of sociolinguistic, cognitive and psychological experiences and influence social behaviour and interactions as they “can function as both input into and output from social action” (Garrett 2010: 21). They have been studied extensively (Garrett 2010; Giles, Edwards 2010; Liebscher, Dailey-O’Cain 2017; Kircher, Zipp 2022), with focus also placed on how attitudes develop and change as a result of migration and mobility in different contexts (see, for example, Salmon, Menjívar 2019; Kroon, Kurvers 2020; Kircher *et al.* 2022; Alhazmi 2023; Rosiak 2023; and Abdelsayed, Bellinzona 2024 for some recent studies). Language attitudes have been studied reasonably widely in Malta too (e.g. Caruana 2007; Vella 2019; Sciriha 2021), with attention given to the interplay between Maltese and English, as the island’s official languages, and on code-switching and mixing

between them in different social settings. Since mass migration to Malta is a relatively recent phenomenon the impact of it, including language attitudes and identity shifts, provide grounds for further investigation which complements the work already carried out with Maltese nationals.

This study draws on the data analysis in Dailey-O'Cain & Liebscher's (2011) work, particularly how discourse analysis is used to examine language attitudes among German-speaking migrants and their descendants in urban Canada. The authors investigate how conversational practices shape attitudes toward German dialects, Standard German, English, and code-mixing, emphasizing the interactive co-construction of such attitudes. The study highlights three levels of discourse analysis, namely "that of the content of assertions about language attitudes, that of turn-internal linguistic detail, and finally that of between-turn interaction, and at all levels, the context is always formulated as a part of the expression of the attitude" (Dailey-O'Cain, Liebscher 2011: 92). The authors base their reflections on content and linguistic details within turns, on interaction across turns, incorporating contextualization cues, conversational dynamics (e.g., pauses, interruptions), and broader social contexts. This approach allows the researchers to capture how language attitudes are not just expressed but are deeply tied to identity construction and the negotiation of a "German space" within Canada.

My contribution diverges from Dailey-O'Cain & Liebscher's (2011) work at least on two counts: firstly, the context is obviously completely different, although the notion of negotiation of migrants' community "space" is true to several different realities and is certainly also applicable to Italians in Malta; secondly, and more importantly, since my data collection is based on written microtexts, discourse features such as turn-taking and interactions are absent. Nevertheless, some of the levels of discourse analysis included in Dailey-O'Cain & Liebscher's (2011) are pertinent to the purpose of my investigation, mainly on the grounds of their previously cited assertion that context is a fundamental part of the expression of attitudes, the understanding of which lose essential parts if divorced from it. My data will therefore be placed into two broad and interlinked categories: 1) content and linguistic details; 2) context-related observations, including reference to the

broader social, cultural and linguistic context. These two categories are related to contextual analysis, namely to how short written texts often draw on cultural references or shared knowledge. They can also reveal power dynamics as in how they reflect power structures or challenge norms, including inclusivity, marginalisation and exclusion. Moreover, as in the case of Dailey-O'Cain & Liebscher's (2011) contribution, my analyses of language use and attitudes are not the direct result of a specific question on these features but emerge from the written microtexts produced by the respondents.

3. Methodology

Data for this study was collected via an online questionnaire distributed randomly among Italians residing in Malta. Various channels were used for the distribution, the main ones being social media (specifically targeting closed groups of Italians in Malta on Facebook) and Italo-Maltese online newspapers, namely *il Corriere di Malta* and *la Gazzetta di Malta*. Italian institutions, including the Italian Embassy and the Italo-Maltese Chamber of Commerce assisted in the distribution. Data collection was carried out over three months, between February and April 2023.

347 valid responses were collected, on 32 questions covering socio-biographic data, subjects' use of Italian and of dialects/regional varieties, their comprehension and production of English and Maltese and open-ended questions, in which the respondents were asked to provide further information in relation to their use of Italian in Malta and on their interactions while living, working and/or studying on the island. The full analysis of this questionnaire, including quantitative and qualitative considerations, is included in Caruana (2025). In this study I focus specifically on written responses that were not fully included in the said study, as they formed part of an optional open question, at the end of the questionnaire, to which 157 (45.5%) subjects provided an answer. This question, posed in Italian, was the following: *Aggiungi qualsiasi informazione (anche aneddoti, storie personali...) in merito all'uso dell'italiano a Malta e/o osservazioni sulle interazioni con i maltesi.*

4. Results

4.1. Overview of subjects' characteristics

As stated above, 347 responses were received for the online questionnaire. Respondents included 180 (51.9%) females and 164 (47.3%) males (three subjects (0.6%) did not disclose their gender). 81 (24.2%) participants were born in the North, 46 (13.8%) in the Centre (of whom 26 in Rome), 189 (56.6%) in the South and 18 (5.4%) in foreign states. 118 (35.3%) subjects were born in Sicily, thereby confirming data presented in previous studies, including Caruana (2023), which consistently document that around one-third of Italian migrants in Malta are Sicilians. 13 subjects did not disclose their place of birth. The largest age group was that of 31-40-year-olds.

This study is based on a sub-sample of this questionnaire composed of respondents who provided 157 valid answers to the optional open question (see § 3). The sub-sample represents 45.5% of the total number of respondents and included 83 (52.9%) females and 73 (46.5%) males, while one participant preferred not to state his/her gender. The age group of the respondents is as follows: 18 to 30 years old - 31 (19.7%) responses; 31 to 40 - 52 (33%); 41 to 50 - 44 (28%); 51 to 60 - 18 (11.7%) and 60+ - 12 (7.6%). As in the case of the full questionnaire, most participants who responded to the open question are Sicilians, a total of 51 (32.5%) subjects. 39 (24.8%) respondents were born in the North, 36 (22.9%) in Southern regions (excluding Sicily) and 20 (12.7%) in the Centre. Of the remaining 11 subjects (7.1%), 8 subjects were born in foreign states and 3 did not disclose their origin. The largest portion of subjects, amounting to 58 (36.9%) respondents is either completing or has completed studies at post-tertiary level; 53 (33.8%) respondents had reached a secondary level of their education and 44 (28%) a tertiary level. Only 2 (1.3%) subjects had terminated their studies after completing primary education.

Two-thirds of those who provided responses to the questionnaire have been in Malta for more than four years. Respondents are mainly employed in the hospitality sector and entertainment (including e-gaming). Others have gainful occupation in eateries,

administration, commerce and manufacturing, information technology, education, the construction industry and diplomacy.

In synthesis, the open question was answered mainly by Sicilians, who represent the largest group of Italian migrants in Malta. Other Italian macro-regions (North, Centre and South) are well represented too. Most respondents are between 30 and 50 years-old, they are highly educated, and they have been in Malta for a considerable length of time.

The average length of the written answers to the open question was of 40 words, with the longest response amounting to 220 words and the shortest to four words. The responses were analysed manually and classified according to the criteria illustrated in § 2, namely content and linguistic details and context-related observations. This analysis served the purpose of unmasking attitudes towards language contact and to the different languages used by Italians in Malta, thereby providing a more in-depth investigation of these issues with respect to previous research.

4.2. Qualitative analysis

4.2.1. Content and linguistic details

This category will identify specific observations or opinions about language use, including lexical choices as means that can reveal the texts' emphasis and the positioning of the writer in relation to persons s/he interacts with. Overall, the main result of this category points to an overwhelmingly positive attitudes towards the use of different languages by the Maltese nationals with whom Italians interact, expressed in the eulogising terms (e.g. *sono rimasta molto colpita...; rimango sempre basita...; ammiro molto...*) such as those exemplified here:

- (1) Sono rimasta molto colpita dalla capacità di parlare in italiano da parte di maltesi di una certa età, è molto bella questa cosa. Questo vale anche per i miei compagni di università, i quali parlano benissimo il maltese, l'inglese e l'italiano. Li amo molto per questo.
- (2) Rimango sempre basita sulla proprietà di linguaggio dei maltesi che hanno imparato l'italiano solo attraverso la televisione quando erano giovani!

- (3) Ammiro i Maltesi per il loro poliglottismo!

Most subjects express appreciation when interactions occur with them in Italian, again underlined by praise, (as in the use of *adoro* in extract 4), and by gratitude (extract 6). This enables Italian migrants to feel more at ease, as shown by the use of *a tuo/nostro agio* in examples (4) and (6):

- (4) Adoro il fatto che i maltesi siano sempre pronti a parlare l’italiano per farti sentire accolto e a tuo agio.
- (5) Appena capiscono che sono italiana la maggior parte continua a parlarmi in italiano, alla mia domanda come mai? Mi rispondono quasi sempre perché gli piace la nostra lingua.
- (6) Grazie per aver dato la possibilità a noi italiani di sentirci più a nostro agio, specialmente nel primo periodo che si vive qui, parlandoci in italiano.

Example (5) also provides of an indication of locals’ positive attitudes towards Italian, because in this short text the writer uses an interrogative to which s/he formulates, indirectly, the replies of his/her interlocutors. These first set of extracts, (1)-(6), are to be interpreted in the light of the fact that reference is made to Maltese nationals who are fluent in Italian, as a result of exposure to the language. Generally, these are well-disposed to use it with native speakers, as good competence in Italian harbours positive attitudes toward it (Caruana 2007).

Within this generally positive scenario, however, a previously undocumented flip side emerges from the microtexts: this is represented by the resentment expressed by some subjects when they receive responses in Italian when they interact with Maltese nationals in English:

- (7) Molto spesso i Maltesi si rivolgono a te in italiano pensando di agevolarti o che tu non ti sappia esprimere in inglese. Lo trovo a volte offensivo.
- (8) Odio quando mi rivolgo a un maltese in inglese e lui risponde in italiano! Non ho bisogno di migliorare il mio italiano... voglio fare pratica per il mio inglese!!

- (9) A loro piace praticare l’italiano per migliorarlo a noi meno perché vorremmo fare lo stesso con l’inglese.

The microtexts (7), (8) and (9) provide insights into how language interactions can lead to misunderstandings or frustrations when expectations and goals do not align. The power dynamics in these extracts reflect subtle tensions around language use and assumptions of linguistic capability, revealing deeper social and relational nuances. Example (7) highlights perceived linguistic superiority or control, namely Maltese speakers’ choice to converse in Italian, assuming that this facilitates the interaction (*pensando di agevolarti*). The resulting implied judgment about the Italian speaker’s proficiency in English is deemed *offensivo* in extract (7) and ‘highly annoying’ (*odio*) in example (8) as it is perceived as patronizing. In all three extracts the control over the language of interaction is contested, suggesting a negotiation of linguistic dominance. This reveals a subtle imbalance when mutual goals are not considered. These dynamics reflect how language choice can serve as a proxy for social power, with the party initiating or dominating the language of interaction setting the terms of engagement.

The following statement represents the most balanced view in relation to the above-mentioned issue, because the subject, possibly subconsciously, also demonstrates how language mediation occurs in practice, with his/her experience of using different linguistic resources to ensure that meaning becomes transparent to those involved:

- (10) Spesso maltesi mi chiedono di parlare in italiano ma poi hanno evidenti difficoltà a capire quindi si torna all’inglese. Spesso maltesi che incontro iniziano a parlare in maltese e poi si scusano e passano all’inglese. Vorrei scusarmi io con loro per non saper parlare il maltese.

The final segment of the above microtext is insightful because the interviewee clearly demonstrates awareness of his/her inability to speak the native language of the majority and regrets this, as clearly shown by the explicit post-verbal pronominal subject ‘*io*’. It is especially revealing because it is one of the few cases registered in the 157 responses in which the respondent also highlights the value of Maltese and does not limit his/her reflections to the instrumental functions of English.

In summary, the main themes identified from the content and linguistic details reveal predominantly positive attitudes toward plurilingual interactions. However, negative judgments arise when Maltese nationals' use of Italian is interpreted as a sign of their Italian interlocutors' lack of English proficiency, leading to perceptions of reduced ability to engage effectively in the interaction. Respondents also express a strong attachment to their L1, emphasizing its importance and their desire to use it regularly outside their home country, even with non-nationals. English is highly valued as the primary medium of communication and while Maltese is mentioned less frequently some participants highlight its similarities with Italian, a topic explored in greater detail in the following section.

4.2.2. Context-related observations

Context-related observations, from broad social, cultural and linguistic points of view, are found in respondents' perception of Maltese and similarities that Italian nationals find in their own L1, including dialects and regional varieties:

- (11) Molte parole maltesi provengono dall'italiano e dal siciliano antico. È un segno di antico gemellaggio.
- (12) Mi ha fatto sorridere sentire ingiazzat in maltese poiché si dice lo stesso nel mio dialetto e significa “sentir freddo”.
- (13) Gli ho fatto notare che nel dialetto genovese c'è la parola meschinetto che viene usata con lo stesso significato di miskin del maltese. Il piacevole incontro si è concluso con il signore maltese che ha intonato la canzone tipica dei genovesi 'ma se ghe pensu'.

The extracts reproduced above provide indications of positive language attitudes, reflecting how individuals perceive and value linguistic connections, heritage, and cultural exchange. In (11), the acknowledgment that Maltese words derive from Italian and Sicilian is described as a *gemellaggio*, a sign of ancient twinship, framing this as a symbol of shared cultural heritage. In (12), the respondent expresses delight in discovering a shared term between Maltese and his/her own dialect. This appreciation shows

how shared language elements can create a sense of camaraderie and understanding; in this case it is especially noteworthy because the respondent is a native of the Trentino region, and the similarity encountered between *ingiazzat* reportedly from his/her local variety and the Maltese *ingāżżeq* ‘frozen’, is less predictable than it would have been in the case of a term encountered in a Sicilian or Southern regional variety. The same applies to extract (13), in which the reference to the Maltese person singing a Genoese song demonstrates an openness to cross-cultural dialogue. Overall, rather than viewing loanwords or linguistic convergence negatively, the speakers see them as enriching, evidence of long-standing interactions, and a means to facilitate interpersonal connections.

It is worth highlighting, however, that a few isolated cases do not demonstrate the same attitudes of openness towards language contact. This is expressed directly in extract (14) and in more complex terms in (15):

- (14) Trovo che il maltese sia incredibilmente simile al dialetto Siciliano che si parla nella provincia di Ragusa, ma talvolta i Maltesi si sentono offesi da questa mia affermazione.
- (15) Siamo a Malta dal 2015. Spesso nella scuola maltese ci viene ripetuto che i bambini devono essere esposti alla lingua per impararla. Purtroppo non è facile quando gli stessi maltesi, non appena si accorgono che siamo italiani, si rivolgono a noi solo in italiano. Certamente è comodo, ma sicuramente ci relega, anche dopo 8 anni, ad essere “stranieri” (un po’ come la A di Alien nella ID card). Questo in parte vale anche per l’inglese, ma è un po’ come se la lingua maltese fosse l’ultimo baluardo di difesa nei confronti degli “invasori”…

In extract (14), on the one hand, there is the respondent’s perception of Maltese being ‘amazingly similar’ to the dialect of Ragusa. This debatable consideration is probably made on the grounds of the many terms of Sicilian origin in Maltese, including those from different varieties spoken in South-East Sicily; on the other hand, there is the ‘offence’ taken by locals at this association, a result of the perceived asymmetry between the Ragusa ‘dialect’ and the Maltese ‘language’. This indicates that the speaker/s in question may view such comparisons as diminishing their language’s distinctiveness and points to a strong attachment to Maltese as a marker of national identity.

Microtext (15) requires extensive reflection: besides the linguistic issues already discussed in § 4.2.1, the respondent explains that when Maltese use Italian to speak to him/her it makes him/her feel that s/he is ‘relegated’ to being a foreigner. S/he also mentions the Identity Card assigned to non-Maltese, marked with a letter ‘A’, implying that this is a discriminatory practice. Lastly, Maltese is described as figuratively as a ‘bulwark’ and a form of linguistic fortification against the ‘invaders’. Clearly, the appropriateness and correctness of the above statements can be disputed and require disquisitions that are beyond the scope of this paper. What is relevant, however, in terms of the context-related observations being investigated, is how this respondent also perceives Maltese as a marker of national identity. S/he then extends this to English (*in parte*) echoing recent concerns on English becoming widespread even in contexts in which Maltese was previously used very extensively.

Both extracts (14) and (15) underscore that language is deeply intertwined with identity, belonging, and power dynamics. While language contact is customary in Malta also because it is a characteristic of the linguistic history of the island, the perceived protective stance toward Maltese suggests a tension between openness to foreign influences and the desire to maintain cultural integrity, perhaps in response to historical pressures from larger cultures. This duality shapes interactions with non-Maltese residents, affecting how they perceive their integration into Maltese society.

The aforementioned point in relation to the powerful role of English in Malta today is also brought up in the following two extracts:

- (16) Con l'avvento di moderne tecnologie l'italiano è abbandonato in favore dell'inglese, seconda lingua ufficiale.
- (17) Mio figlio è bilingue, ma non vuole leggere in italiano. Fa fatica, un po' come per me in inglese.

While in (16) reference is made to the widespread use of English because of exposure to it through modern digital means, extract (17) is somewhat more thought-provoking as it suggests that the heritage language is being side-lined, a matter reflected upon both in Calleja & Caruana (2024) and in Caruana (2025).

This outcome is also comparable to the reflection, included in Dailey-O'Cain & Liebscher (2011: 131) who state that “while the earlier generations draw heavily on a remapping and transformation of old spaces from the places of origin in doing this, the later generations increasingly construct their attitudes with reference only to the local space”.

In this respect, and also regarding the ‘remapping’ of ‘old spaces’ referred to above, some respondents express frustration with Italian expatriates who rely mainly on Italian, viewing this as a barrier to integration and a missed opportunity to engage with Maltese culture and language. Note, especially, the use of *purtroppo* in extract 19:

- (18) Il fatto che esiste una numerosa comunità di italiani sull’isola ha dato vita spesso ad un autoghettoizzazione da parte degli Italiani che ai ostinano a frequentare solo italiani, parlare solo italiano, vivendo spesso ai margini della società e rifiutandosi di integrarsi veramente.
- (19) Siamo così tanti italiani che sembra di essere in Italia a volte, purtroppo.

Finally, generational differences are mentioned in several answers provided as respondents affirm that younger Maltese are less inclined to learn or use Italian compared to older generations, attributing this shift to the rise of English as a dominant global language (also see extract 16) and changing media consumption habits. Younger Maltese are, in fact, less exposed to Italian through media compared to older generations who grew up watching Italian TV. In the following extracts this is stated clearly:

- (20) Diversi colleghi della mia età mi hanno confermato di aver imparato la nostra lingua guardando i cartoni animati negli anni ’90 (che cosa carina).
- (21) C’è stata una drastica riduzione dell’esposizione all’italiano se si paragonano le vecchie generazioni (adulti di 40/50 anni) e gli adolescenti moderni.
- (22) Buona parte dei maltesi riesce a interagire anche con gli italiani che non sono in grado di parlare nessun’altra lingua. In verità, però, questo è assai più difficile con le nuove generazioni di maltesi (sotto i

35-40 anni). L'avvento di internet e delle TV via cavo hanno spostato l'interesse dei giovani verso l'inglese e forse anche a danno del maltese stesso.

These reflections corroborate what research carried out among locals suggests. Two studies, in particular, namely Cordova & Caruana (2023) and Cordova (2024), provide some insights into the changing media habits of the Maltese and on how audiovisual input affects the acquisition and learning of Italian locally.

5. Discussion

This study has sought to unravel some the intricate dynamics of language use and attitudes among Italian nationals residing in Malta, exploring how linguistic preferences, practices, and perceptions are shaped by this context. By analyzing a corpus of short written responses from a diverse sample of Italian migrants, insights into the evolving roles of Italian, Maltese, and English in their lives and interactions have been unmasked and discussed, in the light of how they are influenced by the wider societal context, also as explained by Liebscher & Dailey-O'Cain (2017: 2-3), among others.

The 157 responses to the open question clearly highlight how multilingualism in Malta is a remarkable asset and how the knowledge of Italian and the use of this language on the island, helps migrants feel at ease and is conducive to better inclusion. Many respondents express admiration for Maltese speakers who have mastered Italian, particularly the older generations who learned it via exposure to television in the past. The decrease of competence in Italian among younger generations, already highlighted in research carried out locally (e.g. Caruana 2020 & 2021; Cordova, Caruana 2023) is therefore cause for serious concern, because besides losing a language which has historical roots on the island and which has shaped the identity of many Maltese, this could lead to more inclusion difficulties for Italians who chose Malta as their destination for work or study purposes. The lack of action in this respect is especially alarming, although it is acknowledged that it is difficult to turn the tide because while Italian in Malta is valued for its historical and cultural ties, its utility is perceived to be declining.

The data reflect complex and varied language attitudes, capturing how individuals perceive and engage with languages in Malta, particularly Italian, Maltese, and English. Respondents note how many Maltese enjoy speaking Italian to practice and maintain their skills. This suggests a positive view of Italian as an aspirational language with utility for travel and cultural exchange. Nevertheless, Italian is seen as being less practical compared to English, reflecting a shift in attitudes where language value is increasingly tied to its utility in education and the global market. This is also the case of some Italian nationals themselves who seem to value English, and its instrumental function, more than their own mother tongue (Caruana 2025). The pervasive dominance of English today, particularly in Anglophone contexts, significantly shapes perceptions and attitudes toward other coexisting languages. This often leads speakers to question the ‘utility’ of learning languages other than English, a critical issue that warrants thoughtful consideration (Duff 2017).

The findings reveal a rich tapestry of multilingual interactions: while, as stated above, many respondents commend the willingness of locals to use Italian, a gesture often interpreted as an expression of cultural affinity and respect, some highlight complexities and tensions, including frustration when Maltese interlocutors respond in Italian rather than English. Some Italians view this as undermining their efforts to improve their English proficiency. In such cases language choice is contested, as the local interlocutor takes on the role of the dominant party who therefore, often subconsciously, uses language choice to assert social power and control the terms of interaction.

Additionally, the role of Maltese as a symbol of national identity emerges subtly yet significantly. While Italian nationals generally acknowledge the linguistic ties between Maltese and Italian, they also recognize Maltese as a cultural stronghold that fosters a sense of unity and pride among locals. Simultaneously, the prominence of English in Malta’s contemporary society, fuelled by its global utility and the pervasiveness of digital technologies, is acknowledged as both a bridge and a barrier. It facilitates inclusion and acts as a lingua franca in interactions both between Maltese and foreigners, and among foreigners and/or migrants too, but

often comes at the expense of both Maltese and Italian, especially in the case of younger generations.

While, as explained in § 2, my study took into account Dailey-O'Cain & Liebscher's (2011) work insofar as some parts of my analysis were concerned, these authors had the opportunity to delve deeper than I did in the context they examined, also by taking oral accounts as the basis of their work, through which they could explore how language attitudes of German-speaking migrants and their descendants changed over time. Their findings, in a similar vein to what occurs in the case of Italian migrants in Malta too, suggest that attitudes toward different language varieties are influenced by generational, social, and migratory factors, and they play a significant role in how migrants navigate their connections to heritage and host cultures: "We find that through the construction of attitudes toward the languages and varieties of their local linguascape, migrants take their attitudes from the home country and use them to construct a local space in the new place" (Dailey-O'Cain & Liebscher 2011: 131). Dailey-O'Cain & Liebscher (2011) reveal how language attitudes serve as tools for positioning oneself and others, shaping social identities, and creating localized spaces where minority group dynamics and migrant identities are expressed and maintained. My study too highlights the reciprocal nature of language attitudes. While much research (see § 2) presents attitudes from the perspective of host communities, the focus of this work shifts on Italian migrants, in an attempt to offer insights into how they perceive and navigate their linguistic environment. This perspective is crucial also when designing policies and taking initiatives to support inclusion and mutual understanding, especially in consideration of the significant demographic changes experienced in Malta over the past years (Caruana 2023).

6. Conclusion

While the data provided by the respondents provide valuable insights, the study has some limitations. The reliance on self-reported data from written responses introduces potential biases, as participants may tailor their answers to align with perceived

social norms or expectations. Additionally, the written format – particularly a final optional question at the end of a questionnaire – may not have been ideal for eliciting in-depth reflections, though many responses were notably comprehensive. Another critical limitation lies in the demographic composition of the respondents: a significant proportion of the 157 participants were highly educated, which may not accurately reflect the broader socio-economic status of Italian migrants in Malta. As is often the case, individuals from lower-income brackets, who may face greater challenges in their migratory experiences, are harder to reach through questionnaire-based data collection. Future research could address this gap by employing ethnographic methods, such as participant observation and in-depth interviews, to better capture language use and attitudes among a more representative sample.

Despite these limitations, the findings have important implications for understanding the sociolinguistic landscape of Malta and other multilingual settings. By exploring the intersection of language use and attitudes, the study highlights how individuals navigate their multilingual realities and construct identities in response to complex social and cultural dynamics. It underscores the crucial role of context in shaping language attitudes and interactions. The multilingual coexistence of languages in Malta offers a model for exploring how the interaction of different languages serves as a vehicle for identity and inclusion, while also revealing underlying power dynamics.

References

- Alhazmi L. M., 2023, “Language attitudes in fast-growing societies: new insights in the dynamism dimension”, *Humanities and Social Sciences Communications* 10, pp. 1-14, <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01988-1>.
- Abdelsayed I., Bellinzona M., 2024, “Language Attitudes among Second-Generation Arabic Speakers in Italy”, *Languages* 9, pp. 1-20, <https://doi.org/10.3390/languages9080262>.
- Brincat J. M., 2021, *Maltese and other languages. A Linguistic History of Malta (2nd edition)*, Midsea, Malta.

- Calleja A., 2024, "The educational challenges of Italian migrant learners in their transition to secondary schools in Gozo: A comparative study", *Malta Review of Educational Research* 18(2), pp. 326-350, <https://www.mreronline.org/wp-content/uploads/2024/12/MRER-18-2-05-Article-5-Annaliz-Calleja.pdf>.
- Calleja A., Caruana S., 2024, "Tra italiano e inglese: l'acculturazione scolastica di apprendenti italiani a Malta", in C. Aleo, C. Rizzo, S. Squatriti (a cura di), *Immagini, simboli e lingue delle migrazioni*, Biblion, Milano, pp. 235-257.
- Caruana S., 2007, "Language use and language attitudes in Malta", in D. Lasagabaster, Á. Huguet (eds.), *Multilingualism in European bilingual contexts: language use and attitudes*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 184-207.
- Caruana S., 2012, "Italian in Malta: a Socio-educational Perspective", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16(5), pp. 602-614, <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.716816>.
- Caruana S., 2020, "L'inclusione degli italiani nella società e nelle scuole maltesi", *Italiano LinguaDue* 12(2), pp. 431-442, <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15089>.
- Caruana S., 2021, "An overview of Audiovisual Input as a means for Foreign Language Acquisition in different contexts", *Language and Speech* 64(4), pp. 1018-1036, <https://doi.org/10.1177/0023830920985897>.
- Caruana S., 2022, "Per ora qua, poi si vedrà...?: prospettive future e contatti con l'Italia degli italiani a Malta", *Studi Emigrazione* 59, pp. 578-598, <https://www.cser.it/studi-emigrazione-n-228-2022/>.
- Caruana S., 2023, "An overview of research on the recent migration of Italians in Malta", *Italiano LinguaDue* 15(1), pp. 100-111, <https://doi.org/10.54103/2037-3597/20378>.
- Caruana S., 2025, "Parlare italiano a Malta è un extra benefit: The Linguistic Repertoire of Italians in Malta and the Use and Maintenance of their L1", in M. Di Salvo, E. Goria (eds.), *Italo-Romance Heritage Languages: Multiple approaches*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 101-129, <https://doi.org/10.1075/sibil.68.05car>.

- Cassola A., 1998, *L'italiano di Malta*, MUP, Malta.
- Cordova C., Caruana S, 2023, “The Impact of Age and Audiovisual Input on Italian L2 Acquisition in Malta”, *Rassegna italiana di Linguistica Applicata* 2/3, pp. 315-338.
- Cordova C., 2024, “Age, Media and Second Language Acquisition of Italian in Malta”, *Malta Review of Educational Research* 18(2), pp. 352-366, <https://www.mreronline.org/wp-content/uploads/2024/12/MRER-18-2-06-Article-6-Clara-Cordova.pdf>.
- Dailey-O'Cain J., Liebscher G., 2011, “Language attitudes, migrant identities and space”, *International Journal of the Sociology of Language* 212, pp. 91-133, <https://doi.org/10.1515/ijsl.2011.048>.
- Duff P. A., 2017, “Motivation for learning languages other than English in an English-Dominant World”, *The Modern Language Journal* 101, pp. 597-607, <https://doi.org/10.1111/modl.12416> 10.1111/modl.12416.
- Fondazione Migrantes, 2024, *Rapporto italiani nel mondo 2024. Sintesi*, Tau, Todi, https://www.migrantes.it/wp-content/uploads/sites/50/2024/11/RIM24_Sintesi.pdf.
- Garrett P., 2010, *Attitudes to Language*, CUP, Cambridge.
- Giles H., Edwards J., 2010, “Attitudes to language: past, present and future”, in K. Malmkjaer (ed.), *Linguistics Encyclopedia* [3rd edition], Routledge, Oxford, pp. 35-40.
- Kircher R., Quirk E., Brouillard M., Ahooja A., Ballinger S., Polka L., Byers-Heinlein K., 2022, “Quebec-based parents’ attitudes towards childhood multilingualism: Evaluative dimensions and potential predictors”, *Journal of Language and Social Psychology* 41(5), pp. 527-552.
- Kircher R., Zipp L. (eds.), 2022, *Research Methods in Language Attitudes*, CUP, Cambridge.
- Kroon S., Kurvers J., 2020, “Language use, language attitudes and identity in the East Timorese diaspora in the Netherlands”, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 41(5), pp. 444-456.
- Liebscher G., Dailey-O'Cain, J., 2017, “Contextualizing language attitudes: An interactional perspective”, *Language & Linguistic Compass* 11, pp. 1-14, <https://doi.org/10.1111/lnc3.12250>.

- Palazzo T., 2020, *L'esperienza di studenti italiani nelle scuole multiesi e la percezione degli insegnanti nei loro confronti*, Master in Teaching & Learning dissertation, University of Malta.
- Regan V., 2023, “L1 and L2 Language Attitudes: Polish and Italian Migrants in France and Ireland”, *Languages* 8(19), pp. 1-18, <https://doi.org/10.3390/languages8010019>.
- Rosiak K., 2023, “The role of language attitudes and ideologies in minority language learning motivation: A case study of Polish migrants’ (de) motivation to learn Welsh”, *European Journal of Applied Linguistics* 11(1), pp. 26-52.
- Salmon W., Menjívar J. G., 2019, “Setting and Language Attitudes in a Creole Context”, *Applied Linguistics* 40(2), pp. 248-264.
- Sciriha L., 2021, “Language proficiency, use and attitudes among University students in bilingual Malta”, *International Journal of Englishers English* 1(1), pp. 101-118.
- Vella L. A., 2019, “Learners’ Attitudes and Ideologies towards English: Implications for the teaching and learning of English in Malta”, *Malta Review of Educational Research* 13(2), pp. 172-192, <https://www.mreronline.org/wp-content/uploads/2019/12/MRER-Vol-13-No2-2.pdf>.

ATTRaverso il testo

Argomentare in contesto educativo: note sull'eterogeneità dei testi argomentativi

VALENTINA BIANCHI*

Sintesi: Questo studio si concentra sul testo argomentativo, considerato espressione di un bisogno comunicativo fondamentale e strumento cruciale per la formazione di cittadini responsabili. Partendo da questa premessa, si intende analizzare la complessità e la rilevanza della funzione argomentativa, esplorandone i tratti linguistici caratterizzanti, e lo si fa focalizzandosi sulla sua manifestazione in diversi generi testuali contemporanei, con un'attenzione particolare al loro potenziale didattico.

Obiettivo formativo primario, oggetto di valutazione anche negli Esami conclusivi del primo e secondo ciclo di istruzione, è infatti lo sviluppo della capacità di produrre e comprendere testi argomentativi efficaci. I manuali scolastici, tuttavia, tendono spesso a trascurare l'estrema variabilità delle forme, dei generi testuali e dei canali comunicativi con cui si manifesta la funzione argomentativa.

In queste pagine si pone l'accento proprio su questa diversità, mostrando, attraverso l'osservazione e l'analisi di alcuni testi concreti di tipo diverso (e non canonico), tra cui la recensione, come tale varietà possa arricchire l'esperienza didattica, consentendo agli studenti di apprendere grazie a strumenti, generi testuali e canali di fruizione a loro familiari, ed evidenziando al contempo la ricchezza delle varietà linguistiche e dei meccanismi che le governano.

* Università di Pisa, valentina.bianchi@unipi.it.

Parole chiave: Testo argomentativo, Didattica del testo, Varietà

Abstract: This study focuses on argumentative texts as expressions of a fundamental communicative need and a crucial tool for the growth of responsible citizens. Starting from this point, we intend to analyse the complexity and relevance of the argumentative function by exploring its characterising linguistic features and focusing on its manifestation in various contemporary text genres, with particular attention to their didactic potential.

The main educational objective, also assessed in the final examinations of first and second-cycle education, is in fact the development of the ability to produce and understand effective argumentative texts. School textbooks, however, often tend to overlook the extreme variability of forms, textual genres and communicative channels through which the argumentative function manifests itself.

In these pages we emphasise precisely this diversity: by observing and analysing texts of different (and non-canonical) genres, including the review, we will see how such variety can enrich the teaching experience. At the same time, this approach will enable students to learn by means of familiar tools, textual genres and channels, while simultaneously being exposed to the richness of language varieties and their underlying mechanisms.

Keywords: Argumentative text, Didactics of the text, Variety

1. Alcune premesse

Nonostante la sua complessità intrinseca, sia sul piano cognitivo che linguistico, l'argomentazione è un'attività sorprendentemente comune e ricorrente nelle nostre interazioni quotidiane, fin da

bambini¹. Questa apparente contraddizione si spiega considerando le due funzioni cardine dell'argomentare: dimostrare, ovvero fornire prove e ragionamenti a supporto di una tesi, e persuadere, cioè influenzare le credenze e le azioni altrui. Proprio questa duplice finalità, presente fin dai primi scambi comunicativi infantili, rende l'argomentare un'abilità fondamentale per la comprensione e l'interazione con la realtà. L'educazione (linguistica) all'argomentazione applicata al contesto scolastico, su cui questo studio intende riflettere (a monte di eventuali future sperimentazioni in aula), non può prescindere dalla comprensione della sua duplice natura: dimostrare e persuadere (cfr. Cignetti *et al.* 2022). Questa dicotomia deve costituire il fulcro dell'approccio didattico, in quanto fornisce agli studenti gli strumenti concettuali per distinguere e integrare le diverse strategie argomentative: da un lato, infatti, saranno esercitati gli aspetti logici e razionali dell'argomentazione (che caratterizzano la dimostrazione), dall'altro quelli retorici e comunicativi (tipici della persuasione). Così facendo si favorisce senz'altro lo sviluppo di competenze cruciali legate alla "grammatica"² propria dell'argomentazione – in quanto manifestazione dell'attivazione dell'abilità cognitiva di "valutazione di concetti messi in relazione tra loro" (Palermo 2013: 241) –, quali il pensiero critico, la capacità di analisi e sintesi, e l'efficacia comunicativa.

Occorre chiarire, tuttavia, che la persuasione non necessariamente si avvale di argomenti: non è dunque intrinsecamente legata all'argomentazione. Si persuade, infatti, per convincere qualcuno ad adottare un determinato punto di vista o a compiere una certa azione, spesso facendo leva su emozioni, suggestioni e meccanismi

1 Nel *Documento di orientamento per la redazione della prova d'italiano nell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo* (MIUR 2018a: 6) si legge infatti che "argomenta in forme semplici il bambino che esprime motivatamente una sua opzione; argomenta in forme più articolate, ma pur sempre elementari, lo studente che cerca di giustificare le proprie scelte" (si veda anche MIUR 2018b). Per un ampliamento sulla questione, magari estendendola alla didattica della L2 (qui, per ovvi motivi di spazio, solo marginalmente presa in considerazione), sarebbe senz'altro utile consultare i documenti europei di politica linguistica, a partire dal Quadro Comune Europeo di Riferimento, in cui la competenza argomentativa è indicata esplicitamente tra i descrittori del Livello B2 (QCER 2020: 185).

2 Il rinvio è qui alla nota opera di Lo Cascio, *Grammatica dell'argomentare*, pubblicata nel 1991.

psicologici, senza necessariamente fornire solide ragioni a supporto della tesi proposta. Questo studio si concentrerà sulla funzione persuasiva (tralasciando per il momento la dimostrazione), come caso non prototipico di argomentazione, analizzando in particolare la sua espressione nella recensione, genere che ben dimostra come persuadere non coincide per forza con argomentare. Si propone qui dunque una riflessione (trasversale, in un certo senso, ai diversi contesti scolastici di ordine e grado diversi) preliminare alla fase di progettazione di un percorso didattico che educhi linguisticamente ad argomentare, provando ad avanzare alcune ipotesi più operative da poter sperimentare concretamente in aula (magari in una seconda fase della ricerca).

Per apprendere tecniche e strategie utili allo sviluppo di un'argomentazione efficace, è poi fondamentale presentare agli studenti una varietà di generi e canali comunicativi, tenendo conto dell'inevitabile progressiva influenza dell'orality sulla scrittura contemporanea. Nella lingua scritta in generale, e nelle produzioni studentesche nello specifico, si assiste sempre di più a una tendenza all'“appiattimento” delle gerarchie sintattiche, con periodi più brevi e prevalentemente ordinati in modo paratattico. A tal proposito, e in relazione all'atto argomentativo, Lo Cascio (2012: 366-367) rileva infatti che

l'organizzazione del testo si va facendo sempre di più paratattica, orizzontale, a discapito della verticalità narrativa e argomentativa. I legamenti di subordinazione tra i vari enunciati vengono sempre di più lasciati alla semantica, all'intonazione nel discorso orale, alle inferenze determinanti e condizionanti dal rapporto espressione linguistica-contesto. [...] La gerarchia argomentativa viene relegata dunque o alle strategie pragmatiche, o al rapporto semantico.

Dunque è sempre più necessario mostrare anche nella pratica didattica come l'argomentazione si adatti a questi inevitabili cambiamenti linguistici attraverso forme comunicative e generi testuali diversi, che possono discostarsi da quelli considerati canonici (dal saggio formale al post sui social media, dal dibattito televisivo alla recensione di un film), permettendo così agli studenti di comprendere la versatilità di questa competenza e di sviluppare una maggiore consapevolezza critica rispetto alle diverse strategie persuasive impiegate.

In questo studio si affronta dunque la questione dell'eterogeneità delle declinazioni della pratica argomentativa (cfr. Fascia 2022; Graffigna 2019), e lo si fa individuando e analizzando le potenzialità di generi testuali un po' meno noti (anche perché, come già detto, non prototipici), almeno in contesto didattico (p. es. la recensione, su cui si concentra il § 2), e commentando testi che sviluppano tematiche familiari a studenti in preparazione dell'E-same di Stato (§ 3)³. D'altra parte, l'assunto di partenza è che l'educazione linguistica all'argomentazione dovrebbe tener conto della varietà e della pluralità dei generi testuali in cui si concretizza, in modo da evidenziarne le peculiarità e da focalizzarsi su aspetti diversi del discorso argomentativo, evitando, come spesso accade, di riferirsi irrealisticamente all'argomentazione come un qualcosa di unitario e compatto.

2. Varietà di generi: l'esempio della funzione argomentativa (persuasiva) della recensione

Entrando nel vivo dell'analisi dei generi testuali, la recensione è di fatto una forma argomentativa (sebbene non *tout court*) che trova poco spazio nei contesti didattici, almeno a giudicare da un primo spoglio dei capitoli dedicati al testo argomentativo all'interno dei manuali di grammatica (cfr. tra gli altri, Bianchi 2022). Si tratta di un genere complesso dal punto di vista funzionale in quanto richiede, allo stesso tempo, capacità di analisi, comprensione, interpretazione dell'opera di partenza (sia essa un testo, un volume, un'opera artistica di vario tipo), capacità di fornire informazioni al riguardo (riportando coordinate e dati ritenuti essenziali), capacità valutative che, con una salda struttura basata su argomenti di tipologia diversa (cfr. Lo Cascio 1991), selezionati anche in base al tipo di destinatario cui è indirizzata la stessa recensione, hanno l'obiettivo (primario) di persuaderlo, portandolo

3 La scelta dei testi presenti in questo studio è pensata principalmente per il segmento scolastico finale, ovvero il quinquennio della scuola secondaria di secondo grado, con la consapevolezza che, tuttavia, si impone un'esposizione continua e strutturata all'argomentazione nelle sue diverse manifestazioni, secondo una progressione verticale che accompagni gli studenti dalla scuola primaria fino alla fine della scuola secondaria di secondo grado (cfr. Bianchi 2022).

alla condivisione del medesimo punto di vista sull'oggetto recensito. È evidente, dunque, la "polifunzionalità" delle singole unità testuali che convivono in un'unica forma: in una recensione, lo si è appena detto, chi scrive interpreta, informa (espone), valuta, (talora) argomentando.

Si veda, solo a titolo esemplificativo, la seguente recensione di un film scritta da Paola Casella e pubblicata in un celebre portale di informazione cinematografica⁴:



È stata la mano di Dio (2021)

Un 'Amarcord' che diverte, omaggia i Maestri e ricostruisce con il consueto stile la genesi artistica ed emotiva di Sorrentino.

Un film di Paolo Sorrentino con Toni Servillo, Filippo Scotti, Teresa Saponangelo, Marlon Joubert, Luisa Ranieri. Genere Drammatico durata 130 minuti. Produzione Italia 2021.

Uscita nelle sale: mercoledì 24 novembre 2021

La storia di un ragazzo nella tumultuosa Napoli degli anni Ottanta.

Paola Casella - www.mymovies.it

Fabio è uno dei tre figli di Saverio e Maria, coppia della buona borghesia napoletana, circondata da vicini, parenti e amici che condividono allegria e problemi familiari. Adolescente incerto sul futuro dopo un diploma di maturità classica ancora da conquistare, Fabio è intimidito dalle donne e innamorato della zia Patrizia, di grande sensualità e di inquietanti allucinazioni. Intorno a lui ruota un caledoscopio domestico fatto di scherzi materni e stoccate paterne, di un fratello che sogna il cinema e una sorella che vive chiusa in bagno, più i tanti personaggi che costituiscono un teatro partenopeo da far invidia ad Eduardo. Ma questo universo protettivo ed esilarante è destinato a scomparire all'improvviso, creando un vuoto che, forse, potrà essere anche fonte di una nuova libertà creativa.

"Alla fine torni sempre a te e a questa città", dice il regista Antonio Capuano a Fabio, alter ego cinematografico di Paolo Sorrentino, che con 'È stata la mano di Dio' ripercorre la propria storia familiare e fornisce il racconto della formazione che l'ha portato a trasferirsi a Roma per diventare regista. Ma Napoli se l'è portata dentro, e solo oggi affronta di petto il suo rapporto con la città, nonché la tragedia della perdita dei genitori ad un'età ancora incerta.

Per la prima metà del racconto 'È stata la mano di Dio' è la ricostruzione pirotecnica di una napoletanità privilegiata e gaudente che si esprime attraverso il gioco (anche delle parti), in un 'Amarcord' che cita ' Federico Fellini' ma anche Sergio Leone e Roberto Rossellini, componendo il pantheon ideale della genesi artistica ed emotiva di Sorrentino autore. Nella seconda metà il regista spegne i fuochi d'artificio e lascia posto all'assenza, depura il suo cinema di ogni ingombro estetizzante per spogliarsi nudo davanti alla realtà della solitudine improvvisa, a tu per tu con quel mondo "deludente" per cui l'unico antidoto è l'immaginazione.

4 <https://www.mymovies.it/film/2021/e-stata-la-mano-di-dio/>.

Sorrentino torna a bagnare i panni in quel mare che "non bagna Napoli" per ripescarvi le origini della sua vocazione e rendere omaggio a chi, prima ancora dei Maestri, ha arricchito il suo mondo interiore: un padre istrionico, una madre giocoliera, una zia alienata e provocante, uno zio in grado di interpretare come "la mano di Dio" l'intervento di quel Diego Armando Maradona capace di "atti politici", come il celebre goal di mano contro l'Inghilterra, e di miracoli quotidiani, come quello di chiamare a sé - "in curva B, naturalmente" - il giovane Fabio, sottraendolo al destino tragico dei suoi genitori.

I virtuosismi registici sorrentiniani, che cominciano con il piano sequenza iniziale ripreso da altezze divine, lasciano il posto alla pochezza dell'esistenza minima di chi ha perso il Paradiso e cercherà di ricostruirlo attraverso la finzione dei set.

La fotografia di Daria D'Antonio, tanto "ingegnosa" da sintonizzarsi sulla temperatura emotiva di un regista che racconta la sua storia più intima, cattura la luce con un'empatia finora poco esplorata dal cinema di Sorrentino. Le scenografie di Carmine Guarino e i costumi di Mariano Tufano ricreano una Napoli anni Ottanta ricca di sogni e simboli borghesi in modo mai parodistico, e un cast di prim'attori popola la città partenopea usando corpo, dialetto e anima. Su tutti spiccano Teresa Saponangelo nel

ruolo sfaccettato della madre di Fabio e la monumentale Betti Pedrazzi in quello della baronessa Focale.

Si ride, tanto, in questa storia di discendenti del Regno di Napoli, insieme a questa galleria di personaggi a volte grotteschi ma mai meno che umani. E Maradona è il nume tutelare ricorrente che manda segni da lontano, che fa ballare sui balconi un'intera città, che salva la vita e l'onore, che riesce a non essere mai deludente, almeno in quegli anni lontani. È stata la mano di Dio' non è "consolatorio" ma prova a ricomporre le parti "disunite" di un regista che voleva fare il filosofo e invece si è trovato a raccontare, ancora e ancora, il rimpianto.

In linea con le tendenze del genere testuale, il primo blocco testuale è dedicato al riassunto della trama del film (in una sorta di contestualizzazione all'interno di una "cornice", nei termini di Lo Cascio 1991: 57). Si introduce infatti fin da subito come primo referente testuale, il protagonista del film, "Fabio", primo anello di una catena anaforica utile naturalmente per il procedere tematico del testo e, dunque, per direzionare il lettore:

Fabio è uno dei tre figli di Saverio e Maria, coppia della buona borghesia napoletana, circondata da vicini, parenti e amici che condividono allegria e problemi familiari. Adolescente incerto sul futuro dopo un diploma di maturità classica ancora da conquistare, Fabio è intimidito dalle donne e innamorato della zia Patrizia, di grande sensualità e di inquietanti allucinazioni. Intorno a lui ruota un caleidoscopio domestico fatto di scherzi materni e stoccate paterne, di un fratello che sogna il cinema e una sorella che vive chiusa in bagno, più i tanti personaggi che costituiscono un

teatro partenopeo da far invidia ad Eduardo. Ma questo universo protettivo ed esilarante è destinato a scomparire all'improvviso, creando un vuoto che, forse, potrà essere anche fonte di una nuova libertà creativa.

Interessante notare che questa prima parte si conclude, in realtà, con una “rottura” marcata dal connettivo di contrasto per eccellenza, “ma”, che si colloca in un segmento testuale con la funzione di “ponte”, instaurando una (cor)relazione con quello seguente, non solo in termini di contenuto, ma anche in rapporto al livello dell'enunciazione (cfr. Calaresu 2016): è da qui in poi che l’“io” dell'autrice si manifesta in modo emotivamente (in senso jakobsoniano) più tangibile. E lo dimostra l'effetto pragmatico di alcuni strumenti del procedere testuale, tra cui, ad esempio, la ripresa dello stesso connettivo in apertura del discorso che, anche in questo caso, chiude il blocco testuale strutturato, tra l'altro, secondo una costruzione marcata (nello specifico, un costrutto tematizzante con dislocazione a sinistra), ovvero con un ordine non canonico dei costituenti, nel caso di “Ma Napoli se l'è portata dentro”.

Visto l'obiettivo primo del genere recensione, si osserva inoltre naturalmente un frequente ricorso ad un'aggettivazione valutativa, funzionale alla creazione di un ritmo narrativo sostenuto e all'adozione di un lessico specialistico che connota il testo in quanto “discorso critico”, come dimostrano, per esempio, aggettivi come “pirotecnica”, “privilegiata”, “gaudente”, “ideale”, “artistica” e “emotiva”, individuati nel periodo riportato a seguire:

Per la prima metà del racconto È stata la mano di Dio è la ricostruzione pirotecnica di una napoletanità privilegiata e gaudente che si esprime attraverso il gioco (anche delle parti), in un *Amarcord* che cita Federico Fellini ma anche Sergio Leone e Roberto Rossellini, componendo il pantheon ideale della genesi artistica ed emotiva di Sorrentino autore.

Fenomeni come quelli menzionati fin qui costituiscono indicatori linguistici significativi che delineano la recensione come genere testuale orientato alla persuasione. L'analisi di questi elementi in contesti didattici può contribuire a una più approfondita comprensione della funzione testuale argomentativa, così come si manifesta in testi reali, e a una maggiore consapevolezza dei

meccanismi che la regolano, anche nelle sue declinazioni meno tradizionali: si pensi in proposito ad attività orientate al riconoscimento delle relazioni logiche espresse dai connettivi⁵, come nel caso di “ma” osservato poco sopra, oppure all’analisi di certe strutture sintatticamente marcate (tra l’altro spesso trascurate in quanto considerate tipiche del canale orale e dunque da evitare nello scritto), come nell’esempio della costruzione tematizzante prima commentata, e del loro conseguente effetto (pragmatico) testuale.

Del resto, l’approccio basato sull’analisi testuale (nella fattispecie, sull’analisi di testi argomentativi), permette di indagare il legame inscindibile tra forma e funzione: dall’osservazione di testi reali è possibile rilevare come le scelte linguistiche, a livello (morpho)sintattico, lessicale e testuale, contribuiscano alla costruzione del significato (cfr. Notarbartolo 2019) e all’efficacia argomentativa in contesti reali di comunicazione.

3. Prepararsi all’Esame di Stato con temi “a misura” dell’apprendente adolescente

In linea con le *Indicazioni Nazionali* (MIUR 2012) e con le competenze chiave per l’apprendimento permanente contenute nella *Raccomandazione del Consiglio* (Consiglio dell’Unione Europea

⁵ Al riguardo Rati (2020: 4) afferma che “a livello didattico, il salto di qualità da compiere per trattare efficacemente il testo argomentativo ci sembra proprio questo: riuscire a fare in modo che l’alunno impari a considerare il testo come suddiviso in blocchi collegati da nessi logici. Il discente potrà così apprendere che un testo argomentativo ruota prevalentemente attorno a cinque tipi di nessi: aggiuntivo (*anche, inoltre*), esplicativo (*infatti, cioè*), conclusivo (*dunque, perciò*), avversativo (*ma*), ipotetico (*se*), concessivo (*anche se*); che i connettivi che esprimono questi nessi possono essere di registro più o meno formale (per esempio, nel caso dei cinque nessi considerati sono connettivi formali rispettivamente *altresì, pertanto, tuttavia, qualora, sia pure*) e che i connettivi meno formali possono reggere l’indicativo (*se, anche se ecc.*), mentre i loro corrispettivi più formali hanno quasi sempre una reggenza congiuntivale obbligatoria (*qualora, sebbene ecc.*); che i connettivi formali sono spesso “pesanti”, ossia costituiti da più elementi lessicali (*in conseguenza di ciò*); che in molti casi i connettivi devono essere preceduti dai due punti o dal punto e virgola, e non dalla semplice virgola”.

2018), il nuovo Esame di Stato⁶ valorizza la competenza argomentativa proprio in virtù del fatto che, come si è già avuto di modo di sottolineare, è considerata essenziale per lo sviluppo del pensiero critico, della cittadinanza attiva e della capacità di apprendere in modo autonomo. Nello specifico, nell’Esame conclusivo del secondo ciclo tale competenza è valutata attraverso due diverse tipologie di prove:

- la tipologia B, che si basa su operazioni di analisi e produzione di un testo argomentativo;
- la tipologia C, che si incentra sulla riflessione critica di carattere espositivo-argomentativo su tematiche di attualità.

Se la tipologia B valuta principalmente la capacità di analizzare e comprendere un testo argomentativo e, allo stesso tempo, elaborare un ragionamento critico grazie alla formulazione di una tesi personale sostenuta con valide argomentazioni, la tipologia C, invece, propone una riflessione critica su tematiche di attualità, che può eventualmente servirsi di un testo di appoggio come input per lo sviluppo della traccia stessa, e richiede allo studente di dimostrare una buona conoscenza dei principali temi del dibattito contemporaneo e la capacità di rielaborarli in modo critico e argomentato.

La competenza argomentativa si rivela dunque fondamentale per affrontare con successo l’Esame di Stato da coltivare e affinare durante il percorso scolastico, in modo da sviluppare gradualmente le abilità di analisi, interpretazione, elaborazione e valutazione di ragionamenti in relazione tra loro.

Per tradurre queste esigenze nella prassi didattica, si rivela cruciale muovere dall’analisi di testi a loro familiari, sia per genere che per tema. Proporre testi che appartengono al loro mondo, come articoli di blog, recensioni di film – come abbiamo visto poco sopra – o videogiochi, post sui social media o discussioni su temi di attualità, permette loro di entrare in contatto con l’argo-

6 Il testo argomentativo è oggetto di valutazione già nell’Esame finale del primo ciclo (per maggiori dettagli si veda MIUR 2018a): qui, tuttavia, per motivi di spazio, lo studio si focalizza soprattutto sull’Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione.

mentazione in contesti concreti, significativi e coinvolgenti. Gli studenti possono così osservare come funzionano nella pratica dei testi i meccanismi argomentativi, identificando tesi, argomenti a supporto, controargomentazioni e strategie persuasive, facilitando così la comprensione e l'acquisizione delle strutture tipiche dell'argomentazione.

Per comprendere concretamente quali testi siano considerati effettivamente familiari per futuri candidati agli esami di maturità, si è eseguito un primo rapido spoglio dei testi input inseriti nelle varie tracce selezionate negli ultimissimi anni del nuovo Esame di Stato (entrato in vigore dall'a.s. 2018/2019)⁷. Si è quindi scelto di riportare qui un esempio di testo argomentativo utilizzato come testo d'appoggio per una delle due tracce della tipologia C al termine dell'anno scolastico 2021/2022⁸:

Vivere in un mondo iperconnesso comporta che ogni persona abbia, di fatto, una specie di identità aumentata: occorre imparare a gestirsi non solo nella vita reale, ma anche in quella virtuale, senza soluzione di continuità. In presenza di un'autopercezione non perfettamente delineata, o magari di un'autostima traballante, stare in rete può diventare un vero problema: le notizie negative, gli insulti e così via colpiranno ancora più nell'intimo, tanto più spaventosi quanto più percepiti (a ragione) come indelebili. Nonostante questo, la soluzione non è per forza stare fuori dai social network. [...] Ognuno di noi ha la libertà di narrare di sé solo ciò che sceglie. Non occorre condividere tutto, e non occorre condividere troppo. [...]

Quando postiamo su Facebook o su Instagram una foto mentre siamo al mare, in costume, pensandola per i nostri amici, quella stessa foto domani potrebbe finire in un contesto diverso, ad esempio un colloquio di lavoro formale, durante il quale il nostro selezionatore, oltre al curriculum da noi preparato per l'occasione, sta controllando sul web chi siamo davvero. Con le parole l'effetto è ancora più potente. Se in famiglia e tra amici, a volte, usiamo espressioni forti come parolacce o termini gergali o dialettali, le stesse usate online

7 Non è questa la sede per dilungarsi sui cambiamenti implicati dalla riforma che ha regolato la nuova struttura dell'Esame di Stato del secondo ciclo di istruzione, e, in particolare, su cosa questo ha significato in riferimento alla prova scritta di italiano: per approfondimento in merito si rimanda, tra gli altri, a Barattelli e Lombardi (2019).

8 Cfr. https://www.istruzione.it/esame_di_stato/202122/Italiano/Ordinaria/P000_ORD22.pdf.

potrebbero capitare sotto gli occhi di interlocutori per nulla familiari o intimi. Con l'aggravante che rimarranno scritte e saranno facilmente riproducibili e leggibili da moltitudini incontrollabili di persone.

In sintesi: tutti abbiamo bisogno di riconfigurare il nostro modo di presentare noi stessi in uno scenario fortemente iperconnesso e interconnesso, il che vuol dire che certe competenze di comunicazione, che un tempo spettavano soprattutto a certi addetti ai lavori, oggi devono diventare patrimonio del cittadino comune che vive tra offline e online.

Il testo⁹ si regge su una struttura di argomentazioni a sostegno di un'opinione su una questione molto discussa e di grande rilevanza per i giovani, ovvero la costante immersione in un mondo iperconnesso, un ambiente digitale pervasivo che permea ogni aspetto della vita e che ha trasformato radicalmente le modalità di comunicazione. Si sottolinea che viviamo in un'epoca di costante bombardamento informativo, un contesto in cui si moltiplicano opinioni e punti di vista divergenti, offrendo così la possibilità di sviluppare una riflessione “meta-argomentativa” con gli studenti, implicando un'applicazione concreta delle loro capacità di ragionamento attorno a temi che senza dubbio appartengono al loro universo comunicativo.

E ancora nell'ottica di operare didatticamente sull'eterogeneità delle forme dell'argomentazione, può essere senz'altro interessante proporre tematiche simili sviluppate con linguaggi diversi, per esempio con testi non continui o con testi misti (cfr. Palermo 2021), che sfruttano la combinazione di linguaggio verbale e iconico proprio per potenziare la comunicazione. Si veda in proposito l'esempio a seguire (Fig. 1, tratto da Palermo *et al.* 2019: 249)¹⁰, che stimola la riflessione sulle questioni trattate nel testo riportato poco sopra, ma lo fa con altri strumenti semiotici:

9 Si tratta di un estratto da Gheno V., Mastroianni B., 2018, *Tienilo acceso. Posta, commenta, condividi senza spegnere il cervello*, Longanesi, Milano, pp. 75-78. Il testo è inoltre inserito e didattizzato anche in Ferralasco *et al.* (2023: 162), nel capitolo dedicato alla trattazione del testo argomentativo.

10 Mi è già capitato di commentare l'immagine, contestualizzandola entro la cornice di una proposta didattica, in Bianchi (2022: 1080).



Fig. 1 - Esempio di testo non continuo

D'altra parte, già nel *Documento di orientamento per la redazione della prova d'italiano nell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo* (MIUR 2018a: 2) si segnala che il testo di appoggio, su cui possono basarsi le tracce d'esame, può essere costituito "da un breve testo di carattere letterario (che serva da spunto), una frase chiave, un'immagine": il testo è qui inteso in senso più ampio, comprendendo la possibilità di utilizzare codici semiotici diversi, anche non verbali, appunto.

Esempi di transcodificazione come questo offrono la possibilità di lavorare sull'esplicitazione del meccanismo argomentativo, nonché sul rapporto tra il materiale verbale (*Stay connected*), posto in modo "neutro", e l'immagine che porta invece a connotarlo negativamente (connessione intesa come forma di schiavitù). Favoriscono, inoltre, la multimodalità, strumento fondamentale per l'accessibilità al testo (si pensi specialmente, ma non solo, ai casi in cui si riscontrano difficoltà di apprendimento).

4. In sintesi

Presupposto ineludibile da cui muove questo studio è che l'argomentazione costituisca un bisogno comunicativo fondamentale per l'essere umano, e che, di conseguenza, la sua educazione sia un fattore determinante per la formazione di cittadini responsabili. Questa competenza, pur nella sua complessità, è imprescindibile per la crescita linguistica e personale degli studenti, anche perché si manifesta quotidianamente nelle nostre interazioni e nei nostri scambi.

Pertanto, la capacità di costruire e comprendere argomentazioni efficaci a sostegno di una tesi, con l'obiettivo di persuadere il destinatario (p. es. nel caso della recensione), si configura come uno degli obiettivi formativi cardine al termine del percorso scolastico, competenza valutata, come noto, anche negli esami conclusivi del primo e del secondo ciclo di istruzione.

Questo studio si è dunque focalizzato, in particolare, sulla varietà di forme, generi testuali e canali con cui si manifestano i testi argomentativi, aspetto spesso sottovalutato nei manuali scolastici. Si è quindi cercato di dimostrare, con esempi concreti, e a partire dalle funzioni e dalle forme meno canoniche, come questa stessa varietà possa arricchire significativamente l'esperienza didattica, offrendo agli studenti l'opportunità di apprendere attraverso strumenti, generi testuali e canali di fruizione a loro familiari.

Un approccio di questo tipo permette di mostrare la ricchezza delle varietà linguistiche e dei meccanismi che le regolano, frutto di una dinamica interazione con il testo che le genera e, al contempo, ne definisce i tratti distintivi, sottolineando l'importanza di un approccio didattico che valorizzi la pluralità delle forme (argomentative) per una formazione degli studenti più completa e consapevole.

Bibliografia

- Barattelli B., Lombardi S., 2019, “Le nuove prove di Italiano negli esami di I e II ciclo”, *Italiano a Scuola* 1(1), pp. 201-220, <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/10002>.
- Bianchi V., 2022, “Progettare percorsi ‘verticali’ sull’argomentazione, tra modelli descrittivi e proposte didattiche”, *Italiano*

- LinguaDue* 14(1), pp. 1068-1084, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18338/16038>.
- Calaresu E., 2016, “Dialogicità e grammatica”, in C. Andorno, R. Grassi (a cura di), *Le dinamiche dell’interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Officinaventuno, Milano, pp. 13-27.
- Consiglio dell’Unione Europea, 2018, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- Fascia V., 2022, “Argomentare: riconoscere e produrre argomenti, scrivere testi”, in C. Giovanardi, E. De Roberto, A. Testa (a cura di), *Dal testo al testo. Lettura, comprensione e produzione*, Cesati, Firenze, pp. 159-168.
- Ferralasco A., Moiso A. M., Razzini E., Rosato I., 2023, *Parole che servono*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano.
- Lo Cascio V., 1991, *Grammatica dell’argomentare. Strategie e strutture*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lo Cascio V., 2012, *Persuadere e convincere oggi. Nuovo manuale dell’argomentazione*, Academia Universa Press, Milano.
- MIUR, 2012, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione* (Decreto Ministeriale 254 del 2012), https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.
- MIUR, 2018a, *Documento di orientamento per la redazione della prova d’italiano nell’Esame di Stato conclusivo del primo ciclo*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Documento+orientamento+prova+italiano+esame+di+stato+primo+ciclo/82e41006-0ccb-499f-8c9a-ca0eb5619b9c?version=1.0>.
- MIUR, 2018b, *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce della prima prova scritta dell’Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/documento+di+lavoro.pdf/051e56ce-1e57-471d-8c9f-9175e43b8c0c>.
- Notarbartolo D., 2019, “Imparare a scrivere fra tipologie e generi testuali”, in M. Palermo, E. Salvatore (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*. Atti del secondo Convegno nazionale ASLI Scuola (Siena, Università per Stranieri di Siena, 12-14 ottobre 2017), Cesati, Firenze, pp. 391-401.

- Palermo M., 2013, *Linguistica testuale dell’italiano*, il Mulino, Bologna.
- Palermo M., 2021, “Le regole della grammatica e le regole del testo. Riflessioni in chiave didattica”, *Italiano a scuola* 3, pp. 191-206, <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/12993>.
- Palermo M., Ciampaglia N., Pacini B., Salvatore E., 2019, *L’italiano di oggi. B: Comunicare attraverso i testi*, Palumbo, Palermo.
- Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare: Language Policy Programme. Education Policy Division. Education Department. Council of Europe*, 2020, in *Italiano Lingua-Due* 12(2), <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15120>.
- Rati M. S., 2020, “I connettivi testuali nella didattica scolastica: riflessioni e proposte”, *Italiano a scuola* 2(1), pp. 1-18, <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/10845>.

Sitografia

- MyMovies.it/È stata la mano di Dio, <https://www.mymovies.it/film/2021/e-stata-la-mano-di-dio/> (ultima consultazione 02/04/2025).
- Esame di Stato/sessione ordinaria 2022/prima prova scritta, https://www.istruzione.it/esame_di_stato/202122/Italiano/Ordinaria/P000_ORD22.pdf (ultima consultazione 02/04/2025).

La perifrasi progressiva nei testi scritti in italiano L2

GIOVANNI FAVATA*

Sintesi: Il contributo, basandosi sugli studi di linguistica acquisizionale, affronta l'argomento della comparsa della perifrasi progressiva nei testi scritti in italiano L2, prodotti da studenti universitari principianti. In particolare, viene preso in considerazione l'influsso esercitato dalla L1 degli apprendenti. Nel corso del lavoro, inoltre, viene sottolineata l'importanza dell'azione didattica, facendo altresì riferimento alla tempistica relativa alla presentazione di tale perifrasi ad apprendenti principianti.

Parole chiave: Italiano L2, Perifrasi progressiva, Studenti universitari stranieri, Linguistica acquisizionale, Sequenze evolutive

Abstract: The essay, based on language acquisition studies, illustrates the issue of the appearance of progressive periphrasis in texts written in Italian L2, produced by beginner university students. In particular, the influence exerted by the learners' L1 on the development of the aforementioned construct is taken into consideration. Furthermore, the importance of the teaching action is underlined during the work, also making reference to the timing related to the presentation of this periphrasis to beginner learners.

Keywords: Italian as a second language, Progressive periphrasis, Foreigner university students, Language acquisition, Acquisitional sequences

* Università di Torino, giovanni.favata@unito.it.

1. Introduzione

Il presente studio si inserisce in un macroprogetto all'interno del quale è stato analizzato lo sviluppo delle categorie funzionali TAM in testi scritti in italiano L2. Attraverso lo studio di tali testi, esamineremo, in questa sede, la comparsa della perifrasi progressiva, confrontandoci con gli studi acquisizionali relativi allo sviluppo del sistema verbale in apprendenti stranieri. I testi sono stati prodotti in presenza da studenti internazionali principianti, che hanno seguito i corsi di italiano L2 in diversi atenei italiani: Università della Valle d'Aosta, Università degli Studi di Torino, Università degli Studi di Udine, Università Ca' Foscari Venezia, Università degli Studi di Pisa, Università per Stranieri di Siena, Sapienza Università di Roma e Università degli Studi di Napoli "Federico II".

Disponiamo di dati longitudinali, raccolti da chi scrive nei propri corsi tenuti a Torino dal 2015 al 2019 e dal 2022 al 2025, e di dati trasversali, raccolti sempre da chi scrive presso gli altri atenei negli anni 2018, 2019, 2020¹. Non sono stati raccolti dati durante la pandemia da Covid-19, dato che tutti i corsi, nel suddetto periodo, erano tenuti in modalità online.

Dopo un breve riferimento al quadro teorico, affronteremo l'analisi dei dati, mettendo enfasi sulla presenza della perifrasi progressiva emersa spontaneamente o come frutto dell'azione didattica nelle produzioni scritte. Successivamente focalizzeremo la nostra attenzione solo sui testi prodotti da due categorie di apprendenti: gli studenti ispanofoni e gli studenti slavofoni, per poi dedicare, prima di concludere, un paragrafo a questioni di natura glottodidattica. Manterremo la formattazione originale dei testi, quindi non interverremo per correggere eventuali tratti non aderenti alla norma della lingua italiana, e segnalero con [...] i tagli da noi effettuati per motivi di spazio. Per questioni di privacy, invece, inseriremo un * dopo la prima lettera di nomi propri di persona.

1 I dati longitudinali sono stati raccolti dopo 10 ore, dopo 20 ore, dopo 30 ore e dopo 40 ore, ossia alla fine del corso. I dati trasversali sono stati raccolti alla fine o verso la fine dei corsi, vale a dire dopo 40 ore o 50 ore. Nel momento della raccolta dati, agli studenti è stato chiesto di indicare quali altri sistemi linguistici conoscessero oltre alla propria L1.

2. Il quadro teorico

La perifrasi progressiva è un argomento interessante nell'ambito degli studi sull'acquisizione dell'italiano L2 dato che, sebbene la sua comparsa nelle interlingue degli apprendenti sia stata individuata dai linguisti acquisizionali, per essa si parla di sviluppo collaterale (Banfi, Bernini 2015 [I ed. 2003]: 128), a differenza di quanto avviene con altri tempi e modi verbali presenti nella sequenza evolutiva del sistema verbale, per i quali si parla, invece, di sviluppo implicazionale (Diadori, Palermo, Troncarelli 2015: 128).

Sulla perifrasi progressiva *stare+gerundio* sono stati condotti studi approfonditi (Bertinetto 1990: 336; Liffredo 2011: 249) e da alcuni di essi è emerso che tale costrutto è in forte espansione nei parlanti nativi (cfr. Daloiso 2018: 2-3), fatto che dovrebbe spingere a una maggiore riflessione sull'argomento in ambito didattico ed editoriale: da una disamina di manuali di grammatica italiana per apprendenti non nativi, infatti, è risultato che la perifrasi progressiva è trascurata e molto spesso anche le descrizioni relative ai suoi usi sono persino contraddittorie. In particolar modo, si trova qualche incongruenza relativamente al nome stesso dato al costrutto: molto spesso, infatti, in luogo di *perifrasi progressiva*, si parla di *presente progressivo*, quando in realtà tale perifrasi può essere costruita coniugando il verbo *stare* anche con altri tempi semplici del sistema verbale italiano. Un altro ordine di problema riguarda la spiegazione che viene data in merito agli usi del costrutto progressivo e alla sua posizione all'interno del manuale. La perifrasi progressiva, in effetti, viene spesso associata all'idea dell'azione che viene colta mentre si sta svolgendo e che coincide con il momento dell'enunciazione, senza però considerare che essa possa essere usata anche per indicare un'azione in svolgimento all'interno di un certo periodo. Per quanto riguarda, invece, la posizione all'interno del manuale, è stato rilevato che a volte ad essa viene dedicato un piccolo riquadro persino verso la fine del manuale, cioè quando vengono spiegati gli usi del gerundio, oppure in una sezione dedicata alle perifrasi, inserita, quindi, nello stesso contesto in cui viene trattata la perifrasi imminenziale *stare per+infinito*, senza però trattare la perifrasi continua *andare+infinito*.

3. L'analisi dei dati

Nel nostro caso, ci siamo dedicati all'analisi della perifrasi progressiva perché è quella individuata dagli studiosi di linguistica acquisizionale e che noi stessi abbiamo rilevato nei nostri dati.

Nella nostra pratica didattica, abbiamo sempre presentato agli apprendenti tale struttura dopo l'imperfetto e prima del futuro, secondo l'ordine emerso dagli studi acquisizionali (Andorno 2009: 9). Segnaliamo, inoltre, che negli altri atenei, all'interno dei corsi in cui ci siamo recati per la raccolta dei dati, invece, tale costrutto non sempre è stato spiegato agli apprendenti.

Attraverso l'analisi dei dati, però, abbiamo rilevato che la perifrasi progressiva compare negli scritti di molti apprendenti senza che ci sia elicitazione da parte nostra né alcun indizio nelle consegne. Il testo in cui abbiamo notato l'emergere di tale costrutto è soprattutto quello in cui si chiede di presentarsi.

Elenchiamo, qui di seguito, a titolo di esempio, alcuni testi prodotti da apprendenti sia con L1 affine all'italiano sia con L1 non affine:

L1 portoghese
Presentati!

Ciao! Mi chiamo C, ho vent'anni e vengo dal Portogallo. Sono una studentessa di economia e ho lasciato il mio paese durante 3 mesi per studiare a Torino.*

Ho scelto Italia perchè mi piace la cultura, la gastronomia e la lingua. Quando non sto studiando, mi piace molto andare al cinema o al bar con le mie amiche, giocare tennis con mio fratello, e andare al parco con i miei genitori. [...]

L1 spagnolo
Presentati!

Ciao! Mi chiamo F. Sono Argentina e sto studiando architettura a Buenos Aires, nella UBA. [...]*

L1 finlandese
Presentati!

Mi chiamo O. Sono finlandese. Sono a Helsinki. Pero sto studiando a Torino, per ché Erasmus. [...]*

L1 cinese
Presentati!

Ciao! Mi chiamo SZ. Sono cinese, ma abito a Torino adesso perché studio in Unito. Ho ventuno anni e sono una studentessa di economia. Mi piacciono viaggiare e apprendere le lingue in particolare. E mi piace la mare tanto. Sto studiando management e diventerò un accountant in futuro. [...]*

In alcuni casi abbiamo registrato formazioni e usi che meritano di essere segnalati perché spie di fattori acquisizionali:

L1 spagnolo

Presentati!

Ciao a tutti.

Il mio nome è P, sonno spagnolo di 21 anni chi sonno studenta economia arienzale nella schuola di Management ed Economia di Torino. [...]*

L1 malayalam

Presentati!

Sono J. Da vengo dell'india. Studiando all'università di Pisa. io vorrei diventare un enginneria del software. mia familia è composto cinque memberi mio padre, mia madre e due sorelle. Una piccola e una grande sorelle piccolo mio padre si chiama B*, mia madre si chiama M*. Due sorelle si chiama J* e A*. J* studiando BA inglese e A* in 6th standard. [...]*

Nel testo scritto dall'apprendente spagnolo P* notiamo una perifrasi progressiva costruita con il verbo essere ("sonno studento" per "sto studiando"). La presenza di tale ausiliare potrebbe essere dovuta a un'interferenza dall'inglese che costruisce il *present continuous* con l'ausiliare *to be* e non dalla L1, in cui il costrutto progressivo si forma, come l'italiano, con la perifrasi *estare+gerundio*.

Nel testo prodotto dall'apprendente di lingua malayalam, notiamo che per esprimere la perifrasi progressiva lo studente usa soltanto il gerundio. Si tratta di un costrutto interessante a livello acquisizionale perché conferma che il verbo *stare*, assumendo il valore di ausiliare, nel costrutto progressivo non ha peso fono-logicco (cfr. Amenta 1997: 6), quindi è al solo gerundio che viene attribuito lo stesso valore dell'intera perifrasi.

Questo caso, visto l'emergere spontaneo di una forma non del tutto coincidente con la norma, potrebbe condurre il docente del corso a potenziare tale costrutto in modo che gli apprendenti possano imparare la regola della sua formazione in modo corretto.

La forma progressiva, inoltre, è comparsa in altre produzioni, la cui consegna era diversa rispetto a quella dei testi sopra:

L1 greco

Che cosa fai ogni giorno a Siena?

Di solito mi alzo alle sette e mezza su la mattina. Mi lavo i denti con lo pazzolino e faccio di doccia. Dopo vado a in cucina per fare una tazza di tè e accendo la radio per ascoltare musica classica mentre sto bevendo il tè. [...]

L1 portoghese

Che cosa fai ogni giorno a Roma?

In Roma mi piace molto andare al centro historico tutti giorni io vado all'università, perché sono studiando economia qui. [...]

L1 spagnolo

Che cosa farai quando tornerai nel tuo Paese?

Quando tornerò alla Spagna voglio fare una visita la mia famiglia di Barcelona. In estate mi piacerebbe visitare mia amice che sta lavorando in Australia. [...]

Nel momento in cui parlano di sé o di altri, gli studenti raccontano anche degli studi, del lavoro, della ricerca condotta nella città in cui si sta svolgendo la mobilità internazionale o nel Paese di provenienza. Di conseguenza, per tutti i casi in cui la perifrasi progressiva è emersa, è utile mettere in evidenza che essa è stata utilizzata per parlare di un'azione che si svolge in un determinato periodo; inoltre, anche se nel caso dell'apprendente grecofona viene usata per indicare un'azione svolta in un momento specifico, si tratta pur sempre dell'espressione di un'azione che si svolge in un periodo diverso rispetto a quello dell'enunciazione. Se teniamo, quindi, in considerazione anche i nostri risultati, possiamo affermare che non soltanto è fondamentale insegnare la perifrasi progressiva anche nei livelli bassi, ma è necessario espandere le spiegazioni affinché gli apprendenti possano allargare i contesti del suo uso.

4. Studi comparativi

La perifrasi progressiva è stata altresì studiata secondo un'ottica comparativa per poter individuare anche eventuali fenomeni

dovuti a interferenza interlinguistica dalla L1 (Daloiso 2018: 5). In particolar modo, in merito a tale punto di vista, ci occuperemo delle interlingue degli studenti ispanofoni e di quelle degli studenti slavofoni.

4.1. Il caso degli apprendenti ispanofoni

Gli studenti ispanofoni fanno largo uso della perifrasi progressiva, anche con valore aspettuale continuo. Abbiamo notato, infatti, che molto spesso le perifrasi formulate dagli ispanofoni seguono non soltanto delle strutture differenti rispetto alla norma della lingua target ma anche usi diversi:

L1 spagnolo

Che cosa hai fatto lo scorso fine settimana?

Lo scorso fine settimana ho stato studiando per i miei examene del semestre. Il sabato ho svegliato alle otto per studiare ho fatto la docchia e ho fatto la prima colazione prima di studiare. [...]

L1 spagnolo

Che cosa hai fatto lo scorso fine settimana?

Questo fine settimana non ho fato tropo per che sono stato studiando per il mio test de il Italiano. [...]

L1 spagnolo

Che cosa hai fatto ieri?

Ieri ho stato studiando per l'esame di diritto del lavoro tutto il giorno, mà sono andato inizialmente alla Mensa del centro per prendere un libro di Filosofia del diritto che è de F (un mio amico di Madrid) e per facciare il pranzo.*

Dopo ho continuato studiando, però alle otto sono andato in palestra. Per concludere il giorno ho guardato una serie in Netflix primo di dormire.

L1 spagnolo

Presentati!

Ciao! Mi chiamo J, sono un studente erasmus spagnolo. Sono nasciuto ad Almería (Andalucía) il 28 d'aprile di 1998. Sto studiando Scienza dello Sportivo perché mi piace molto fare di sports (ho giocato: Basket, rugby, tenis e ho fatto dell'escalada, krav maga ...) [...]*

In conclusione sono un ragazzo attivo e mi piace molto la aventura e sono buscando sempre un nuovo paradiso qui visitare.

L1 spagnolo

Presentati!

[...] *Sono una persona molto attiva. sempre sto facendo delle cose, mi piacerebbe molto viaggiare per tutta la Italia e conoscere la cultura e la cucina.*

In tutti i testi sopra elencati, sono usate delle perifrasi progressive non coincidenti con la norma della L2: in quasi tutti i casi, infatti, tali costrutti sono stati utilizzati in luogo del passato perfettivo o del presente. Da notare, in quest'ultimo caso, che negli ultimi due testi utilizzati gli apprendenti associano l'avverbio *sempre* per sottolineare la frequenza dell'azione espressa.

Visto, però, che il problema dell'uso scorretto della perifrasi progressiva nelle interlingue degli apprendenti ispanofoni è reale, conoscere quali possono essere i costrutti che emergono può aiutare il docente a dare delle indicazioni per spiegare in aula anche in quali contesti e con quali tempi verbali la perifrasi progressiva non si può usare (e.g. con valore aspettuale continuo, con i tempi composti e con il passato remoto). Una proposta in merito ci viene data da Della Putta e Strik Lievers (2020: 1408), i quali invitano a far notare le differenze d'uso della perifrasi progressiva tra italiano e spagnolo, nonostante la coincidenza della forma. In altri termini, bisogna guidare gli apprendenti lungo un processo di disapprendimento, affinché vengano limitati i contesti d'uso di tale costrutto in italiano L2, dato che non sempre essi coincidono con gli usi della loro L1.

4.2. Il caso degli apprendenti slavofoni

Gli studenti slavofoni, pur avendo studiato e appreso il presente progressivo anche attraverso esercizi mirati, nella produzione testuale scritta non usano tale costrutto perché non abituati nella loro L1: le lingue slavoniche, infatti, non possiedono strutture per esprimere la perifrasi progressiva.

Elenchiamo, qui di seguito, alcune produzioni di apprendenti slavofoni che hanno eseguito lo stesso compito come gli apprendenti precedenti:

L1 ceco

Presentati!

Mi chiamo A. Sono studentessa di Erasmus e qui in à Udine studio lingua ceca con studenti italiani per apprendere l'italiano. In repubblica Ceca studio anche lingua ceca e studi di teatro in Olomouc – (è sud di R. C.)*

L1 polacco

Presentati!

Sono A di Varsavia. Ho 23 anni. Sono studentessa di quattro anno di Architettura. Adesso sono a Roma faccio mio erasmus nell'Facoltà di Architettura di Sapienza.*

Sono persona allegra e positiva.

L1 russo

Presentati!

Mi chiamo B. Io sono studento. Io abito ^{adesso} a Roma. Sono di Mosca. Io studio economia. Mi piace Italia molto bene. Mi piace italiana cucina.*

L1 ucraino

Presentati!

Ciao! Mi chiamo A. Ho 22 anni. Abito a Ivano-Frankivsk, una città dall'Ucraina però adesso abito a Torino. Studio Marketing. Sono studentessa all'Università di Cracovia. Mi piace fare shopping e mi piace giocare a tennis. Il mio piatto migliore è pasta con pesto.*

L1 serbo

Presentati!

Mi chiamo D. Sono serba, di B*. Io ho ventiquattro anni. Sono studentessa. Studio medicina veterinaria. Mi piace fare sport, mangiare pizza e uscire con gli amici. Non mi piace la musica techno. Nel tempo libero io vado a passeggio, ascolta la musica e balla.*

L1 bulgaro

Presentati!

Mi chiamo T.*

Sono studentessa Architettura.

Sono ventidue Anni.

Mi piace le lasagne. Mi piacciono peccorino piacca/o te cano gli cani / dogs canei

Mi piace teag...

Mi piecca/o uovei

Sembra, quindi, che l'assenza di tale struttura nella L1 inibisce la sua comparsa nelle produzioni scritte in L2.

All'interno dei testi prodotti dai sessantasei informanti slavofoni, abbiamo individuato solo un'occorrenza della perifrasi progressiva:

L1 ceco

Presentati!

Mi chiamo K. Ho 25 anni. Sono ceca. Studi In Repubblica Ceca studio lingua Io studio magistrale, per la lingua ceca per insegnare a la scuola media (come licei, ...). Studi Io studio all'a all'Università di Masaryk a Brno.*

Adesso sto studiando all'Università di Udine, la lingua ceca (letterature e lingue straniere). [...]

In questo caso, però, la nostra informante aveva altre conoscenze linguistiche, come lo spagnolo, che le hanno permesso di sviluppare il costrutto progressivo anche in italiano.

5. Questioni didattiche ed editoriali

Di fronte ai diversi usi, e in alcuni casi al non uso, della perifrasi progressiva nelle interlingue degli apprendenti universitari stranieri, qualche riflessione di carattere glottodidattico ci sembra qui necessaria.

Relativamente ai tempi di presentazione del costrutto, Lo Duca (2008: 108-109) propone di anticiparne l'insegnamento parallelamente all'insegnamento del presente o, comunque, sempre nel livello A1. In qualche caso, sembra che tale indicazione venga rispettata in alcune grammatiche che presentano l'argomento all'interno della trattazione del presente indicativo, quindi prima del passato prossimo (Daloiso 2018: 7-9); tuttavia, sebbene questa decisione sia in linea con i sillabi di italiano per stranieri, non segue le indicazioni acquisizionali, che rilevano il costrutto progressivo dopo l'emergere dei tempi composti, quindi, almeno dopo il passato prossimo (Banfi, Bernini 2017 [I ed. 2003]: 91).

I risultati della nostra ricerca effettuata a raggio nazionale ci dicono che la perifrasi progressiva emerge, sebbene non presto, negli apprendenti di livello A1 e A2, anche locutori di lingue non affini all'italiano, fatto che dovrebbe spingere i docenti ad affrontare esplicitamente l'argomento. I dati, tra l'altro, ci dimostrano altresì che una volta appreso il costrutto, se non si ricevono le cor-

rette indicazioni, si corre il rischio di una sovrageneralizzazione nell'uso, come può dimostrarlo il testo che qui di seguito forniamo:

L1 arabo (giordano)

Che cosa fai ogni giorno a Roma?

io mi alzo alle 9 mattina, faccio mia colazione e mangio con mia amica. Vado a mia università e ascolto che mio professor parte dice, parto La università e arrivo la mia casa alle 8notte, mangio mia pranza (lunch) e fumo molto segarite, guardo i film in mio laptop e mio cululare. dopo io sto studiando e dormo.

Nel testo sopra, l'apprendente usa la perifrasi progressiva in modo non coerente con il reale funzionamento della lingua target: la perifrasi usata ha valore aspettuale continuo: sembra che l'apprendente voglia dire *dopo continuo a studiare e dormo*.

Discorso a parte va fatto per quel che concerne la pubblicazione dei manuali di lingua italiana rivolti ad apprendenti non nativi. Se partiamo dal presupposto che una grammatica pedagogica è appunto “una Grammatica costruita specificamente allo scopo di descrivere una lingua per determinati gruppi di apprendenti, spesso parlanti non nativi” (Ciliberti 2013: 3), chi scrive grammatiche e manuali di lingua per stranieri dovrebbe seguire le indicazioni della ricerca acquisizionale.

Dal canto nostro, concordiamo con Daloiso (2018: 7) il quale sostiene che presentare la perifrasi progressiva nella penultima unità, cioè come costrutto adatto ad apprendenti di livello C1, è un fatto del tutto incoerente con quanto è stato dimostrato dalla ricerca scientifica, ma, dall'altra, ci sembra altresì prematuro presentarla molto presto, ossia mentre si affronta il presente, vista la difficoltà che alcuni apprendenti potrebbero dimostrare di avere per comprenderla ed assimilarla.

Oltre a capire come costruire la perifrasi e il suo significato aspettuale progressivo, a nostro avviso vi è uno scoglio non indifferente da tenere in considerazione: non tutti i verbi, infatti, possono reggere la perifrasi progressiva. Ci riferiamo alla categoria dei verbi stativi e ai verbi modali. Inoltre, in italiano la perifrasi progressiva non è ammessa né con i tempi che indicano l'aspetto perfettivo né con i verbi ai tempi composti. Non è neppure ammesso l'uso di tale perifrasi con i verbi all'imperativo e per la formulazione della diatesi passiva.

Con apprendenti principianti, non si possono usare i tecnicismi e fare riferimento ai verbi stativi e a tutte le categorie appena menzionate; si può al massimo fare riferimento alla situazione di stato e di azione. Vi è, però, un aspetto teorico molto interessante che non si può ignorare: non sempre i verbi stativi usati nella frase hanno veramente il valore di un verbo stativo. In altri termini, in molte situazioni può entrare in gioco la polisemia verbale, attraverso cui un verbo stativo ha in realtà una funzione completamente diversa:

In generale si può dire che il contesto linguistico ed extra-linguistico può contenere componenti o informazioni che alterano il significato del verbo, dando o facendo perdere il significato stativo (Liffredo 2011: 251).

Delicato è, invece, il discorso relativo alla comparazione con le altre lingue. Si pensi al caso della perifrasi progressiva in inglese e in spagnolo il cui uso è ammesso con la dialessi passiva e con i tempi composti. Affrontare tale argomento portando esempi sugli usi che lo spagnolo fa della perifrasi progressiva può sicuramente avvantaggiare gli ispanofoni, ma allo stesso tempo confondere chi non ha lo spagnolo nel proprio repertorio linguistico. Di contro, dato che il repertorio linguistico dei nostri informanti è accomunato dalla presenza dell'inglese, per affrontare in aula un discorso che sia utile per tutti, potrebbe essere opportuno fare dei rimandi a tale lingua, menzionando gli usi uguali e quelli che, invece, se ne discostano. Fare riferimento all'inglese, lingua solitamente conosciuta dagli studenti universitari, può sicuramente essere, infatti, di grande importanza per la comprensione del costrutto, in particolar modo per quegli apprendenti la cui L1 non contempla nessuna perifrasi progressiva.

Ad ogni modo, non si può fare totale affidamento all'inglese, dato che la perifrasi progressiva inglese ha assorbito in sé anche il valore aspettuale continuo, in italiano espressa dalla perifrasi *andare+gerundio*. Vi sono, inoltre, altri aspetti che non bisogna sottovalutare: non sempre c'è corrispondenza d'uso tra la forma progressiva italiana e quella inglese. Nell'introdurre la perifrasi progressiva, ad esempio, se si fa riferimento al costrutto inglese per facilitare la comprensione degli apprendenti, è bene ricordare che, a differenza dell'inglese, in italiano tale costrutto non espri-

me alcuna idea di futuro programmato. Sebbene, però, quest'ultimo punto di contrasto tra le due lingue sia stato ribadito a lezione, nei nostri dati abbiamo rilevato un caso del genere nel testo prodotto da un nostro apprendente, in mobilità a Torino:

L1 arabo (marocchino)

Che cosa farai quando tornerai nel tuo Paese?

andero nella mia universita, preparero il lavoro projeto la mia thesi poi la presentero, dopo avere presentato, sto avendo il mio diplomi

L'apprendente, nella sua breve produzione scritta a fine corso, ha usato il futuro, rispettando la *consecutio temporum* con l'uso dell'infinito passato appreso in aula; tuttavia, alla fine del testo, l'influsso dell'inglese ha avuto la meglio nella produzione testuale: la forma progressiva viene usata per l'espressione del futuro programmato.

6. Conclusioni

Visti i problemi che possono emergere nell'affrontare l'argomento da parte del docente e soprattutto l'uso da parte degli apprendenti, sarebbe sicuramente una buona prassi non affrontare la perifrasi progressiva in una sola unità, rischiando di trattare l'argomento troppo tardi o, al contrario, troppo presto, ma di pensare a modalità alternative

quali ad esempio una macrostruttura reticolare, con rimandi e connessioni tra le varie costruzioni linguistiche presentate, e una microstruttura progressiva, che sviluppa lo stesso argomento in maniera stratificata, fornendo spiegazioni di base riferibili ad un dato livello ed includendo sezioni di approfondimento per apprendenti con una competenza più avanzata tarate sui contenuti tipicamente presentati nei livelli linguistici superiori (Daloiso 2018: 16).

In merito ai tempi di presentazione del costrutto in aula, quindi, di fronte a un pubblico di apprendenti con L1 diverse, sottolineiamo l'importanza di seguire le indicazioni acquisizionali (Rastelli 2009: 89) e, quindi, di aspettare che prima si trattino almeno il passato prossimo (appunto un tempo composto) e l'imperfetto. Quando si spiega il presente indicativo, invece, sarebbe il caso di fare apprendere l'uso del verbo *stare*, anche correttamente

a livello morfologico per tutte le persone singolari e plurali, con strutture usate nella lingua target: es. *come stai?* e le relative risposte. Dalla nostra esperienza di insegnamento ad apprendenti non nativi, infatti, abbiamo notato molto spesso difficoltà di gestione del verbo *stare* sia a livello morfologico, si pensi al raddoppiamento *-nn-* nella terza persona plurale, sia a livello semantico. A parte ispanofoni e lusofoni, gli altri apprendenti fanno fatica a cogliere il senso di tale verbo; pertanto, solo dopo aver preso dimestichezza con gli usi più semplici del verbo *stare*, si può pensare, nelle unità successive, di presentare la perifrasi progressiva, rispettando le indicazioni acquisizionali e specificando che in questo costrutto tale verbo perde il suo valore semantico per diventare un mezzo grammaticale utile per dare diversa sfumatura al verbo al gerundio che segue (cfr. Amenta 1997: 6).

Bibliografia

- Amenta L., 1997, *Tra sintassi e semantica: alcune riflessioni su stare + gerundio*, Tipolitografica, Palermo.
- Andorno C., 2009, “Grammatica e acquisizione dell’italiano L2”, *Italiano LinguaDue* 1(1), pp. 1-15.
- Banfi E., Bernini G., 2017 [I ed. 2003], “Il verbo”, in A. Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l’italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, pp. 70-115.
- Bertinetto P. M., 1990, “Perifrasi verbali italiane: criteri di identificazione e gerarchia di perifrasticità”, in A. Giacalone Ramat, G. Bernini (a cura di), *La temporalità nell’acquisizione di lingue seconde*, FrancoAngeli, Milano, pp. 331-350.
- Ciliberti A., 2013, “La nozione di grammatica e l’insegnamento L2”, *Italiano LinguaDue* 5(1), pp. 1-14.
- Daloiso M., 2018, “La spiegazione della perifrasi progressiva nelle grammatiche d’italiano per stranieri: analisi di alcuni testi e proposte glottodidattiche ispirate alla linguistica cognitiva”, *Italiano LinguaDue* 10(1), pp. 1-24.
- Della Putta P., Strik Lievers F., 2020, “From Spanish to Italian. When teaching to unlearn is needed”, *Zeitschrift für Interkulturelles Sprachenunterricht* 25, pp. 1407-1430.

- Diadòri P., Palermo M., Troncarelli D., 2015, *Insegnare l’italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Liffredo M., 2011, “La perifrasi progressiva e i verbi stativi”, *Romanica Cracoviensis* 11, pp. 249-257.
- Lo Duca M., 2008, “Costruire un sillabo di italiano L2: quali suggerimenti dalla linguistica acquisizionale?”, in R. Grassi, R. Bozzone Costa, C. Ghezzi (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Guerra, Perugia, pp. 99-121.
- Rastelli S., 2009, *Che cos’è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.

Authenticity in Italian as L2: textbooks, spontaneous speech and AI

MATTEO LA GRASSA*

Abstract: This paper examines the interaction between authenticity and adequacy in Italian L2 by analysing three distinct corpora: informal dialogues from the KI-Parla corpus, didactic dialogues from Italian L2 textbooks (DiaDi) and dialogues generated by ChatGPT. Through the linguistic analysis of textual, syntactic and lexical features, the contribution assesses the extent to which the texts satisfy the dual criteria of authenticity and appropriateness for language learning. The results show significant differences: while didactic dialogues are lexically enriched and structured to support metalinguistic analysis, they lack the fragmentation and spontaneity typical of natural conversation. In contrast, the dialogues generated by ChatGPT are lexically less varied, have a recursive structure and in some cases appear to be influenced by English. The contribution emphasises the importance of balancing authenticity with pedagogical appropriateness in the selection and processing of texts, pointing out how, at present, the dialogues produced by artificial intelligence are not fully adequate for the teaching of Italian L2.

Keywords: Authenticity, Adequacy, Italian L2 teaching, Dialogic texts

Sintesi: Questo lavoro esamina l'interazione tra autenticità e adeguatezza in italiano L2, analizzando tre corpora

* Università per Stranieri di Siena, lagrassa@unistrasi.it.

distinti: dialoghi informali dal corpus KIParla, dialoghi didattici da libri di testo di italiano L2 (DiaDi) e dialoghi generati da ChatGPT.

Attraverso l'analisi linguistica delle caratteristiche testuali, sintattiche e lessicali, il contributo valuta la misura in cui i testi soddisfano il duplice criterio dell'autenticità e dell'adeguatezza per l'apprendimento della lingua. I risultati evidenziano differenze significative: mentre i dialoghi didattici sono arricchiti lessicalmente e strutturati per supportare l'analisi metalinguistica, mancano della frammentazione e della spontaneità tipiche della conversazione naturale. Al contrario, i dialoghi generati da ChatGPT sono lessicalmente meno vari, presentano una struttura ricorsiva e in alcuni casi sono apparentemente influenzati dalla lingua inglese. Il contributo sottolinea l'importanza di bilanciare l'autenticità con l'adeguatezza pedagogica nella selezione ed elaborazione di testi, segnalando come, al momento, i dialoghi prodotti dall'intelligenza artificiale non risultino pienamente adeguati per la didattica dell'italiano L2.

Parole chiave: Autenticità, Adeguatezza, Insegnamento Italiano L2, Testi dialogici

1. Introduction and Research Objectives

The issue of “authenticity” in language teaching, and in particular in teaching Italian as a second language (L2), has been widely debated.

The appropriateness of using “authentic materials” and “authentic texts” has been frequently advocated with the stated or implied assumption that only or predominantly texts not designed for educational contexts would represent an adequate linguistic model. These texts, it is argued, contain the grammatical, lexical, textual, sociopragmatic, and cultural features that learners may encounter in spontaneous communication contexts outside the

educational environment¹. This position is a direct derivation of the “strong” communicative approach, which opposed formalist approaches by primarily criticizing a vision of language perceived as merely a system of abstract rules, disconnected from real contexts of use (Richards, Rodgers 1996).

However, starting in the early 2000s, an alternative position began to emerge in the debate on teaching Italian as an L2. This position criticizes the dichotomy between authentic and non-authentic texts (Vedovelli 2002, 2012) from various perspectives. Firstly, this category does not exist in the field of textual linguistics, which defines texts primarily based on criteria such as coherence (Conte 1998) and various other criteria of textuality (Beaugrande, Dressler 1981), none of which include authenticity. Furthermore, even in documents that address issues of language education, such as the Common European Framework of Reference (Council of Europe 2002), the main variables for selecting texts are outlined without including the criterion of presumed authenticity.

Any text elaborated to convey a communicative message while respecting the conditions of coherence, therefore, can be regarded as a text. Rather, insisting on adhering to a presumed authenticity may even risk being counterproductive. For instance, authentic texts, especially dialogic ones, should be created in a context outside the educational setting, involve native speakers², and not pursue didactic aims (Zyzik, Polio 2017).

Following this reasoning, only dialogues of spontaneous speech (including regional and dialectal varieties) would fall into the category of authenticity. However, as will be discussed, such texts are almost entirely unusable in most learning contexts. For many texts, especially those tailored to specific student profiles

1 As stated by Richard, Schmidt (2013: 43): “Such materials are often thought to contain more realistic and natural examples of language use than those found in textbooks and other specially developed teaching materials”.

2 Even the definition of a “native speaker” is debatable (Davis 2003). In language teaching, moreover, the teacher may not be a native speaker, especially in second language (SL) contexts. While this poses certain challenges (Diadòri 2018), it would be entirely inappropriate to define a non-native teacher as someone who produces texts that do not adequately reflect the linguistic model of the speaking community.

and primarily at elementary competence levels, presumed authenticity would thus equate to maximal inadequacy.

The terminological issue regarding authentic texts thus underpins a deeper methodological one, concerning the selection of texts to be used in L2 courses. This topic is addressed by Simonsen (2019), who argues against the unfounded opposition between authentic and non-authentic texts, instead proposing a distinction between Learner-Centered and Non-Learner-Centered texts. This terminological shift corresponds to a change in perspective regarding the characteristics a text should have. In this new framework, which the author fully endorses, the linguistic-communicative needs of the learners determine whether a text is effective or ineffective for achieving specific objectives, as well as whether it is manageable or unmanageable in a teaching context.

The fact that authenticity and adequacy rarely coincide, moreover, can be empirically demonstrated through analyses of L2 textbooks, where the use of “authentic” texts is not standard practice, especially at elementary and intermediate levels. This applies to both written texts, such as journalistic ones (La Grassa 2022), and to the most typical and widely used textual form, that of dialogic interaction (Diadòri 2024).

In this non-linear relationship between authenticity and the adequacy of linguistic input, the variable represented by generative AI has come into play in recent years. The introduction of AI into language teaching, particularly in its role as an automatic tutoring tool, tends to further polarize the opposing positions that still emerge among educators when discussing the use of digital technologies (Villarini 2024).

This contribution will not address the authenticity of human-computer interaction (HCI) or its prolific field of study, which explores interactional modes, the processes adopted by machines, how these influence responses and the adaptation of human interlocutors, and the educational implications of such interactions (Mazzilli 2021). Instead, the role of AI will be examined solely in relation to its capacity to generate dialogic texts. The goal is to assess whether Generative AI can effectively serve as a useful tool for producing dialogic texts to be used in an Italian L2 classroom and to explore where AI-generated dialogues position

themselves within the framework defined by the axes of authenticity and adequacy.

In particular, the research questions guiding the study are as follows: to what extent can dialogues generated by an AI system (specifically, ChatGPT) be considered authentic and suitable for educational contexts? What textual, syntactic, and lexical features distinguish them from spontaneous dialogues drawn from spoken corpora and those found in language textbooks? In order to address these research questions, this contribution compares three categories of dialogues with different characteristics: informal-register dialogues taken from a spontaneous speech corpus (KIParla)³; didactic dialogues found in Italian L2 textbooks (from the LAICO Corpus; Villarini 2008); and dialogues generated by ChatGPT.

Through linguistic analysis, the aim is to determine whether, and to what extent, the dialogic text⁴ in these three forms can be defined as “authentic” and appropriate for teaching Italian as an L2.

In particular, taking into account Berruto’s (1993) observations on the characteristics of spoken Italian, the analysis will evaluate elements such as the length of speaking turns, the presence and use of deictic elements, the presence and function of discourse markers (Bazzanella 2001), and the mechanisms of turn-taking. Additionally, some comparative considerations will be made regarding lexical density and the occurrence of key word combinations.

2. The Three Corpora

LAICO – Lexicon for Learning Italian Corpus of Occurrences – is the largest corpus of textbooks for teaching Italian as an L2, comprising over one million occurrences. For the purposes of this analysis, a subcorpus of approximately 20000 occurrences

- 3 The KIParla corpus contains over 100 hours of conversations in Italian, recorded in Bologna and Turin (freely accessible at: www.kiparla.it).
- 4 Any verbal text (oral or written) can, to some extent, be defined as dialogic (Calaresu 2022). In this contribution, the focus is on so-called “prototypical” dialogic texts, that is, oral texts, with the interlocutor present and free turn-taking (De Mauro *et al.* 1993).

was extracted from LAICO. This subcorpus consists of the transcription of all dialogues (111 in total) found in twenty Italian L2 textbooks⁵ and here is referred to with the acronym DiaDi (Didactic Dialogues). This is a small corpus (Bolasco 2008), quantitatively not representative of spontaneous speech but certainly representative of the language used within dialogues in educational textbooks. The main lexicometric measures are presented below. The corpus contains 5177 word forms, resulting in a V/N*100 ratio of 26.28. In other words, DiaDi includes over 26 new words for every 100 words. This reflects significant lexical richness, which becomes even clearer when compared with the data from KIParla. As previously mentioned, KIParla is a much larger corpus comprising various spontaneous speech dialogues. To enable comparisons, a selection of dialogues was extracted from this corpus to match the total number of occurrences in DiaDi. However, even with the same number of occurrences, the lexicometric measures differ significantly: the number of forms is much lower (3055), which also results in a markedly different V/N*100 ratio (15.49). Essentially, in spontaneous speech, a smaller set of words is repeated more frequently.

Additionally, the number of hapax legomena – words used only once – is proportionally higher in DiaDi (60%) compared to KIParla (56%). This indicates that in learning-focused dialogues, a higher percentage of words appears only once.

The dialogues in educational textbooks are therefore significantly richer in lexical terms compared to spontaneous ones, likely due to reasons related to language learning. This is because, in many cases, dialogues serve as input texts (Vedovelli 2002), meaning the texts around which all activities of linguistic analysis and reflection in educational contexts are centered.

The third corpus being analyzed was generated directly by ChatGPT, a well-known generative AI tool. The aim was to cre-

⁵ This does not encompass all dialogues, as some dialogues – especially in advanced-level textbooks – may not include a transcription. It should be noted that this choice has certain drawbacks: while it may be appropriate to focus on global comprehension of a dialogue using only its oral version (Danesi, Diadori, Semplici 2018: 86-89), transcription remains an almost indispensable support, even at advanced levels, if the goal is to analyze pragmalinguistic or textual aspects using the dialogue as an input text.

ate a collection of dialogues comparable in size to the other two corpora, without providing any specific instructions regarding the level of “authenticity” to maintain.

The initial prompt was as follows:

Generate dialogues in Italian. They can be informal or moderately formal. You decide: the number of dialogues, the number of participants, the topics, and the length of each dialogue.

ChatGPT generated 30 very short dialogues, each consisting of four turns. Additional instructions were therefore required to both expand each dialogue and increase the total number of dialogues. In the end, 110 dialogues were generated, totaling 20124 occurrences, making it fully comparable with the other two corpora.

The corpus comprises 2358 unique forms, resulting in a V/N*100 ratio of 11.17. The percentage of hapax legomena is 45%. Essentially, if ChatGPT is left “free” to create dialogues without specific instructions, the level of lexical richness characterizing these dialogues will generally be lower than that of the other two categories of dialogue analyzed.

3. Textual and Syntactic Aspects

To assess the level of authenticity in the corpora analyzed, a useful criterion is to determine the extent to which typical features of dialogic speech are present. As is well known, even spoken language encompasses a range of varieties with varying levels of formality. However, in this paper, reference will be made to spontaneous conversational speech, which, due to its context, communicative purposes, and participants’ roles, generally falls within neutral varieties, diaphasically not highly marked, and close to colloquial Italian. While it is accurate to speak of a continuum of spoken texts along which typical features appear with varying degrees of intensity, the analysis will focus on the most widespread features that emerge prominently⁶.

6 Since the orthographic transcription of the dialogues is considered, no reference will be made to *phonetic disfluencies* (Voghera 2017: 37), that is, all phonetic-articulatory features that widely characterize oral texts and indicate a lack of precision in spontaneous production.

The first major element characterizing oral texts, which strongly influences the use of specific linguistic features, is their low degree of textual planning: typical communication occurs in the physical presence of the speakers, with utterance and reception essentially coinciding.

This fundamental feature of oral dialogic discourse is reflected, among other things, in the brevity of the speakers' turns, as is clearly evident in this example (ex. 1) taken from the KIParla corpus:

(ex. 1)

- 1 A: cioè lui no lui continuava a parlare e io continuavo a parlare e mi è spiaciuto mi ha fatto pensare che non
- 2 B: oh mi dispiace
- 3 A: che ormai l'occasione è persa e non tornerà
- 4 B: invece prima ci vedevi qualcosa
- 5 A: sì mh più
- 6 B: un interesse
- 7 A: sì mi sembrava che potesse prima o poi cioè capitare che ci parlassimo così adesso ormai cioè bisognerebbe farlo apposta non so come dire però mh non sono capace a fare
- 8 B: guarda siamo sulla stessa barca perché io sono identica

The progression of the discourse occurs thanks to the interaction between speakers (turns 4, 5, 6), and the frequent alternation of turns is functional and consistent with the low level of planning typical of dialogue. This is clearly seen in the following example (ex. 2), where a sudden topic shift occurs in turn 5, perfectly acceptable in the context of spontaneous dialogue:

(ex. 2)

- 1 A: mi serve spazio perché la qualità mh quella buona ce l'ho però mi manca la memoria perché ad esempio ho visto che una lezione di un'ora e mezza si prende circa un giga
- 2 B: ah beh cavoli
- 3 A: mhmh
- 4 B: e purtroppo per loro non ho computer disponibile in cui po in cui posso archiviare il tutto anche il tablet non ha niente di memoria
- 5 A: ma poi quel ragazzo che ti aveva chiesto di scambiargli gli appunti l'hai più rivisto

The brevity of turns and the specific development of discourse are more noticeable when comparing a dialogue from KIParla with one from DiaDi (ex. 3):

(ex. 3)

1 A: Allora Pamela, sei andata poi a QuintEssenza? Di che si tratta esattamente?

2 B: Bè, di tante cose... C'è la mostra mercato, una grande esposizione di erbe e spezie, i laboratori Colori della Natura dove ti insegnano a colorare i tessuti con i fiori essiccati, il Giardino dei Sensi dove devi riconoscere piante ed essenze aromatiche dal loro profumo...

3 A: Interessante! A te cosa è piaciuto di più?

4 B: A parte le aree di degustazione? L'Isola del Gusto perché amo la buona cucina e finalmente ho visto come si prepara il vero pesto alla genovese!

With a slightly higher word count (97 words versus 91), this exchange contains only four turns compared to the 8 of KIParla's spontaneous speech. In particular, turn 2 is quite elaborate, listing four different places, some of which are described with their specific functions. The first turn refers to a shared context, but meaning construction does not particularly rely on the cooperation of interlocutors. Instead, the dialogue unfolds as a series of questions and answers.

Those who create learning-focused dialogues choose not to adhere to the brevity of turns, a feature typical of "authentic" speech. From a teaching perspective, excessively fragmented dialogues, like spontaneous ones, are difficult to manage for at least two reasons: informational nodes are harder to identify, and transcribing such dialogues would require too much space.

Now consider a portion of dialogue of comparable length (98 words), generated by ChatGPT (ex. 4):

(ex. 4)

A: Ciao, come stai oggi? Hai avuto una giornata impegnativa al lavoro?

B: Ciao! Bene, grazie. Oggi è stata una giornata abbastanza tranquilla. Ho finito un progetto importante e ora posso rilassarmi un po'. Tu come stai?

C: Non c'è male. Anche per me è stata una giornata piuttosto serena. Ho avuto qualche riunione, ma niente di troppo stressante. Hai già pranzato o stai ancora aspettando?

D: Non ancora, ma stavo pensando di andare al solito posto per mangiare qualcosa di veloce. Mi sono abituato a pranzare lì perché il cibo è buono e il servizio è rapido. Vuoi venire con me?

As can be observed, this is again a set of 4 relatively homogeneous sequences. ChatGPT, therefore, does not reproduce fragmented turns, instead producing turns with significant informational density, very similar to what is observed in DiaDi examples. The dialogue is structured even more rigidly as a series of questions and answers: A asks a question, B answers and then asks another.

In both DiaDi and, even more so, in ChatGPT-generated dialogues, the question clearly marks the turn transition. In contrast, in KIParla dialogues, turn-taking is rarely defined by questions. Instead, it is generally determined by pauses that delimit intonation units (ex. 5):

(ex. 5)

A: e quindi io già di mio non è che proprio sono una che si mette a chiacchierare//
B: ti capisco benissimo io uguale//
A: cioè mi dispiace però non mi viene tanto spontaneo mi sento un po'//
B: infatti apprezzo questo//
A: tale Arrigo si chiama

With regard to syntactic structure, the three types of dialogue show different characteristics. In KIParla, hypotactic structures and so-called additive syntax, articulated through a juxtaposition of coordinate clauses, are frequent (ex. 6):

(ex. 6)

no ma da piccola la mangiavo anch'io però non è che me la ricordo
poi tanto

In ChatGPT dialogues, sentences typically consist of a main clause and one or more coordinates, with subordinate clauses rarely exceeding the first degree (ex. 7):

(ex. 7)

A: Hai già deciso cosa fare per le vacanze estive? Ho sentito che molti stanno già prenotando le loro mete.
B: Sto pensando di andare al mare, ma non ho ancora deciso dove.

An even greater level of complexity is found in DiaDi, where examples of subordinate clauses beyond the first degree are not uncommon (ex. 8):

(ex. 8)

A: La ringrazio, ci vengo con piacere.

B: Si immagini, il piacere è tutto mio. Anzi, se vuole, potremmo pranzare insieme prima di andare al mart o, se preferisce, potremmo andarci nel pomeriggio e andare a cena dopo aver visitato il museo.

Given the frequency of these syntactically complex sentences, which are almost never present in spontaneous dialogues, it is clear – similarly to what has already been observed for the lexicon – that there is a learning intent to provide input conducive to metalinguistic activities.

As previously mentioned, one of the defining features of oral dialogue is the reference to a shared context, linguistically realized through the use of deictic elements. Both KIParla and DiaDi frequently include spatial deixis through demonstratives, but with significant differences: firstly, occurrences are more frequent in KIParla (112 for *quell** compared to 41 in DiaDi; 144 for *quest** compared to 108 in DiaDi). Particularly noteworthy is the presence of aphetic forms, typical of less controlled speech, which occur 11 times in the KIParla corpus but only three times in DiaDi (ex. 9):

(ex. 9)

eh quindi sì lui c'ha un po' 'sta cosa
ha fatto 'sto numero da circo qua

ChatGPT dialogues, on the other hand, present a significantly lower number of deictic occurrences (60 for *quest**, 11 for *quell**) and no aphetic forms. Dialogues generated by AI, therefore, make much less reference to contextual elements.

Regarding the use of the deictics *questo* and *quello*, it is worth noting cases in which they are accompanied by the adverbs *qui/qua* or *lì/là*, in what might be described as a pleonastic usage, indicating a stronger reference to contextual elements. In KIParla, there are 17 occurrences of *qui/qua* and 10 occurrences of *lì/là*:

(ex. 10)

ormai io in quella lezione lì adesso faccio un po' coppia con ques con un altro ragazzo
eh c'hai quei votini del cazzo di tecniche delle scritture quelle robe
lì che ti stroncano
o magari hai interesse per quello là

In contrast, only three examples are found in the corpus of textbooks, where the deictic is used in a way more aligned with standard usage, with *lì* functioning as a reinforcer (Serianini 2006) to more precisely specify the position of the referent (ex. 11):

(ex. 11)

- A: E poi, guarda. Quella lì sul nastro di chi è? Non è la tua?
 B: No, non è la mia! La mia è blu, quella lì è nera. Vedi?

This usage of deictics is characteristic of spontaneous orality, and as expected, no such occurrences are found in ChatGPT-generated dialogues.

Some textual aspects are closely intertwined with the development of discourse in dialogic texts. For instance, anacoluthons and subject changes within the same sentence are typical due to the lack of planning previously mentioned. This feature is frequently observed in KIParla (ex. 12):

(ex. 12)

- ma questa qua comunque era tipo cioè l'ho trovata in casa di mia nonna

In contrast, this feature is entirely absent in both DiaDi and the dialogues generated by ChatGPT.

One of the most prominent linguistic elements when analyzing oral dialogic texts is the presence of discourse markers. These are, as is well known, multifunctional elements belonging to different grammatical categories (Bazzanella 2001) that, in many cases – such as in the corpora analyzed here – primarily serve phatic or filler functions. Here, too, the data show significant differences: in KIParla, discourse markers in the interjection category are among the most frequently used lemmas. Interestingly, in DiaDi, all these discourse markers are present but with a substantially lower frequency, as shown in Tab. 1.

DM	DiaDI	Kiparla	GPT
Ah	48	83	1
Eh/Ehm	30	259	//
Mah	20	1	//

Beh	19	28	1
Vabbè/Va bene	12	63	4
Mh/mhmh	0	297	//
Sai		11	125

Tab. 1 - Discourse markers

What can be inferred? The importance of discourse markers as prominent elements in spoken language is clearly acknowledged in learning-focused dialogues. However, it should be noted that these markers are almost never used by interlocutors in a filler or phatic function. Instead, they appear primarily at the beginning of a turn, not so much to claim the floor but to start speaking in a way perceived as more natural (ex. 13):

(ex. 13)

A: Ah, ma guardi che anche noi usiamo la moka... anche se, a dire il vero, per un periodo l'avevamo messa da parte.

B: Ah sì, e come mai?

A: Eh, siccome mio figlio voleva fare il caffè come quello del bar, ha comprato una di quelle macchine elettriche per espresso e cappuccino.

Chains and clusters of discourse markers – sequences that may serve the same or different functions – are absent. In KIParla, however, these phenomena are frequent.

Finally, idiosyncratic variation, which manifests as the repeated use of a single discourse marker and appears to be tied to personal speaker preferences, is also absent. An example of this is the use of *cioè* in the following excerpt (ex. 14):

(ex. 14)

A: cioè non non c'è stato uno sguardo come dire oh mio dio sei tu della lezione

oh sei quella con cui vorrei parlare cioè

B: il momento

A: no cioè e infatti io mi aspettavo qualcosa del genere

In ChatGPT dialogues, on the other hand, there are no occurrences of interjections functioning as discourse markers. The phatic function is absent in these dialogues because, as men-

tioned earlier, the turns are effectively self-contained, and other discourse markers are also very rare. The only marker used with high frequency is *sai*, which appears 125 times, almost exclusively as a discourse marker⁷ (ex. 15):

(ex. 15)

Mi sembra una splendida idea! Sai, cucinare in compagnia è molto più divertente, e chissà, potremmo scoprire qualche piatto nuovo che ci piace.

It is noteworthy that this element is significantly overused in ChatGPT dialogues compared to spontaneous speech in KIParla, where it appears only 11 times and rarely as a discourse marker⁸.

4. Lexical Aspects

From a lexical perspective, a typical characteristic of spoken language is the significant presence of commonly used terms with high semantic value, likely due to the less planned nature of speech. A key metric to consider is the percentage of the Basic Vocabulary, divided into three categories: fundamental (FO), high frequency (AU), and high availability (AD)⁹ (see Tab. 2).

	DiaDi	KIParla	ChatGPT dialogues
FO	43.5%	39.8%	46.7%
AU	8%	7.5%	14.5%
AD	2.6%	3%	3.2%

Tab. 2 - Percentage of Basic Vocabulary in the Three Corpora

7 It is interesting that even *sì*, despite appearing 211 times (a number higher than its occurrences in DiaDi), is never used as a discourse marker.

8 Given this overuse, it is plausible to consider the influence of English dialogic texts, where the literal translation *you know*, used as a discourse marker, is very common.

9 The Basic Vocabulary of the Italian Language was compiled by Tullio De Mauro. An updated version (2016) is available at: <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>.

The percentage of occurrences identified as part of the Basic Vocabulary is significantly higher in ChatGPT dialogues (64% total), particularly in the AU category¹⁰.

When focusing more closely on so-called “content words” (nouns, verbs, adjectives), differences among the corpora become evident once again, particularly with reference to nouns and verbs, which are more frequent in ChatGPT dialogues (19.5% compared to just over 13% in the other corpora). This data may suggest that in AI-generated dialogues, there is less reliance on contextual elements, making discourse development more dependent on these parts of speech.

Regarding nouns, let us examine the most frequent ones. The top 5 nouns in KIParla dialogues are as follows: *tipo, senso, cosa, ragazzo, persona*. At least two of these (*tipo* and *cosa*) are catch-all words (*passe-partout*; Berruto 1993) used with a generic meaning or as discourse markers. In DiaDi, the most frequently used words are: *cosa, film, anno, ragazzo, giorno*. In ChatGPT dialogues, however, no generic nouns appear among the most frequently used ones, which are instead as follows: *modo, esperienza, opportunità, abilità, arte*.

It is also interesting to observe the frequency and type of “complex lexemes” (from now on LC, lessemi complessi; De Mauro, Voghera 1996), a lexical macro-category that is difficult to define precisely¹¹. In summary, it can be stated that an LC is formed by the combination of two or more words that express a single meaning. The criteria often considered are as follows: morpho-syntactic rigidity (e.g. the inability to form plurals or to invert the order of constituents: *gatto delle nevi* vs. **gatti della neve*; *treno ad alta velocità* vs. **treno a velocità alta*) and semantic transparency, which can be maximal when the constituents retain their literal meaning (e.g., *cucchiaino da caffè*), but decreases when this is not the case (e.g., *carta di credito*; *dare retta*; *fare il punto*).

Word combinations that form LC with a unique meaning (whether literal, idiomatic, or partially idiomatic) are relatively few

¹⁰ This appears to be a “free choice” by ChatGPT, as no instructions regarding the use of the Basic Vocabulary were provided in the prompt.

¹¹ On this topic, see also Simone and Piunno (2017), who define different types of word combinations connected by varying degrees of Cohesive Force.

overall across the three corpora, yet they are present in spontaneous dialogues and, unexpectedly, even more frequently in DiaDi.

Regarding noun-based combinations, no forms occur more than once. Considering the total number of occurrences, the DiaDi corpus surpasses spontaneous dialogues, featuring 39 combinations, 5 of which have at least partially non-literal meanings: *terre di mafia; pesce fuor d'acqua; senso di leggerezza; ragione di vita; missione impossibile*. In the KIParla dialogues, only 6 forms are found, 3 of which have non-literal meanings (*pezzo di carta [=titolo di studio]; pippe mentali; amore a prima vista*). ChatGPT dialogues contain only one form with a non-literal meaning (*vantata di freschezza*). For verb-based combinations, no occurrences appear more than once. DiaDi includes 9 idiomatic or partially idiomatic forms (*andare al passo; prendere in giro; fare un salto; uscire allo scoperto; tirarsi indietro; scendere in piazza; riguardare da vicino; ringraziare il cielo; salvare capra e cavoli*), while KIParla features 5 (*fare caso; stare piantati a terra; non sono nata ieri; rompere le scatole; saltare i nervi*), and ChatGPT includes only 3 (*ricaricare le batterie; non vedere l'ora; lasciare a bocca aperta*).

The fact that DiaDi dialogues present a greater number of word combinations (both overall and with idiomatic or partially idiomatic meanings) makes them, in this respect as well, a sort of “enhanced” form for teaching purposes. The goal of these dialogues, which often constitute the core texts within textbook units, seems to be to provide sufficiently rich and redundant input to facilitate activities of metalinguistic analysis (Balboni 2023).

Conversely, ChatGPT dialogues contain the lowest number of occurrences with idiomatic value for both categories. This likely relates to the features of the datasets used to train ChatGPT, which are primarily composed of English-language content. Since idiomatic LC are difficult to translate, it is probable that, as of now, the datasets do not include an adequate number of lexical chunks constituting idiomatic Italian LC¹².

It is worth noting that in ChatGPT dialogues there is, conversely, a significant frequency of word combinations without idiomatic meaning and subject only to conceptual and usage-based

12 It should also be noted that in ChatGPT dialogues, there are many occurrences of the same LC, albeit with a literal meaning.

restrictions (Jezek 2005). In this case, the same combinations occur repeatedly across different dialogues, both for verb-headed lexical units (*raccontare storie* [12], *esprimere la propria creatività* [13]) and for noun-adjective combinations (*esperienza straordinaria* [6], *panorama mozzafiato* [4]).

Finally, it is interesting to observe combinations (whether with usage restrictions or free) that are clearly overrepresented compared to their use in the Italian language: *avventura artistica* [11], *fotografia naturalistica* [8]. It seems, therefore, that ChatGPT does not adequately account for the characteristic of non-compositionality in generating word combinations. By producing word combinations without conceptual restrictions, it repeats them multiple times across different dialogues.

5. Conclusions

Dialogue is arguably the textual genre in which, more than in other types of text, the weaknesses of a mutually exclusive distinction between authenticity and non-authenticity become evident.

This distinction often leads to a prohibition, in teaching contexts, against modifying texts produced spontaneously by native speakers for native speakers. Leaving aside the complex issue of what constitutes a native speaker and the debated validity of this concept¹³, a rigid view of dialogue authenticity seems ineffective, as it does not take into account the processes of accommodation and negotiation that native speakers adopt when speaking with non-native speakers.

Considering this, paradoxically, especially for elementary-level learners¹⁴, maximum authenticity coincides with maximum inadequacy (see Fig. 1).

13 It should be emphasized, however, that discussing the status of a native speaker does not equate to questioning the status of a mother tongue, which, even from a psycholinguistic perspective, differs from other languages acquired after early childhood.

14 The suitability of the dialogues contained in the corpora should be considered in relation to the learners' proficiency level.

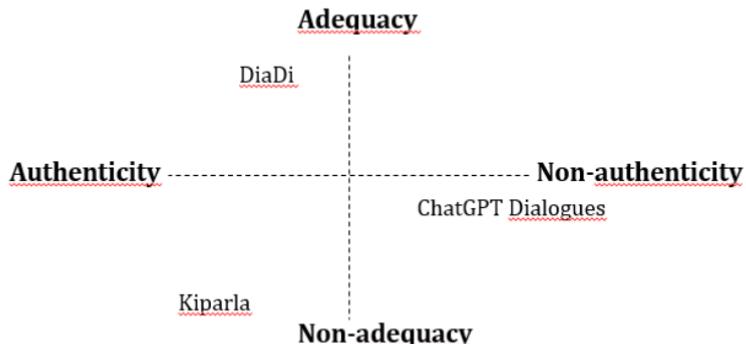


Fig. 1 - Authenticity and Adequacy in the Three Corpora

When designing didactic dialogues in Italian L2 textbooks, authors chose a “retain and refine” approach: typical features of spoken language (turn-taking modalities, use of discourse markers) were preserved, but textual disfluencies were almost entirely eliminated to ensure the dialogues remained usable. On the other hand, especially regarding lexicon, learning-focused dialogues appear “enriched”: they have higher lexical density, greater use of content words, and a more frequent inclusion of idiomatic word combinations.

With regard to the first research question (concerning the extent to which dialogues generated by an AI system can be considered authentic and suitable for educational contexts), the dialogues generated by ChatGPT occupy an intermediate position: far from being considered authentic, they exhibit a somewhat unrealistic textual structure in which discourse development occurs through a continuous sequence of questions and answers.

With regard to the second research question addressed in this study (namely, which linguistic features differentiate the dialogues created by ChatGPT from other types of dialogues), it can be stated that almost all typical features of spoken language and more informal sociolinguistic varieties are absent. Moreover, the influence of the English-language database remains evident, as seen, for example, in the prominent use of the single discourse marker *sai*.

Lexically, ChatGPT dialogues are less dense and varied; idiomatic expressions are relatively rare, while some free word com-

bination are overrepresented. Overall, at present, ChatGPT-generated dialogues, created without stringent instructions, are not highly usable in teaching contexts.

Further studies in this area are desirable, for example, comparing chatbots based on at least partially different datasets (e.g. ChatGPT, Gemini, Copilot) to assess whether the results differ. Similarly, it will be interesting to investigate whether AI tools can generate more appropriate dialogues starting from spontaneous ones.

References

- Balboni P. E., 2023, *Le «nuove» sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società «liquide»*, UTET, Torino.
- Bazzanella C., 2001, “Segnali discorsivi nel parlato e nello scritto”, in M. Dardano, A. Pelo, A. Stefinlongo (a cura di), *Scritto e parlato. Metodi, testi e contesti*, Aracne, Roma, pp. 79-97.
- Beaugrande R. A., Dressler W. U., 1981, *Introduzione alla linguistica testuale*, il Mulino, Bologna.
- Berruto G., 1993, “Le varietà del repertorio”, in A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all’italiano contemporaneo: la variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari, pp. 3-35.
- Calaresu E., 2022, *La dialogicità nei testi scritti. Tracce e segnali dell’interazione tra autore e lettore*, Pacini, Pisa.
- Conte E., 1988, *Condizioni di coerenza: ricerche di linguistica testuale*, La Nuova Italia, Firenze.
- Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe.
- Danesi M., Diadòri P., Semplici S., 2018, *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti, anche in contesti CLIL*, Carocci, Roma.
- Davies A., 2003, *The Native Speaker: Myth and Reality*, Multilingual Matters, Clevedon.
- De Mauro T., Voghera M., 1996, “*Scala mobile. Un punto di vista sui lessemi complessi*”, in P. Beninca et al. (a cura di), *Italiano e dialetti nel tempo. Saggi di grammatica per Giulio C. Lepschy*, Bulzoni, Roma, pp. 99-129.
- De Mauro T. et al., 1993, *Lessico di frequenza dell’italiano parlato*, Etaslibri, Milano.

- Diadori P. (a cura di), 2024, *Il dialogo nei manuali didattici di italiano L2 di ieri e di oggi*, Cesati, Firenze.
- Diadori P., 2018, “Punti di forza e di debolezza del docente nativo. Il caso dell’italiano L2”, *Italiano a stranieri* 23, pp. 3-8.
- Jezek E., 2005, *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, il Mulino, Bologna.
- La Grassa M., 2022, “Il testo giornalistico nei manuali di italiano L2”, in P. Carlucci, E. Salvatore (a cura di), *Giornali italiani dopo il 1950. Questioni storiche e linguistiche*, Edizioni Università per Stranieri di Siena, Siena, pp. 203-219, https://edizioni.unistras.it/public/articoli/1619/files/12_la_grassa.pdf.
- Mazzilli F., 2021, “Chatbot come destinatari. Interagire con interlocutori non umani sta cambiando il nostro modo di comunicare e di apprendere?”, in N. Agresta et al. (a cura di), *Riceventi, lettori e pubblico Una proposta transdisciplinare*, DipSUm, Salerno, pp. 247-262, <http://www.fedoabooks.unina.it/index.php/fedoapress/catalog/book/291>.
- Richards J. C., Schmidt R. W., 2013, *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*, Routledge, New York.
- Serianni L., 2006, *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, UTET, Torino.
- Simone R., Piunno V., 2017, “Combinazioni di parole che costituiscono entrata. Rappresentazione lessicografica e aspetti lessicologici”, *Saggi e studi linguistici* 55(2), pp. 13-44.
- Simonsen J., 2019, “An analysis of the problematic discourse surrounding authentic texts”, *Hispania* 102(2), pp. 245-258.
- Vedovelli M., 2010, *Guida all’italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M., 2002, *Guida all’italiano per stranieri*, Carocci, Roma.
- Voghera M., 2017, *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei*, Carocci, Roma.
- Villarini A., 2008, “Analisi del lessico presente nei materiali didattici di italiano L2: i dati di LAICO (Lessico per Apprendere l’Italiano – Corpus di Occorrenze)”, in E. Cresti (a cura di), *Prospettive nello studio del lessico italiano*, Firenze University Press, Firenze, pp. 675-680.
- Zyzik E., Polio C., 2017, *Authentic Materials Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching*, University of Michigan Press, Ann Arbor.

DA TESTO A TESTO

Il valore della traduzione letteraria nell'era dell'intelligenza artificiale per una comprensione approfondita delle culture e letterature coreane: un'analisi della traduzione del romanzo *Uncanny Convenience Store* di Kim Hyeon

IMSUK JUNG*

Sintesi: Nell'era delle intelligenze artificiali, la traduzione automatizzata ha ottenuto una diffusione senza precedenti, semplificando e velocizzando i processi di traduzione in vari ambiti. Tuttavia, quando si tratta di traduzione letteraria, le sfide rimangono complesse e profondamente legate alla sensibilità culturale, alla comprensione delle sfumature linguistiche e alla capacità di trasmettere emozioni e significati nascosti. Questo studio esamina il valore intrinseco della traduzione letteraria umana nell'epoca dell'IA, esplorando come essa non possa essere completamente sostituita dalle macchine senza perdere il senso più profondo e il contesto culturale dell'opera. Per affrontare il tema ci si concentra sull'analisi e sulla traduzione di alcuni estratti significativi del romanzo coreano *Uncanny Convenience Store* di Kim Hyeon. Ambientato in una moderna città sudcoreana, il romanzo offre uno spaccato unico della vita quotidiana

* Università per Stranieri di Siena, imsuk@unistras.it. This work was supported by the Seed Program for Korean Studies of the Ministry of Education of the Republic of Korea and the Korean Studies Promotion Service at the Academy of Korean Studies (AKS-2023-INC-2230001).

e delle dinamiche sociali della Corea contemporanea attraverso la lente di un minimarket aperto 24 ore su 24, un luogo che si rivela sorprendentemente ricco di storie e significati. I personaggi del romanzo, così come il linguaggio che utilizza, sono profondamente radicati nel contesto culturale coreano, rendendo la traduzione una sfida per la preservazione delle connotazioni simboliche e delle sfumature linguistiche.

Parole chiave: Letteratura coreana, Traduzione letteraria, Adattamento culturale, Translation studies

Abstract: In the era of artificial intelligence, automated translation has spread at an unprecedented rate, streamlining and accelerating translation processes across various fields. However, when it comes to literary translation, challenges remain complex and closely tied to cultural sensitivity, the understanding of linguistic nuances, and the ability to convey hidden emotions and meanings.

This study examines the intrinsic value of human literary translation in the age of AI, arguing that it cannot be fully replaced by machines without losing the deeper meaning and cultural context of the work. To explore this topic, the study focuses on the analysis and translation of selected excerpts from the Korean novel *Uncanny Convenience Store* by Kim Hoyeon. Set in a modern South Korean city, the novel offers a unique perspective on everyday life and social dynamics in contemporary Korea through the lens of a 24-hour convenience store – a place unexpectedly rich in stories and meaning. The characters and the language used in the novel are deeply rooted in the Korean cultural context, making the translation a challenge in preserving symbolic connotations and linguistic subtleties.

Keywords: Korean Literature, Literary Translation, Artificial Intelligence, Cultural Adaptation, Linguistic Nuances

1. Introduzione

L'evoluzione degli studi sulla traduzione scritta ha condotto allo sviluppo di diverse discipline nei campi teorico, descrittivo e applicativo, distinguendo chiaramente la figura del traduttore da quella del traduttologo, ossia colui che si occupa di ricerca accademica sulla traduzione (cfr. Falbo *et al.* 1999; Bassnett 2013). Il traduttore, una volta attraversata la fase di comprensione, deve ricostituire il messaggio dell'opera originale e restituirlo in un'altra lingua nel modo più fedele e accurato possibile, cogliendo al contempo le sfumature e le intenzioni dell'autore. L'atto traduttivo si estende oltre la mera trasposizione linguistica, puntando a preservare la ricchezza semantica e culturale del testo di partenza. La traduzione è un atto universale, fondamentale per il trasferimento culturale e le teorie e delle pratiche della critica traduttiva sono state orientate verso lo studio di come il traduttore riesca a riprodurre le intenzioni dell'autore e a preservare il valore artistico dell'opera.

Benjamin (1923)¹ afferma che il compito del traduttore è di trovare quell'intenzione rispetto alla lingua di arrivo dove si riedisti l'eco dell'originale², facendo intendere anche che in realtà il senso del testo originale, una volta raggiunto, si perde qualunque sia la traduzione e sottolineando in modo implicito la difficoltà irraggiungibile nell'atto della traduzione. Nella sua teoria ha sottolineato, in particolare, il fatto ben noto che la riproduzione dei testi sia diventata possibile grazie alla stampa, portando così a grandi cambiamenti nella letteratura. Tuttavia, oggi, con la diffusione delle tecnologie avanzate dell'intelligenza artificiale (AI) e della stampa digitale, la riproduzione non è più considerata un fenomeno nuovo. La traduzione automatica basata sull'intelligenza artificiale, che apprende attraverso la riproduzione e l'elaborazione dei dati pur cercando di mantenere l'eco del testo originale, sta entrando in una fase evolutiva ancora più avanzata rispetto alla significativa “dichiarazione” di Benjamin.

1 *The Translation's task*, trad. it. *Il compito del traduttore*.

2 “The translator's task consists in this: to find the intention toward the language into which the work is to be translated, on the basis of which an echo of the original can be awakened in it” in Rendall (1997).

Nell'epoca dell'intelligenza artificiale, il ruolo della traduzione si sta trasformando radicalmente e gli strumenti di traduzione automatizzata hanno reso immediata la comprensione di testi in lingue diverse, ridefinendo il modo in cui interagiamo con le parole e i significati. Inoltre, con l'aumento del numero di utenti della traduzione automatica e l'accumularsi di esempi derivati dal suo utilizzo, i dati appresi vengono continuamente immagazzinati nel sistema di intelligenza artificiale, contribuendo a migliorare l'accuratezza della traduzione. Di conseguenza, non è più sorprendente che l'intelligenza artificiale riesca persino a padroneggiare espressioni gergali o slang utilizzati nella vita quotidiana. Tuttavia, nel campo della traduzione letteraria, l'intelligenza artificiale incontra limiti che vanno oltre la semplice trasposizione linguistica (Kim 2022). La letteratura, infatti, è un intreccio di sfumature culturali, espressioni idiomatiche e sottotesti emotivi che richiedono una sensibilità e una comprensione profonda che le macchine, per quanto avanzate, non riescono ancora a replicare appieno (Sohn, Kwak 2021).

La questione relativa alla capacità creativa dell'intelligenza artificiale è oggetto di un dibattito sempre più rilevante e una delle argomentazioni a sostegno di questa possibilità sostiene che l'IA, grazie alla sua capacità di elaborare un numero estremamente elevato di combinazioni, spesso oltre la comprensione umana, possa generare risultati che rientrano nella sfera della creatività. In questo scenario, risulta particolarmente significativo interrogarsi sul ruolo che l'intelligenza artificiale può assumere nel settore della traduzione, analizzando se essa possa configurarsi come un'effettiva risorsa complementare per i professionisti del settore, contribuendo all'evoluzione delle pratiche traduttive in un contesto industriale sempre più automatizzato.

Questo studio si propone di esplorare il valore insostituibile della traduzione letteraria umana in un'epoca in cui le tecnologie linguistiche sembrano sempre più sofisticate. A tal fine l'analisi si concentrerà sulla traduzione di alcuni estratti del romanzo dal titolo *Uncanny Convenience Store* di Kim Hoyeon, pubblicato in Corea del sud nel 2021³. Ambientato in una moderna città sudco-

³ 불편한 편의점, Namu Bench Publishing, 2021.

reana, il romanzo offre un ritratto vivace e realistico della società coreana contemporanea attraverso la quotidianità di un minimarket aperto 24 ore su 24. Le dinamiche sociali, il linguaggio e i riferimenti culturali profondamente radicati nel contesto coreano rappresentano una sfida traduttiva che esula dalla semplice conversione linguistica e tocca la sfera più profonda della mediazione culturale. Analizzando il processo di traduzione di questo romanzo, si intende dimostrare come la traduzione letteraria non sia una mera operazione meccanica, ma un atto interpretativo che richiede consapevolezza culturale, sensibilità stilistica e una capacità di mediazione che solo il traduttore umano può garantire (Cho 2017).

2. Traduzione letteraria

La letteratura rappresenta il canale culturale per eccellenza, capace di riflettere i valori, il pensiero e la storia di una determinata società, e consente all'autore di trasmettere al pubblico quei riferimenti socio-culturali grazie al proprio senso estetico. La traduzione letteraria assume un ruolo fondamentale nel favorire un dialogo tra culture diverse. Vermeer (1987) descrive la traduzione come un processo complesso di trasferimento di informazioni contenute in un testo, operato all'interno di contesti funzionali, culturali e linguistici, completamente o parzialmente differenti da quelli originali, e non semplicemente come una mera trasposizione di parole e frasi da una lingua all'altra (Snell-Hornby 1988: 46). La cultura, insieme alla lingua, rappresenta il fulcro di ogni atto traduttivo: essa nasce dall'attività sociale di una comunità e trasmette il sistema di valori, sia materiali che spirituali, che la definiscono ad ogni suo membro. Di conseguenza, l'analisi di un testo letterario non può limitarsi a un approccio puramente meccanico dal punto di vista linguistico, bensì deve approfondire – e forse privilegiare – i contesti culturali specifici del testo, affinché la traduzione possa svolgere il suo compito di mediatore semantico per i lettori destinatari (Kim 2020: 103).

Nell'ambito della traduzione letteraria, l'obiettivo primario è quello di trasporre un'opera da una lingua all'altra, mantenendo intatte l'efficacia estetica e l'impatto emotivo, per consentire ai lettori di lingue diverse di apprezzare il valore letterario (cfr.

Lefevere 1992a e 1992b; Diadori 2012). Ciò rende il lettore della lingua di arrivo il punto focale dell'intero processo traduttivo, sottolineando l'importanza della ricezione nell'analisi critica della traduzione. In Corea del Sud, i critici di traduzione valutano la qualità dei testi tradotti sulla base di criteri quali la "fedeltà" e la "precisione" rispetto al testo originale, oltre alla "leggibilità" del testo tradotto. Nel caso specifico delle opere letterarie, la misura in cui le intenzioni dell'autore si riflettono fedelmente nel testo tradotto è considerata un parametro fondamentale per giudicare il successo o il fallimento della traduzione. La verifica della fedeltà al testo originale avviene spesso analizzando il rispetto per il contenuto e la forma dell'opera di partenza.

Dalla metà del XX secolo l'idea di equivalenza si sovrappone a quella di fedeltà e comincia a essere discussa con toni sempre più accesi nell'ambito delle teorie sulla traduzione (Diadori 2018: 63). Gile (1988: 7) afferma che le perdite sono frequenti anche nelle migliori traduzioni in quanto non sempre un traduttore può trovare un equivalente adatto nell'altra lingua. L'idea di equivalenza è, dunque, da considerarsi in senso più ampio, e nella traduzione dovranno essere comprese anche le soluzioni linguistiche, paradigmatiche, stilistiche e testuali (cfr. Popovic 1975). L'equivalenza fedele secondo Nida (1964) è proprio quella che egli definisce "dinamica", ovvero una soluzione che comprende elementi fonologici, morfologici e sintattici e che allo stesso tempo ammette l'esistenza di gradi intermedi per raggiungere forme accettabili di traduzione letteraria. Inoltre, Catford (1965) ribadisce l'importanza di una forma di equivalenza traduttiva da un punto di vista prettamente linguistico, che tenga conto soprattutto del diverso funzionamento delle due lingue coinvolte (cfr. Jung, Kim 2024).

L'adozione di questi criteri nel confronto tra l'opera originale e la traduzione evidenzia spesso differenze significative, sia formali che contenutistiche, che possono alterare la percezione del lettore nella lingua di arrivo. La letteratura coreana rappresenta un caso interessante in quanto un romanzo scritto in coreano può acquisire una propria rilevanza storica e letteraria nel contesto nazionale, indipendentemente dal successo commerciale o dall'accoglienza critica. D'altro canto, un'opera tradotta rischia di scomparire dal panorama culturale se non riesce a catturare l'interesse dei lettori della lingua di arrivo. Questo fenomeno è amplificato dal fatto

che solo una selezione limitata delle opere di autori di fama mondiale raggiunge notorietà internazionale, spesso proprio grazie a traduzioni che incontrano un'accoglienza positiva.

3. Letteratura coreana nel mercato editoriale globale

Negli ultimi decenni la Corea del Sud si è affermata come uno dei principali attori nel mercato editoriale globale, classificandosi tra i primi dieci paesi al mondo per importanza nell'industria editoriale internazionale. Un punto di svolta significativo si è verificato nel 2005, quando la Corea ha partecipato come ospite d'onore alla Fiera del Libro di Francoforte, uno degli eventi editoriali più prestigiosi e storici. Tale ruolo è stato nuovamente ricoperto nel 2014 alla Fiera del Libro di Londra, evidenziando l'interesse crescente verso la letteratura coreana nei mercati anglofoni.

Nel periodo successivo alla Fiera di Francoforte, la visibilità internazionale della letteratura coreana è cresciuta esponenzialmente. Numerose opere, infatti, sono state tradotte e distribuite a livello globale attraverso librerie fisiche e piattaforme digitali. Tra i titoli di maggiore impatto si annoverano *Ho il diritto di distruggermi*⁴, *Tongue*⁵, *Prenditi cura di lei*⁶, *The Hen Who Dreamed She Could Fly*⁷, *La vegetariana*⁸, *Our Happy Time*⁹ e *La guardia, il poeta e l'investigatore*¹⁰.

L'aumento del numero di traduttori specializzati e il successo commerciale delle opere coreane hanno favorito l'espansione della letteratura coreana ben oltre i confini anglofoni. Un caso esemplare è rappresentato da *Please Look After Mom*¹¹, che nel 2011 è

4 Kim Young-ha, 2022, *Ho il diritto di distruggermi* (나는 나를 파괴할 권리가 있다), Metropoli d'Asia.

5 Jo Kyung-ran, 2009, *Tongue* (혓), Bloomsbury Pub.

6 Shin Kyung-sook, 2011, *Prenditi cura di lei* (그녀를 부탁해), Neri Pozza.

7 Hwang Sun-mi, 2013, *The Hen Who Dreamed She Could Fly* (마당을 나온 암탉), Penguin Books.

8 Han Kang, 2016, *La vegetariana* (채식주의자), Adelphi.

9 Kong Ji-young, 2014, *Our Happy Time* (우리들의 행복한 시간), Marble Arch.

10 Lee Jung-myung, 2016, *a guardia, il poeta e l'investigatore* (별을 스치는 바람), Sellerio.

11 Shin Kyung-sook, 2012, *Please look after Mom* (엄마를 부탁해), Vintage.

stato pubblicato negli Stati Uniti e nel Regno Unito, diventando il primo libro coreano a entrare nella lista dei bestseller del New York Times. L'anno successivo la scrittrice Shin Kyung-sook ha ottenuto un altro primato vincendo il *MAN Asian Literary Prize*, divenendo la prima donna asiatica e la prima autrice coreana a ricevere tale riconoscimento. Parallelamente, anche la scrittrice Hwang Sun-mi ha ottenuto importanti risultati con *The Hen Who Dreamed She Could Fly*, il cui successo nel Regno Unito ha portato il libro a essere esposto sugli scaffali dei bestseller negli aeroporti britannici. Durante la Fiera del Libro di Londra 2014, l'autrice è stata selezionata come *Today's Author*, rafforzando la visibilità internazionale della letteratura coreana.

Qualche anno dopo nel 2016 un ulteriore traguardo è stato raggiunto da Han Kang, che ha vinto il *Man Booker International Prize* con *The Vegetarian*¹², consolidando l'interesse globale per la narrativa coreana. Successivamente la crescente attenzione verso la letteratura del paese è stata rafforzata dal riconoscimento attribuito allo scrittore Lee Jung-myung, vincitore del Premio Selezione Bancarella nel 2017 per *La guardia, il poeta e l'investigatore*, un premio che ha incrementato la presenza della letteratura coreana nel mercato europeo. Nel 2024, infine, Han Kang ha ottenuto un nuovo prestigioso traguardo, vincendo il Premio Nobel per la Letteratura, un evento che segna un punto di svolta nella considerazione internazionale della letteratura coreana.

Bisogna sottolineare che oltre ai successi nel settore dell'editoria tradizionale, il mercato digitale coreano sta vivendo una trasformazione significativa, in particolare nei settori dei *web novel* e dei *webtoon*. Un elemento distintivo di questa evoluzione è l'utilizzo crescente dell'intelligenza artificiale per la generazione delle copertine di queste opere. Tradizionalmente affidata a illustratori professionisti, la creazione delle copertine sta ora subendo un cambiamento radicale con l'integrazione dell'IA, che consente una riduzione significativa di costi e tempi di produzione. L'intelligenza artificiale sta assumendo un ruolo sempre più centrale nella produzione editoriale coreana, in particolare nel settore digitale, dove il volume di contenuti pubblicati richiede efficienza e

12 Han Kang, 2015, *The vegetarian* (채식주의자), Faber and Faber.

rapidità (cfr. Chun 2020). Se questa tendenza dovesse consolidarsi, le implicazioni per i professionisti del settore grafico e dell'illuminazione potrebbero essere rilevanti, portando a una ridefinizione del loro ruolo all'interno dell'industria editoriale.

L'editoria coreana, sia tradizionale che digitale, sta attraversando un periodo di profonda trasformazione e crescita internazionale. La capacità della Corea del Sud di promuovere la propria letteratura attraverso strategie mirate e partecipazioni a eventi di rilievo ha favorito una maggiore diffusione delle sue opere su scala globale. Il successo di autori coreani in prestigiosi premi letterari e il crescente interesse per la letteratura coreana dimostrano l'efficacia di tali strategie. Parallelamente, l'evoluzione del settore digitale e l'integrazione dell'intelligenza artificiale evidenziano le sfide e le opportunità che caratterizzeranno il futuro dell'editoria coreana nel panorama internazionale.

Come già ribadito più volte il ruolo del traduttore non si limita semplicemente alla trasposizione di un testo letterario in un'altra lingua, ma comprende una serie di attività preliminari e strategiche fondamentali per la diffusione dell'opera all'estero. Oltre a tradurre il testo, il traduttore interagisce con agenti letterari, editori nazionali e internazionali, e, se necessario, con l'autore stesso per elaborare una sinossi in inglese e una traduzione campione dell'opera. Questi materiali devono non solo essere stilisticamente fluidi in altre lingue straniere, ma anche riuscire a trasmettere con precisione la voce dell'opera originale. Se le strutture linguistiche o le espressioni utilizzate nella sinossi e nel campione tradotto non risultano adeguate per i valutatori, il processo di pubblicazione internazionale non può progredire. Per questo motivo, il ruolo del traduttore nella promozione della letteratura coreana all'estero è di fondamentale importanza.

In questo contesto, diventa interessante interrogarsi su quanto e come l'intelligenza artificiale possa contribuire alla diffusione e alla traduzione della letteratura coreana a livello internazionale. Strumenti di traduzione automatica come Google Traduttore, Papago¹³ e ChatGPT si stanno già rivelando utili per chi desidera co-

13 Naver Papago, abbreviato in *Papago*, è un servizio cloud di traduzione automatica multilingue fornito da Naver Corporation in Corea del sud. Il nome Papago deriva dalla parola dell'esperanto per pappagallo, essendo l'esperanto una lingua artificiale.

municare in una lingua straniera. Tuttavia, resta da valutare fino a che punto queste tecnologie possano effettivamente supportare o integrare il lavoro dei traduttori letterari nel processo di traduzione, adattamento e pubblicazione di opere coreane sui mercati globali. L'esperienza recente ha mostrato un incremento nell'uso dei sistemi di traduzione automatica per la realizzazione di traduzioni preliminari, seguite da una fase di revisione e editing da parte di traduttori umani. Questo approccio ha dimostrato di poter ridurre significativamente i tempi di traduzione, ottimizzando il processo produttivo.

4. Analisi delle varie proposte di traduzione

In questo studio, si intende analizzare l'efficacia e i limiti delle traduzioni campione generate dall'intelligenza artificiale, esaminando esempi concreti di traduzioni realizzate con strumenti di traduzione automatica. L'obiettivo è comprendere fino a che punto l'IA possa supportare il processo traduttivo e quali aspetti richiedano ancora un intervento umano per garantire una resa fedele e stilisticamente adeguata del testo originale. L'opera presa in esame è *One plus one*, un breve racconto tratto da *Uncanny convenience store* di Kim Hoyeon, tradotto in occasione del “Korean Literature Translation Workshop”¹⁴ organizzato nel 2023 dal Centro di Ricerche e Studi Coreani “Yun Dongju” (CeSK) dell'Università per Stranieri di Siena¹⁵.

14 Si tratta di un evento promosso da LTI Korea (*Literature Translation Institute of Korea*) e organizzato all'interno dei corsi di Lingua e letteratura coreana presso l'Università per Stranieri di Siena, con lo scopo di offrire agli studenti di coreano l'opportunità di misurarsi nella traduzione in italiano di un breve racconto coreano.

15 Hanno partecipato in totale 33 studenti italiani iscritti ai corsi di laurea triennale e magistrale presso l'Università per Stranieri di Siena. Il progetto è stato avviato a marzo inizialmente con alcune lezioni frontali tenute nella sede principale dell'università in cui gli studenti hanno avuto modo di dare le prime letture e di proporre la traduzione di alcuni termini, espressioni e modi di dire tipicamente coreani. In questa fase è stata estremamente preziosa la collaborazione diretta con gli studenti coreani di italiano, provenienti dalle università coreane per un programma di scambio. Sono stati suddivisi in 8 gruppi per lavorare a una proposta di traduzione del racconto selezionato. Il 3 ottobre 2023 si è tenuto il Workshop per presentare le varie proposte di traduzione con la partecipazione dello scrittore dell'opera.

Come affermato dai feedback uno degli aspetti più complessi affrontati nel processo traduttivo è stata la resa delle onomatopee, degli acronimi e degli elementi culturali presenti nel testo. Dal feedback raccolto, è emerso che i partecipanti hanno trovato particolarmente stimolante la traduzione di espressioni specifiche come *ChamChamCham* (1), reso in alcuni casi come *RaKimSo* (*Ramen-Kimbab-Soju*). Inoltre, un'ulteriore difficoltà è stata data dall'adattamento dell'ambientazione, poiché i *Convenience Stores* coreani differiscono notevolmente dai minimarket italiani. Lo stile moderno dell'autore, caratterizzato da neologismi e abbreviazioni tipiche del linguaggio parlato, ha richiesto un'attenta riflessione sulle strategie traduttive più efficaci. Di seguito confrontiamo rispetto al testo originale le varie proposte di traduzione elaborate da Google traduttore, ChatGPT e dai gruppi di lavoro.

Testo originale 1	Google traduttore	ChatGPT
오늘 밤은 '참참참 (1)' 이다. 지난 몇 개월간 선택해온 경만의 최적의 조합이 바로 이것이었다. 참깨라면과 참치김밥에 참이슬 (2). 이것이 경만의 1선발이자 절대 후회하지 않을 하루의 마감이고 빙자의 혼술상 (3) 최고 가성비가 아닐 수 없었다.	Stasera è una serata 'davvero davvero davvero (4)'. Questa era la combinazione ottimale di Kyung-Man che avevo scelto negli ultimi mesi. <u>Ramen al sesamo, kimbap al tonno e chamisul</u> (5). Questa è la prima scelta di Kyungman, la fine di una giornata di cui non ti pentirai mai e il miglior rapporto qualità-prezzo per una persona povera <u>che beve in solitudine</u> (6).	Stasera è una serata <u>ChamChamCham</u> (7). Questa era la combinazione perfetta che Kyung-man aveva scelto negli ultimi mesi: <u>ramyeon al sesamo (chamkkae ramyeon), kimbap al tonno (cham-chbi gimbal)</u> e <u>soju Chamisul</u> (8). Questo era il suo primo e imbattibile abbinamento per concludere la giornata senza rimpianti, nonché la migliore opzione in termini di rapporto qualità-prezzo per <u>un bonsul</u> (bere da soli) (9) da vero risparmiatore.

Tab. 1 - Testo originale p. 112¹⁶

L'espressione *ChamChamCham* in (1) e (7) rappresenta un'abbreviazione derivata da tre termini che condividono la sillaba iniziale *cham*. Essa fa riferimento a tre prodotti alimentari comunemente reperibili nei mini market, come illustrato nelle diverse proposte di traduzione (5) e (8): *chamkkae ramen* (ramen al sesamo), *chamchi kimbab* (rotoli di riso con tonno) e *chamisul* (liquore di riso distillato coreano, *soju*) (2). Parallelamente, il neologismo *honsul* (3), (6), (9), coniato nel 2015 unendo più parole, costituisce un elemento sociale interessante. Le parole come *bonbap* (consumo solitario di cibo) e *honsul* (consumo solitario di alcol) riflettendo un fenomeno sociale in crescita in quanto l'aumento delle famiglie unipersonali ha portato, infatti, a una maggiore diffusione di ristoranti e bar specializzati nell'accoglienza di clienti che scelgono di mangiare e bere in solitudine.

L'analisi comparativa delle traduzioni prodotte da diversi strumenti di traduzione automatica evidenzia strategie distintive. In questo caso la traduzione generata da ChatGPT tende a preservare i termini originali coreani, traslitterandoli e accompagnandoli con una spiegazione tra parentesi. Al contrario, la traduzione proposta da Google traduttore adotta un approccio maggiormente orientato alla lingua di arrivo, sostituendo i termini coreani con un'espressione completamente diversa, ovvero "davvero davvero davvero" in (4). Questa scelta deriva dal fatto che *cham*, se interpretato come avverbio, può assumere il significato di 'davvero', generando un'interpretazione alternativa dell'espressione.

Gruppo 1	Gruppo 2
Nel mini market si trovavano tanti ramen, e ottimale era la scelta di Kyeongman in questi ultimi mesi; <u>Ramen al sesamo, Kimbap al tonno e Soju Chamiseul (Ra-Kim-So)</u> (10): era questa l'abitudine di cui Kyeongman non si pentiva mai, avendo un buon rapporto qualità-prezzo.	<u>Questa</u> (11) era stata la combinazione preferita di Kyongman negli ultimi mesi: <u>soju e kimbap col tonno</u> . Questa combinazione non l'avrebbe mai deluso, terminare la giornata così, <u>bevendo da solo</u> , per un uomo povero come lui, non aveva prezzo.

Gruppo 3	Gruppo 4
Quella sera era una sera da <i>RaKimSo</i> (12). Era la miglior combinazione che aveva provato Gyeongman negli ultimi mesi. <u>Ramen al sesamo, kimbap al tonno e soju dall'etichetta rossa</u> (13). Era la combinazione preferita di Gyeongman per concludere la giornata, non se ne sarebbe mai stancato e aveva il miglior rapporto qualità prezzo per una persona povera <u>che beveva sola</u> .	Quella sera era il turno del <u>cham-chamcham</u> , una combo di snack e alcol messa insieme da Kyōngman stesso, che da qualche mese era diventata il suo menù fisso. <u>Ramen al sesamo, kimbap e soju</u> . Quella combo era non solo la sua preferita ma anche il pasto con cui concludeva le sue giornate, e per di più era un banchetto con un ottimo rapporto qualità prezzo per chi, come lui, non navigava nell'oro.
Gruppo 5	Gruppo 6
Quella sera era la sera del “ <u>참참참*</u> ” Era la combinazione migliore di Gyōng Man, scelta negli ultimi mesi. <u>Ramyōn ai semi di sesamo, gimbap con il tonno e ch'amisūl</u> . Questa combinazione era la numero uno di Gyōng Man, qualcosa che alla fine della giornata lui non avrebbe mai rimpianto. Inoltre, non avrebbe potuto esserci niente di più conveniente per qualcuno che voleva <u>bere un po' di alcol da solo</u> .	Quella sera era la volta del <u>Cham-ChamCham*</u> . Si trattava della combinazione migliore che Kyung-man avesse scelto negli ultimi mesi: <u>ramen al sesamo e kimbap di tonno con chamisul</u> . Per lui rappresentava il suo spuntino numero uno e un rituale di fine giornata che non lo avrebbe mai deluso; inoltre aveva un rapporto qualità-prezzo niente male per una persona che, come lui, non aveva molti soldi.

* 참참참 (*ch'amch'amch'am*): è un termine che mette insieme la prima sillaba di tre parole, ossia 참치김밥 (*ch'amch'i gimbap*) gimbap con il tonno, 참깨라면 (*ch'amkkaeramyōn*) ramyōn ai semi di sesamo e 참이슬 (*ch'amisūl*) un marchio di soju, noto liquore coreano.

** Si tratta di un noto marchio di soju. Da qui in poi si utilizzerà direttamente termine soju per riferirsi ad esso.

* ChamChamCham è un'espressione composta dalla prima sillaba del nome coreano di ciascun componente dello spuntino inventato da Kyung-man. Il ramen di sesamo si chiama *chamgae ramyeon*, mentre per riferirsi al kimbap di tonno la parola coreana è *chamchi kimbap*.

Gruppo 7	Gruppo 8
<p>Questa era la serata <i>ChamChamCham</i>, una delle combinazioni migliori scoperte da Gyeongman negli ultimi mesi: <i>ramen Cham-kkae*</i>, <i>Cham-chi kimbap** e Soju Cham</i>. Questa era la sua prima scelta, il suo modo preferito per finire la giornata e l'alternativa più conveniente anche per i più poveri.</p> <p>* <i>Chamkkae</i> indica il nome di un tipo di ramen al sesamo.</p> <p>** Il <i>kimbap</i> è un roll di riso con verdure e carne e/o pesce. In questo caso, è a base di tonno (<i>chamchi</i>).</p>	<p>Stasera è la serata dedicata al “<i>Cham-Cham-Cham</i>”. Una delle ultime combinazioni scoperte da Gyeongman: <i>ramen al sesamo nero e kimbap di tonno con soju Chamisul</i>. È la scelta adatta a tutti per la chiusura di una giornata che non rimpiangerà mai.</p>

I primi due gruppi hanno scelto di omettere l'espressione *ChamChamCham* (1), sostituendola con il termine generico “questa” in (11). La maggior parte dei traduttori, invece, ha preferito mantenere i termini coreani traslitterati, talvolta accompagnati da ulteriori spiegazioni in nota (gruppi 5, 6 e 7). Particolarmente interessante è la proposta del gruppo 3, che ha adottato l'acronimo *Ra-Kim-So* (12), derivato dalle tre parole più note tra i lettori italiani, ovvero *Ramen*, *Kimbab* e *Soju*. A differenza degli altri gruppi, questo gruppo ha inoltre specificato il riferimento al *soju* con etichetta rossa (13), una caratteristica distintiva del *chamisul*, dimostrando così una conoscenza approfondita delle abitudini e della cultura coreana.

La trasposizione di metafore, riferimenti culturali e giochi di parole dalla lingua coreana all’italiano ha evidenziato la necessità di una conoscenza approfondita di entrambe le culture e delle rispettive strutture linguistiche. In numerosi casi, il risultato della traduzione si discosta dall’originale per garantire una maggiore fluidità e coerenza testuale nella lingua d’arrivo. In particolare, la gestione dei riferimenti culturali specifici della Corea costituisce una sfida traduttiva, poiché richiede soluzioni che rendano il contenuto accessibile al lettore italiano senza compromettere la verosimiglianza del testo. Alcune strategie traduttive enfatizzano l’alterità culturale, mentre altre tendono a ridurre la distanza cul-

turale per facilitare l'immedesimazione del lettore. Un esempio significativo di questa dinamica riguarda la traduzione dei termini legati alla “teoria del cucchiaio”, un’espressione metaforica utilizzata per rappresentare le differenze di classe sociale in Corea. Questa teoria distingue tra chi nasce in una famiglia benestante (cucchiaio d’oro) e chi proviene da contesti più svantaggiati, simboleggiati da cucchiai di materiali meno pregiati.

Testo originale 2	Google traduttore	ChatGPT
<p>애초에 흙수저 (14)였고 재주도 별 볼 일 없는 걸 알기에 성실함과 친절함을 무기로 싸워나갔다. 거래처에서 만난 네 살 어린 아내와 결혼하고 쌍둥이를 낳았을 때는 흙수저의 수저질도 아름다울 수 있구나, 생각했다. 금수저 (15)를 주고 태어난 놈들보다 값진 인생이라 자부하던 시절도 있었다는 말이다.</p>	<p>Pur sapendo di essere nato con la camicia (16) e senza alcun talento, ho combattuto usando sincerità e gentilezza come armi. Quando, tramite lavoro, ho incontrato una moglie più giovane di me di quattro anni, l’ho sposata e ho avuto due gemelli, ho pensato che anche la vita di una persona povera può essere bella. C’era un tempo in cui le persone erano orgogliose del fatto che la loro vita avesse più valore di quella di chi nasceva con un cucchiaio d’argento in bocca (17).</p>	<p>Fin dall’inizio sapeva di essere nato con il <i>cucchiaio di terra</i> (proveniente da una famiglia povera) (18) e di non avere particolari talenti, perciò aveva affrontato la vita facendo della diligenza e della gentilezza le sue armi. Quando sposò sua moglie, più giovane di quattro anni e consciuta grazie al lavoro, e quando nacquero i loro gemelli, pensò che anche il <i>cucchiaio di terra</i> potesse muoversi con grazia. Ci fu un tempo in cui era persino orgoglioso di avere una vita più preziosa di quella di chi era nato con il <i>cucchiaio d’oro in mano</i> (19).</p>

Tab. 2 - Testo originale p. 115

I termini *huksujo* (cucchiaio di terra) e *kumsujo* (cucchiaio d’oro) sono stati resi in modi diversi. La traduzione generata da Google traduttore osserva la sostituzione dell’espressione corrispondente in italiano (16), (17), mentre la proposta di Chat GPT è più letterale con ulteriore spiegazione tra parentesi (18), (19).

Gruppo 1	Gruppo 2
Aveva combattuto con la sincerità e la gentilezza come arma, consapevole che fosse una cosa impossibile fin dall'inizio. Incontrò sua moglie, quattro anni più giovane, al mercato e, quando si sposarono ed ebbero due gemelle, <u>il lavoro di commerciante</u> (20) sarebbe potuto essere bello; così pensava.	Kyongman era partito da una condizione umile (21) e portava con sé le armi della diligenza e della gentilezza. Avendo a che fare con i clienti aveva conosciuto la donna di quattro anni più giovane che poi sposò e, quando nacquero le gemelle pensava di riuscire a vedere della bellezza anche nelle circostanze in cui si trovava. C'erano giorni in cui diceva di essere orgoglioso della sua vita, più di quanto potessero esserlo coloro che erano nati nell'oro (22).
Gruppo 3	Gruppo 4
Combatteva con gentilezza e sincerità come armi, perché in primis era <u>un cucchiaio di terra</u> * e aveva realizzato di non avere alcun talento. Quando si era sposato con la moglie di quattro anni più giovane, precedentemente incontrata da un cliente, e insieme avevano avuto le gemelle, aveva pensato che anche <u>un cucchiaio di terra</u> poteva essere bello.	Kyōngman non era nato con la camicia e poiché sapeva di non aver molto talento, si era fatto strada usando la sincerità e la gentilezza. Dopo aver sposato la moglie, una socia in affari quattro anni più giovane di lui, e aver avuto due figlie, aveva pensato che anche la sua vita sarebbe potuta migliorare. In altre parole, c'era stato un tempo in cui aveva pensato che la sua vita fosse più preziosa di quelli nati con la camicia (23).

* È una metafora presente nella cultura coreana, secondo cui il cucchiaio d'oro indica le classi sociali ricche, mentre il cucchiaio di terra indica le classi sociali più povere.

Gruppo 5	Gruppo 6
Aveva iniziato la sua carriera <u>dal difficile ruolo</u> di rappresentante di medicinali, poi assicurazioni, macchine, carta stampata, fino ai dispositivi medici. In altre parole, c'era stato un momento nella sua vita in cui era stato orgoglioso della sua vita, più delle <u>persone nate abbienti</u> (24)*.	Aveva <u>origini umili</u> (26) e sapeva di non avere molto talento, per cui usava la sincerità e la gentilezza come sue uniche armi. Quando aveva sposato sua moglie, una donna di quattro anni più giovane di lui che aveva incontrato nell'ufficio di un cliente, e aveva avuto le gemelle, aveva pensato che anche le persone come lui potessero avere delle cose belle. All'epoca era ancora convinto che la sua vita valesse quanto quella di qualcuno <u>nato ricco</u> (25).
* 금수저 (“gold spoon”): espressione utilizzata nello slang coreano per indicare le persone della classe sociale privilegiata e abbiente.	
Gruppo 7	Gruppo 8
Gyeongman proveniva da <u>una famiglia povera</u> (27): era consapevole che le sue inclinazioni e i suoi talenti sarebbero stati inutili da coltivare, quindi combatté avendo dalla sua solo gentilezza e sincerità. Da quando sposò sua moglie, ebbe le gemelle e incontrò il suo socio in affari, iniziò a pensare che la sua vita non fosse poi così male. A differenza di <u>coloro che sono nati con una vita ricca</u> (28), c'è stato un tempo in cui le persone erano orgogliose della loro vita perché preziosa.	C'è da dire che aveva costruito la propria carriera senza demordere. Si è trovato a dover lottare con le unghie e con i denti <u>non provenendo da una famiglia benestante</u> (29), ciò non aveva niente a che fare con il talento. Quando sposò sua moglie più giovane di quattro anni ebbe le gemelle, perfino nella povertà c'è della bellezza pensò, era un momento in cui era orgoglioso.

Il gruppo 3 ha sostituito il cucchiaio di terra con il lavoro di commerciante (20), una scelta interessante, in quanto il traduttore conosce già il background del protagonista riferito anche se in questo brano non è specificato il suo esatto mestiere, punto difficile da cogliere da parte dei traduttori automaticamente generati. Anche il gruppo 2 trova espressioni corrispondenti come “una condizione umile” (21) e “coloro che erano nati nell’oro” (22), di immediata comprensione per i lettori italiani senza ulteriore spiegazione. Anche i gruppi 4, 5 e 6, optano per una sostituzione del termine “cucchiaio d’oro” ricorrendo a “quelli nati con la

camicia” (23), “persone nate abbienti” (24) e “nato ricco” (25). Il termine “cucchiaio di terra” è tradotto usando un’altra espressione come “avere origini umili” (26), “una famiglia povera” (27), “coloro che sono nati con una vita ricca” (28) e “non provenendo da una famiglia benestante” (29). Anche qui alcuni gruppi hanno scelto di spiegare ulteriormente nelle note a piè di pagina al fine di condividere un aspetto socio-culturale coreano.

Nelle traduzioni automatiche si riscontrano anche errori di concordanza sintattica e semantica, derivanti dall’incapacità di distinguere genere e numero, una caratteristica propria della lingua coreana.

Testo originale 3	Google traduttore	ChatGPT
<p>특히 수요일이면 무조 건 일찍 들어가 (30) 딸 들과 함께 <한끼줍쇼> (31)를 보게 되었다. 큰딸이 왜 청파동에 는 <한끼줍쇼>가 안 오냐며 온다면 우리 집에 산타클로스 복장 을 하고 강호동이 왔 으면 좋겠다고 했다. 5분 늦게 태어난 둘째 는 (32) 자간 이경규가 더 좋다며 돈키호테 복장을 한 이경규가 나오는 돈치킨 광고지 를 흔들어 보였다.</p>	<p>Soprattutto il mercoledì andavo a letto presto (33) e guardavo <Ceniamo insieme> (34) con le mie figlie (35). La mia figlia maggiore ha chiesto perché <Ceniamo insieme> non venga a Cheongpa-dong e ha detto che, se lo facesse, vorrebbe che Kang Ho-dong venisse a casa nostra vestito da Babbo Natale. Il secondo bambino (36), nato 5 minuti dopo, sventolava una pubblicità di Don Chicken in cui compariva Lee Kyung-kyu vestito da Don Chisciotte, dicendo che gli piaceva di più Lee Kyung-kyu.</p>	<p>Soprattutto il mercoledì, tornavo a casa (37) presto senza eccezioni per guardare <i>One Meal</i> (38) insieme alle mie figlie. La maggiore si chiedeva perché il programma non venisse mai a <i>Cheongpa-dong</i> e diceva che, se fosse successo, le sarebbe piaciuto che Kang Ho-dong si presentasse a casa nostra vestito da Babbo Natale. La seconda, nata (39) solo cinque minuti dopo, dichiarava invece di preferire Lee Kyung-kyu e sventolava un volantino della pubblicità di <i>Don Chicken</i>, dove lui appariva vestito da Don Chisciotte.</p>

Tab. 3 - Testo originale p. 129

La traduzione proposta da Google Traduttore presenta alcuni errori sintattici e semanticci. Ad esempio, la frase originale *iljjik turoka* (30) (che significa “tornare a casa presto”) è stata tradotta erroneamente come “andare a letto presto (33)”. Inoltre, riferendosi alla figlia più piccola, il sistema ha utilizzato l'espressione “il secondo bambino” (36) poiché il termine coreano *tuljae* (32) non distingue il genere. Tuttavia, il contesto testuale precedente chiarisce che si sta parlando delle due figlie (35). La versione fornita da ChatGPT, invece, traduce correttamente “tornavo a casa presto (37)” e “la seconda, nata (39)”. Infine, il titolo del programma televisivo *hankkijupsyo* (31), che letteralmente significa “offrimi un pasto”, è stato reso come “Ceniamo insieme” (34) o “*One meal*” (38), senza ulteriori spiegazioni, a differenza di altre proposte traduttive che, negli esempi successivi, forniscono un'interpretazione più dettagliata.

Gruppo 1	Gruppo 2
<p>Sapeva ci fossero molti programmi divertenti, specialmente il mercoledì quando, tornando presto a casa, guardava assieme a loro “<u>Let's eat dinner together</u> (40)”. La più grande si chiedeva perché il cast non venisse a Cheong Pa-dong, sostenendo che le sarebbe piaciuto se il presentatore Kang HoDong fosse venuto a casa loro vestito da Babbo Natale; la più piccola, nata cinque minuti dopo, rispose di preferire di più l'altro presentatore Lee Kyong Kyu che, vestito da Don Quichotte, sventolava un volantino di un ristorante di pollo fritto.</p>	<p>In particolare, il mercoledì sarebbe assolutamente tornato prima per guardare lo “<u>Hankkijupsyo</u>* (41)” con le figlie. La figlia maggiore chiese per quale motivo “<u>Hankkijupsyo</u>” non venisse anche nel quartiere di Cheong Pa e disse di voler che <u>Kang Hodong</u>** (42) venisse a casa mascherato da Babbo Natale. La piccola, nata cinque minuti più tardi, disse di preferire <u>Lee Kyungkyu</u>*** (43) indicando il cartellone pubblicitario di <u>Don Chicken</u>**** (44), con Lee Kyungkyu raffigurato sopra travestito da Don Chisciotte.</p>

	<p>* Noto programma per famiglie sudcoreane, dedicato al ritrovare l'importanza del condividere i pasti, così importante per la cultura coreana, ma persa nella moderna società sovraccarica di lavoro. Vede infatti i due protagonisti, in ogni puntata, intenti a cercare persone con cui cenare insieme.</p> <p>** Presentatore televisivo e comico sudcoreano, presente nel cast dello <i>Hankkijupsyo</i>.</p> <p>*** Attore e comico sudcoreano, anch'egli membro del cast dello <i>Hankkijupsyo</i>.</p> <p>**** Catena di ristoranti specializzata nel pollo fritto.</p>
Gruppo 3	Gruppo 4
<p>Specialmente di mercoledì arrivava a casa presto per guardare con le figlie “Ceniamo assieme”.</p> <p>La figlia primogenita chiese “Perché <i>hankkijupsyo</i> non viene a <u>Cheongpa-dong</u>* (45)?”. Poi aggiunse “Vorrei che <u>Kang Ho-Dong</u>** (46) venisse a casa nostra vestito da babbo natale”. La secondogenita, che era nata solo cinque minuti dopo la sorella, disse “<u>Io preferisco Lee Gyeong-gyu</u>” (47), vedendo uno spot di Don Chicken con su Lee Gyeong-gyu vestito da Don Chisciotte.</p>	<p>Specialmente il mercoledì, quando rientrava sempre in anticipo e assieme alle bambine guardava “<u>Aggiungi un posto a tavola</u> (48)”. La maggiore chiedeva perché il programma non venisse nel loro quartiere, dicendo che sarebbe stato bello se uno dei presentatori, Hodōng Kang, fosse venuto a casa loro vestito da Babbo Natale. La figlia minore, nata cinque minuti dopo, rispondeva che le sarebbe piaciuto di più l’altro Lee Kyōngkyu, l’altro presentatore che, travestito da Don Chisciotte, sventolava un volantino pubblicitario di pollo fritto.</p>

Gruppo 5	Gruppo 6
<p>In particolar modo, il mercoledì faceva di tutto per tornare a casa prima per guardare il programma “한끼줍쇼” (Traduzione: “Ceniamo insieme”) (49) insieme alle sue figlie. La figlia maggiore si chiedeva perché “Let's eat dinner together*” (50) non venisse a <i>Cheongpa-dong</i> e nel caso in cui fosse venuto diceva sarebbe stato bello che fosse venuto Kang Ho-dong vestito da Babbo Natale a casa loro. La secondogenita, nata cinque minuti dopo, disse che le piaceva di più Lee Kyung-kyu e che aveva visto sventolare un volantino pubblicitario di Don Chicken con Lee Kyung-kyu vestito da Don Quixote.</p>	<p>In particolare, il mercoledì sera, quando rientrava presto, guardava <i>Let's Eat Dinner Together</i> (51) insieme alle bambine. La figlia maggiore gli aveva chiesto perché il programma non fosse ancora venuto a <i>Cheongpadae-dong</i>* (52), e aveva aggiunto che sarebbe stato bello se Kang Ho-dong fosse andato a casa loro vestito da Babbo Natale. La figlia minore, nata cinque minuti dopo sua sorella, aveva risposto che preferiva Lee Kyung-kyu, e aveva sventolato un volantino pubblicitario di Don Chicken con il presentatore vestito da Don Chisciotte.</p>
<p>* 한끼줍쇼. Programma televisivo sudcoreano, condotto da Lee Kyung-kyu e Kang Ho-dong.</p>	<p>* Cheongpadae-dong è il quartiere dove vive Kyung-man e la sua famiglia.</p>
<p>Soprattutto il mercoledì: andava a casa presto e guardava «<i>Let's eat dinner together</i>» (53) assieme alle figlie. La maggiore chiedeva come mai il cast non potesse venire a casa loro, nel quartiere di Cheongpa-dong, sostenendo che sarebbe stato bello vedere il presentatore, Kang Ho-dong, vestito da Babbo Natale. Mentre la seconda figlia, nata 5 minuti dopo, sventolava il volantino pubblicitario di Don Pollo che raffigurava Lee Kyung-kyu vestito da Don Quixote, dicendo che avrebbe di gran lunga preferito lui all'altro presentatore.</p>	<p>In particolare, ogni mercoledì, tornava appositamente per non perdere nemmeno una puntata di “Un pasto al giorno” (54) con le sue figlie. Guardando una puntata, la figlia maggiore aveva espresso il desiderio che se fosse stato trasmesso a Cheongpadong, avrebbe voluto che Kang Ho-Dong si vestisse da Babbo Natale, la seconda figlia invece, nata cinque minuti dopo, aveva detto che preferiva Lee Kyung-kyu vestito da Don Chicken.</p>

Per quanto riguarda il titolo del programma televisivo, emergono diverse proposte. Il titolo inglese “*Let's Eat Dinner Together*”, adottato nelle versioni (40), (50), (51) e (53), è il più noto tra il pubblico internazionale. Alcuni traduttori preferiscono invece mantenere il titolo originale traslitterato, spesso accompagnandolo con una spiegazione, come nelle versioni (41) e (49). Diversamente, il gruppo 4 e il gruppo 8 hanno scelto di creare un titolo ex novo per il pubblico italiano, proponendo rispettivamente “*Aggiungi un posto a tavola*” (48) e “*Un pasto al giorno*” (54). Tuttavia, quest’ultima opzione risulta piuttosto vaga e non restituisce pienamente il significato originario. Inoltre, diversi gruppi hanno arricchito la traduzione con note a piè di pagina per chiarire termini ed espressioni ritenuti essenziali per una migliore comprensione del testo, come si osserva nelle versioni (42), (43), (44), (45), (46) e (52).

L’attività del traduttore si avvia, dall’analisi delle differenze tra il lettore modello del prototesto – ossia il testo originale – e quello del metatesto, cioè la traduzione vera e propria (Osimo 2011: 39). Ogni intervento volto a creare un legame tra l’autore originario e il pubblico destinatario durante il processo traduttivo deve essere considerato fondamentale per mantenere un flusso comunicativo costante tra chi trasmette e chi riceve. A tal proposito, le note del traduttore e le scelte traduttive finalizzate a instaurare un contatto diretto con il lettore di arrivo ne sono un chiaro esempio (Osimo 2011: 42). Si tratta di una strategia traduttiva che non avviene con le traduzioni automatiche. Ciò nonostante, risulta quasi impossibile cogliere pienamente tutti i riferimenti culturali incorporati dall’autore nel testo originale e riprodurli in un’altra lingua in modo da far sì che il lettore di arrivo possa condividere le stesse interpretazioni e impressioni sperimentate dal pubblico originario.

Infine, il gruppo 3 si distingue da tutte le altre proposte adottando una frase diretta (47), che conferisce maggiore drammaticità e realismo alla narrazione. Questo approccio, in alcuni casi, rende il racconto più dinamico e offre una prospettiva più coinvolgente sugli aspetti culturali coreani.

Testo originale 4	Google traduttore	ChatGPT
경만은 마음속으로 그 편의점 (55) 을 '참새방앗간 (56)' 이라 부르곤 했다. 그래, 오늘도 방앗간이지. 참새는 경만 자신이다. 그가 어릴 적 <참새의 하루>라는 히트곡이 있었다.	Kyung-man chiamava nel suo cuore il <u>minimarket</u> (57) "Sparrow Mill (58)". Si, oggi è di nuovo il turno del mulino. Il passero è l'orgoglio di se stesso. Quando era giovane, c'era una canzone di successo intitolata "A Sparrow's Day (59)".	Kyung-man, dentro di sé, chiamava quel <u>minimarket</u> (60) " <u>il mulino dei passeri</u> (61)". Si, anche oggi era il mulino. E il passero era lui stesso. Quando era bambino, c'era una canzone di successo intitolata <u>La giornata di un passero</u> (62).

Tab. 4 - Testo originale p. 111

Il termine *pyeonuijeom* (55) è stato prevalentemente tradotto in due modi: *minimarket* (57), (60), (63), (71), (74), (77), (80) e (83), una denominazione più familiare per i lettori italiani, e *convenience store* (66) e (69), termine di origine inglese, noto anche nella forma *kombini*, derivata dall'abbreviazione giapponese della traslitterazione dall'inglese. Il *pyeonuijeom* si configura come un esercizio commerciale di dimensioni medio-piccole, specializzato nella vendita al dettaglio di un'ampia gamma di prodotti e caratterizzato da un servizio continuativo attivo 24 ore su 24.

Nella traduzione italiana del romanzo, alcune versioni hanno optato per la seconda soluzione (*convenience store*), integrando una nota esplicativa per approfondire il significato (66) e (69). La resa del termine ha rappresentato una sfida in diverse lingue, in quanto *pyeonuijeom* è un elemento chiave del titolo originale dell'opera. Il titolo coreano *Pulpyeonban Pyeonuijeom* gioca sull'osimoro di un minimarket concepito per offrire comodità (*pyeonui*, "comfort, convenienza") ma che risulta al tempo stesso "scomodo" (*pulpyeonban*). Nella versione italiana il titolo è stato tradotto in *Il minimarket della signora Yeom*¹⁷, eliminando il gioco di parole presente nell'originale – un compromesso poco azzeccato, soprattutto se si considera che la signora Yeom non è il vero filo conduttore della narrazione. Per quanto riguarda il secondo termine e il titolo della canzone, il traduttore automatico di Google

17 Kim Hoyeon, 2024, *Il minimarket della signora Yeom*, Salani.

propone la traduzione in lingua inglese, rispettivamente *Sparrow Mill* (58) e *A Sparrow's Day* (59). Al contrario, la traduzione generata da ChatGPT opta per una resa in italiano (61) e (62).

Gruppo 1	Gruppo 2
<p>Nel profondo del suo cuore, quel <u>minimarket</u> (63) veniva chiamato da Kyeongman <u>mulino per passerotti</u> (64). Kyeongman stesso è un passeggiatore.</p> <p>La soprannominazione di <i>mulino per passerotti</i> viene da una canzone famosa dal titolo “<u>La giornata del passerotto</u> (65)”.</p>	<p>Kyongman veniva sempre attirato, nel profondo del suo cuore, da quel <u>convenience store</u>* (66) come <u>un passero che non può fare a meno di fermarsi nel granaio per uno spuntino</u> (67). Ed era proprio così, infatti anche oggi non aveva potuto farne a meno. Lui era esattamente quel passero. A tal proposito quando era bambino era diventata famosa proprio una canzone intitolata “<u>Il giorno del passero</u> (68)” che accomuna la vita delle persone di umile estrazione sociale a quella del passerotto.</p>
<p>In cuor suo, Gyeongman era solito chiamare quel <u>convenience store</u> (69) “<u>un mulino per passeri</u>** (70)”. Certo, rimane tutt'ora un mulino e Gyeongman stesso è un passero. Quando era piccolo c'era una famosa canzone chiamata “<u>Il giorno del passero</u> (71)”.</p>	<p>* In coreano <i>pyeonuijeom</i>, è una tipologia di negozio aperto 24/24h che vende prodotti di diverso genere, essenziali per la quotidianità e non solo.</p> <p>Per Kyōngman quel <u>minimarket</u> (71) era come <u>un mulino per un passerotto</u> (72). E anche quel giorno era così, un'occasione imperdibile. Il minimarket era il mulino, Kyōngman era il passerotto. Quando era giovane, c'era una canzone famosa dal titolo “<u>La giornata di un passeggiatore</u> (73)”.</p>
<p>* <i>Pyeoneuijeom</i>, sorta di minimarket aperto 24/7 in cui di solito vi sono anche microonde e alcuni tavolini per mangiare i cibi istantanei acquistati.</p> <p>** Modo di dire, un mulino per passeri sta per qualcosa che non si può perdere, un'occasione imperdibile.</p>	

Gruppo 5	Gruppo 6
A Gyöng Man era capitato spesso, nel profondo dei suoi pensieri, di definire quel <u>minimarket</u> (74) come un <u>macinino acchiappa passeri</u> * (75). Proprio così, tutt'oggi è un macinino acchiappa passeri, e uno dei passeri è Gyöng Man. L'espressione gli era venuta da un tormentone risalente a quando era piccolo, “ <u>la giornata del passero</u> (76)”.	In cuor suo, Kyung-man era solito riferirsi al <u>minimarket</u> (77) come al “ <u>mulino per passeri</u> (78)”. Proprio così, ancora oggi lo considerava tale, e uno dei passeri era proprio Kyung-man. Quando era giovane, c’era una canzone di successo chiamata <u>A Sparrow’s Day</u> (79).
* Termine proveniente da un proverbio coreano che si riferisce all'impossibilità di andare oltre quando si tratta di qualcosa che potrebbe compiacerci, l'impossibilità di non fermarci quando passiamo davanti ad un posto preferito.	
Gruppo 7	Gruppo 8
Gyeongman ha sempre considerato il <u>minimarket aperto 24 ore su 24</u> (80) <u>una tappa obbligatoria sulla strada verso casa</u> (81), e lo è tutt'oggi. Si sentiva come un passerotto che non poteva far a meno di fermarsi al mulino e il suo mulino era proprio il supermercato 24 ore. Quando era piccolo, la canzone “ <u>la giornata del passerotto</u> (82)” era una vera e propria hit.	Gyeongman chiamava quel <u>mini-market aperto 24 su 24</u> (83) “ <u>Il Granaio dei Passeri</u> (84)” nella sua mente e lo è ancora oggi. Un granaio dove ogni passero obbligatoriamente deve sostare, così come ne sentiva la necessità lo stesso Gyeongman. Quando era giovane, c’era un tormentone intitolato “ <u>La giornata del passero</u> (85)”.

Negli ultimi due gruppi, la traduzione del termine minimarket è accompagnata da un’ulteriore specificazione, ovvero minimarket aperto 24 ore su 24, al fine di chiarirne la funzione. Per quanto riguarda la seconda espressione, i gruppi 2 e 7 sostituiscono “il mulino dei passeri” con “un passero che non può fare a meno di fermarsi nel granaio per uno spuntino” (67) e “una tappa obbligatoria sulla strada verso casa” (81). Questa scelta rappresenta una strategia traduttiva interessante, poiché espressioni come

“mulino per passerotti” (64), “un mulino per un passerotto” (72), “il Granaio dei passeri” (84) o “sparrow mill” (58) non risultano di immediata comprensione per un pubblico non familiare con la cultura di riferimento. I gruppi 3 e 5, invece, optano per una nota a piè di pagina per spiegare il concetto (70) e (76).

I traduttori umani dividono le frasi e, se necessario, aggiungono alcune parole o espressioni non presenti nel testo originale per aiutare il lettore a cogliere i significati impliciti tra le righe. Nel brano citato, compaiono termini che non sono presenti nell’originale coreano, ma che sono stati inseriti nella traduzione italiana. L’aggiunta di “aperto 24 ore su 24” (82), (83) oppure “una tappa obbligatoria” (81) fornisce al lettore un’ulteriore informazione, un dettaglio che nell’originale non era esplicitato. Si tratta di un tentativo di rendere il testo più concreto e vivido per i lettori in lingua italiana, aggiungendo elementi esplicativi rispetto all’originale. Questo tipo di intervento è un lavoro che solo un essere umano può compiere, e rappresenta un limite invalicabile per i traduttori automatici basati sull’intelligenza artificiale. Infatti, le traduzioni automatiche, in genere, non adottano queste strategie né forniscono ulteriori spiegazioni contestuali. Di seguito osserviamo un altro esempio.

Per la traduzione del titolo della canzone troviamo varie proposte in italiano e inglese (65), (68), (71), (73), (76), (79), (82) e (85), in quanto la canzone del cantante Song Changsik è conosciuta a livello internazionale con il titolo in inglese “A day of a sparrow”.

Testo originale 5	Google traduttore	ChatGPT
<p>"시원하죠? (88)" "대체 이게 뭉니까?" "옥수수.....수염찹니다 (89). 속상할 땐.....이게 좋아요." 얼음을 넣은 옥수수수염차라니..... 경만은 기가 찬 나머지 어떻게 반응해야 할지 몰라 주춤했다. "옥수수수염차.....색깔 때문에.....술 먹는 기분도 들고.....속도 풀리고 좋아요 (90.)"</p>	<p>"Non è fantastico? (91)" "Che diavolo è questo?" "<u>Tè di mais.....seta</u> (92). Quando sono arrabbiato.....questo è buono." Tè di mais seta con ghiaccio.....Kyungman esitò, non sapendo come reagire perché era così <u>eccitato</u> (93). "Tè di mais seta.....per il colore.....<u>mi fa sentire</u> (94) come se stessi bevendo alcol.....ed è <u>buono perché mi rilassa</u> (95)." "</p>	<p>"Rinfrescante (96), vero?" "Ma che cos'è esattamente?" "È... tè di stigmi di mais (97). Quando si è giù di morale... questo aiuta." Tè di stigmi di mais con ghiaccio... Kyung-man rimase <u>senza parole</u>, talmente incredulo da non sapere come reagire. "Il tè di stigmi di mais... per via del colore... dà quasi l'impressione di bere alcol. <u>Ti rilassa e ti fa sentire meglio</u> (98)." "</p>

Tab. 5 - Testo originale p. 119

Benjamin (1997) afferma che l'errore fondamentale del traduttore è che egli si attiene rigidamente allo stato in cui si trova la propria lingua invece di permetterle di essere messa in moto con forza dalla lingua straniera. In particolare, quando traduce da una lingua molto distante dalla propria, deve risalire fino agli elementi più fondamentali della lingua, proprio nel punto in cui immagine e tono si fondono in uno¹⁸.

Per cominciare, le versioni prodotte dai traduttori automatici presentano diversi errori sia a livello sintattico che semantico. Ad esempio, l'espressione *shiwonhajo* (lett. fresco o rinfrescante) vie-

18 The fundamental error of the translator is that he holds fast to the state in which his own language happens to be rather than allowing it to be put powerfully in movement by the foreign language, he must in particular when he is translating out of a language very distant from his own penetrate back to the ultimate elements of the language at that very point where image tone meld into one he must broaden and deepen his own language through the foreign one we have no notion how far this is possible to what degree each language can transform itself one language differentiates itself from another almost as one dialect from another but this happens not when they are considered all too lightly but only when they are considered with sufficient gravity (cfr. Rendall 1997: 163-164).

ne resa con “non è fantastico” (91), mentre il nome del prodotto *oksususuyeomcha* (lett. tè di seta di mais) è tradotto in modo impreciso come “tè di mais... seta” (92) o “tè di stigmi di mais” (97). Inoltre, il verbo “esitare” viene frainteso e tradotto erroneamente come “eccitare” (93). Tra le varie proposte, risulta particolarmente interessante quella del gruppo 1, che aggiunge il termine “freddo” (99), sottolineando il fatto che si tratta di una bevanda da consumare fredda. Questa scelta dimostra una maggiore consapevolezza culturale da parte del traduttore.

Inoltre, osservando i risultati della traduzione in italiano effettuata dalle suddette intelligenze artificiali, si nota che il contenuto e il contesto del testo originale in coreano sono stati in gran parte preservati. Tuttavia, si riscontrano casi in cui l’intelligenza artificiale non è riuscita a elaborare correttamente i pronomi non esplicitamente presenti nel testo originale¹⁹, come “na” (io) o “uri” (noi) (90), in modo coerente con il contesto (98) (cfr. Jung 2016). Questa incertezza non si osserva nelle versioni dei vari gruppi (101), (103), (104), (105), (106) e (108). Sebbene la traduzione automatica possa essere utile per comprendere a grandi linee il contenuto e il contesto di un’opera, essa non è ancora in grado di sostituire completamente la traduzione umana, soprattutto quando si tratta di preservare la voce dell’autore, le espressioni più raffinate o il lessico ricco di immagini. Se l’intelligenza artificiale si occupasse di una prima traduzione del testo e successivamente un traduttore umano intervenisse per adattarla alla sensibilità umana e alle sfumature espressive proprie di ogni lingua, la qualità del risultato finale potrebbe essere significativamente migliorata.

19 A differenza delle lingue *sentence-oriented* come inglese, la lingua coreana essendo una lingua *discourse-oriented* (Huang 1984, Rizzi 1997) e altamente *pro-drop* (Huang 1984, Sohn 1999), permette l’omissione di pronomi utilizzati non solo come soggetto ma quasi per tutti i contesti grammaticali, il cui argomento nullo (Park, Egedi, Palmer 2011) è recuperabile dal discorso precedente, dipendendo meno dalla frase. Lingua *pro-drop* (*pronoun-dropping*) è una lingua in cui alcuni tipi di pronomi possono essere omessi se essi in qualche modo sono deducibili dal contesto. Il fenomeno di *pro-drop* ricorre comunemente ad anafora zero o anafora nullo.

Gruppo 1	Gruppo 2
<p>“È <u>rinfrescante</u>, vero?” “Cosa diavolo è questa roba?”</p> <p>“Tè di mais... quando sono agitato... mi piace berlo.”</p> <p><u>Tè freddo di mais</u> (99)... Kyeongman esitò non sapendo come rispondere.</p> <p>“Per il colore del tè... sembra di bere dell’alcol... è piacevole.”</p>	<p>«È <u>fresco</u> vero?» «Ma che cavolo è?» «È <u>tè al mais</u>*» (100) Questo per quando ci si sente giù... è ottimo.» Il ghiaccio nel tè al mais... Kyongman esitò non sapendo come reagire a questo effetto gelo. “Il tè al mais... per via del colore... sembra di bere dell’alcol... e <u>lo apprezzo anche per il sollievo che mi porta</u> (101).»</p> <p>* Bevanda ricavata a partire dalla barba del mais. Venduta solitamente confezionata e simile a un the freddo alla frutta.</p>
Gruppo 3	Gruppo 4
<p>“È <u>rinfrescante</u>, vero?” “Che diamine è?” “È tè, <u>tè di mais</u> (102)*. Quando sono giù, mi aiuta.” Tè di mais con ghiaccio... Gyeongman era così pieno di energia che non seppe come reagire, dunque esitò. “Tè di mais... per il colore... mi sembra di bere un alcolico... <u>si scioglie anche nello stomaco ed è buono</u> (103).”</p> <p>* Si tratta di un tipo di tè popolare in Corea del Sud. Si può trovare in commercio sia freddo che caldo.</p>	<p>«È <u>rinfrescante</u>, vero?» «Cos’è questa roba?» «È <u>tè... al mais</u>. Quando si sente... giù, la fa bene.» Tè freddo al mais... Kyōngman esitò, non sapendo bene come reagire.</p> <p>«Per via del colore... bevendo il tè al mais... si ha l’impressione... di bere alcol... <u>ci fa sentire meglio... per questo è buono</u> (104).»</p>
Gruppo 5	Gruppo 6
<p>“È <u>rinfrescante</u>, vero?” “Ma che cavolo è?” “È <u>tè... di seta di mais</u>. Quando si è stressati... questo fa al caso tuo.”</p> <p>‘<u>Tè di seta di mais col ghiaccio dentro, allora...</u>’ Gyōng Man era preso così tanto dallo stupore che non sapeva bene come reagire. “Tè di seta di mais... per il colore... e per come fa lo stesso effetto dell’alcol... <u>fa bene per rilassarsi</u>.”</p>	<p>«È <u>rinfrescante</u>, vero?». «Che diavolo è questa roba?»</p> <p>«<u>Tè... di mais</u>. Mi piace berlo... quando sono arrabbiato».</p> <p>Tè di mais con ghiaccio. Non sapendo come reagire, Kyung-man esitò. «A causa del colore... bevendo il tè di mais... ho come la sensazione di bere alcol... <u>mi fa sentire meglio... e questo mi piace</u> (105)».</p>

Gruppo 7	Gruppo 8
<p>«Non lo trova <u>rinfrescante?</u>» «Cosa diavolo è questo?»</p> <p>«<u>Tè al mais</u>», è ottimo per quando ci si sente turbati.»</p> <p>Tè al mais con ghiaccio... Gyeong-man era così pieno di energie che esitò, non sapendo come reagire. «Il colore di questo tè... mi sento come se stessi bevendo dell'alcol... <u>mi fa sentire bene</u> (106).»</p>	<p>“Rinfrescante, no?” “Che diavolo è questa roba?”</p> <p>“<u>Mais... con i baffi</u> (107). Quando sono nervoso... ne bevo sempre un po’.” Tè al mais con ghiaccio... Gyeong-man fu colto alla sprovvista non sapendo come reagire a tutto ciò. “Guardando solo il colore... mi sembra di bere dell'alcol... <u>è piacevole</u> (108).”</p>

L'analisi dei risultati delle traduzioni in italiano generate dalle diverse intelligenze artificiali mostra che, sebbene il contenuto e il contesto del testo originale in coreano vengano in gran parte preservati, la qualità della resa rimane limitata. L'intelligenza artificiale si dimostra utile per fornire una comprensione generale del contenuto e del contesto dell'opera, ma risulta ancora insufficiente soprattutto nel riprodurre la voce dell'autore, le sfumature esplicative e il lessico carico di immagini e significati sottili.

Questo evidenzia che l'IA non è ancora in grado di sostituire completamente la traduzione umana, soprattutto per testi letterari. Tuttavia, un processo in cui l'intelligenza artificiale fornisce una prima traduzione, seguita da una revisione da parte di un traduttore umano che adatta il testo alle sensibilità emotive e alle espressioni più raffinate di ciascuna lingua, potrebbe contribuire a migliorare significativamente la qualità del risultato finale.

5. Conclusioni

Il presente studio ha confrontato le traduzioni umane e quelle automatiche di un testo letterario e l'analisi ha permesso di identificare quali aspetti dovrebbero essere migliorati o integrati, sottolineando l'importanza di strategie adattative che garantiscono al lettore una fruizione fluida e immersiva della narrazione, senza perdere la ricchezza della cultura di origine. Per condurre l'analisi sono stati selezionati estratti del romanzo *Uncanny convenience store* di Kim Hoyeon. I brani ritenuti significativi sono stati tradotti da due principali intelligenze artificiali e i risultati

ottenuti sono stati confrontati con le traduzioni eseguite da traduttori umani.

L'analisi condotta ha evidenziato sia il potenziale che i limiti dell'intelligenza artificiale nella traduzione letteraria, confermando la necessità di un approccio ibrido che integri il lavoro umano con le capacità computazionali dell'IA. Sebbene le traduzioni automatiche possano offrire risultati soddisfacenti per materiali introduttivi come sinossi o comunicati stampa, la loro applicazione a testi letterari più complessi rivela significative lacune, in particolare nella resa delle sfumature culturali e stilistiche. Il confronto tra le traduzioni umane e quelle automatiche ha mostrato che, sebbene l'IA possa elaborare rapidamente grandi quantità di dati, il suo output necessita di una revisione critica per evitare imprecisioni e interpretazioni errate. In questo contesto, il ruolo del traduttore umano si configura non solo come revisore, ma come mediatore culturale, capace di adattare il testo in modo che il lettore possa fruirne senza perdere la profondità dell'originale. Tero Ojanperä e Timo O. Vuori, studiosi finlandesi, affermano che l'intelligenza artificiale è in grado di analizzare in pochi secondi un'enorme quantità di dati che un essere umano non riuscirebbe a esaminare nell'arco di una vita²⁰. L'IA può fungere da supporto all'attività umana, fornendo suggerimenti che il traduttore può valutare e integrare. Tuttavia, il processo traduttivo resta un atto creativo che non può prescindere dall'intelligenza umana (*human intelligence*), necessaria per colmare le lacune lasciate dalla macchina e garantire una resa autentica del testo.

Tradurre una realtà in un'altra significa ricomporre quegli elementi che conferiscono unicità alla narrazione, tessendo insieme protagonisti, ambientazioni e avvenimenti. La traduzione non è quindi una mera trasposizione linguistica, ma un processo di ricreazione che offre una nuova prospettiva sulla realtà delineata dall'autore. In questo contesto, tradurre un testo profondamente radicato nella cultura di partenza rappresenta una sfida significativa, che richiede un equilibrio tra fedeltà all'originale e adatta-

20 “AI can analyze tons of data you couldn't do through in your lifetime in a couple of seconds. Based on pre-determined criteria, AI recommends various options that human can then choose. As human gets to choose, they maintain a sense of control and are likely to enjoy working with AI.” (Ojanperä, Vuori 2021: 64).

mento per il pubblico di destinazione (cfr. Jung 2021). Alla luce di queste considerazioni, una direzione futura di ricerca potrebbe concentrarsi sull'analisi comparativa tra traduzioni umane e automatiche nei materiali promozionali delle opere letterarie, al fine di comprendere meglio il grado di affidabilità dell'AI in contesti specifici. In prospettiva, un modello di collaborazione tra intelligenza artificiale e traduttori umani potrebbe rappresentare una soluzione efficace per migliorare la qualità delle traduzioni, mantenendo al contempo la fedeltà al testo originale e l'adattabilità al pubblico di destinazione (cfr. House 2015).

Bibliografia

- Bassnett S., 2013, *Translation Studies*, Routledge, London.
- Benjamin W., 1923, *The task of the translator*, London.
- Catford J. C., 1965, *A Linguistic Theory of Translation*, Oxford University Press, Oxford.
- Cho K. J., 2017, *Korean Literature in Translation: Challenges and Approaches*, Literature Translation Institute of Korea, Seoul.
- Chun H. J., 2020, "Searching for the Coexistence Paradigm of Human Translator and Machine Translation: focusing on PBL-based Translation Practicum Class with AI Machine Translation Tools", *The Journal of Interpretation and Translation Education* 18(4), pp. 59-96.
- Diadori P., 2018, *Tradurre: una prospettiva interculturale*, Carocci, Roma.
- Diadori P., 2012, "Competenze interculturali nella traduzione letteraria", *Tradurre: pratiche teorie strumenti* 2(1), pp. 29-44.
- Falbo C., Russo M., Straniero S. F., 1999, *Interpretazione simultanea e consecutiva. Problemi teorici e metodologie didattiche*, Hoepli, Milano.
- Gile D., 1988, "La partage de l'attention et le 'modèle d'effort' en interpretation simultanée", *The Interpreters' Newsletter* 1, pp. 4-22.
- House J., 2015, *Translation Quality Assessment: Past and Present*, Routledge, London.
- Huang C. T. J., 1991, *Movement structures and bounding theory*, University of California, Irvine.

- Jung I. S., Kim K. J., 2024, "Tra equivalenza ed efficacia: la comicità coreana nella traduzione audiovisiva", in C. Buffagni, B. Garzelli, E. Ghia (eds.), *Translang (Humour across languages and cultures. Perspectives on translation, From Europe and Beyond, Special Issue)*, Traduction et Langues 23(2), pp. 118-140.
- Jung I. S., 2021, "Traduzione e adattamento delle opere cinematografiche dal coreano: il doppiaggio in italiano nel cinema coreano", in F. Vitucci (a cura di), *La traduzione audiovisiva per le lingue extraeuropee*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 153-180.
- Jung I. S., 2016, "Il fenomeno dell'ellissi nel coreano", in G. De Nicola (a cura di), *Uno sguardo sulla Corea contemporanea. Arte, lingua, cibo, politica e famiglia in una raccolta di saggi*, Aracne, Roma, pp. 81-104.
- Kim H. R., 2020, "Difficulties in Translation of Korean Literary Texts (Extralinguistic and Linguistic-Cultural Aspects)", *Russian Linguistic Bulletin* 1(21), pp. 102-105.
- Kim, Y. S., 2022, "Machine Translation in Korean Literature: Limitations and Human Intervention", *Journal of Korean Studies* 26(1), pp. 25-44.
- Lee, J. R., Kim, S., 2019, "Cultural Nuances in Korean Literature Translation: A Comparative Analysis", *Asian Literature and Translation* 6(2), pp. 90-112.
- Lefevere A., 1992a, *Translating Literature: Practice and Theory in a Comparative Literature Context*, The Modern Language Association of America, New York.
- Lefevere A., 1992b, *Translation, rewriting & the Manipulation of Literary Fame*, Routledge, London-New York.
- Nida E. A., 1964, *Toward a Science of Translating*, Brill, Leiden.
- Ojanpera T., Vuori T. O., 2021, *Platform strategy: Transform your business with AI, platforms and human intelligence*, Kogan Page, London.
- Osimo B., 2011, *Manuale del traduttore*, Hoepli, Milano.
- Park H. S., Egedi D., Palmer M., 2011, *Recovering empty arguments in Korean*, University of Pennsylvania, Philadelphia, pp. 73-82.
- Popovic A., 2006, *Teória umeleckého prekladu* [1975], in B. Osimo (a cura di), *La scienza della traduzione. Aspetti metodologici. La comunicazione traduttiva*, Hoepli, Milano.

- Rendall S., 1997, “The translator’s task consists in this: to find the intention toward the language into which the work is to be translated, on the basis of which an echo of the original can be awakened in it”, in S. Rendall, *The Translator’s task*, Walter Benjamin (*Translation*), *TTR: traduction, terminologie, redaction* 10(2), pp. 151-165.
- Rizzi L., 1997, *The Fine Structure of the Left Periphery*, in L. Haegeman (ed.), *Elements of Grammar*, Kluwer, Dordrecht.
- Snell-Hornby M., 1988, *Translation studies: An integrated approach*, John Benjamins, Amsterdam.
- Sohn H. M., 1999, *The Korean Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sohn, J. S., Kwak, E.J., 2021, “Literary Translation as Cultural Mediation: A Study on Korean Literature in the Global Market”, *Translating Korea* 12(3), pp. 113-134.
- Vermeer H. J., 1987, “What does it mean to translate?”, *Indian Journal of Applied Linguistics* 13, pp. 25-33.

Tradurre i nomi propri dal cinese in italiano: l'analisi del romanzo *La città che non c'è* di Yu Hua in Italia

WANG YING*

Sintesi: Yu Hua, autore di spicco nel panorama della letteratura cinese contemporanea, ha visto pubblicato in Italia il suo ultimo romanzo, *La città che non c'è*. Quest'opera costituisce un esemplare campo di indagine per la traduzione dei nomi propri, argomento ampiamente esplorato da studiosi come Vendler (1975), Newmark (1981), Klingberg (1986), Hermans (1988), Hervey e Higgins (1992), Aixelà (1997), Nord (2003), Bertills (2003), Van Coillie (2006), Osimo (2011) e Bazzanini (2011). Il presente studio conduce un'analisi descrittiva delle strategie traduttive adottate per antroponimi e toponimi nel passaggio dal cinese all'italiano, avvalendosi del quadro teorico come sopra riportato. L'analisi, basata su un corpus che include diverse tipologie di nomi, rivela sfumature legate a sesso, ceto sociale, carattere, auspici e destino dei personaggi, così come il tessuto narrativo del romanzo originale. I risultati evidenziano una coerenza nelle scelte traduttive adottate dalla traduttrice: la predominanza della trascrizione fonetica favorisce la leggibilità dei nomi convenzionali, sebbene comporti una perdita di significative connotazioni culturali e semantiche nei nomi più carichi. La traduzione letterale emerge per i personaggi descritti attraverso soprannomi o mediante

* University of International Business and Economics (UIBE), wang_ying_veronica@163.com.

l'utilizzo di formule “cognome+caratteristiche/professione”, mentre l'esonimo viene impiegato principalmente per i toponimi reali. Altre strategie utilizzate includono la sostituzione, la generalizzazione, l'aggiunta e l'esplicitazione, selezionate in base a specifiche motivazioni e con diversi impatti sul testo di arrivo. Generalmente, si osserva una preferenza per l'accettabilità del testo di arrivo, con una propensione a preservare gli aspetti fonetici e simbolici dei nomi propri rispetto a quelli più strettamente culturali. Questo studio non solo approfondisce la comprensione delle strategie traduttive in *La città che non c'è* di Yu Hua, ma anche sollecita ulteriori ricerche sulla traduzione dei nomi propri e sulla ricezione del romanzo tra i lettori italiani.

Parole chiave: Nomi propri, Strategie traduttive, Cinese-italiano, Yu hua

Abstract: Yu Hua, a prominent figure in contemporary Chinese literature, recently saw the publication of his latest novel, *La città che non c'è*, in Italy. This work serves as an exemplary case study for the translation of proper names, a topic extensively explored by scholars such as Vendler (1975), Newmark (1981), Klingberg (1986), Hermans (1988), Hervey and Higgins (1992), Aixelà (1997), Nord (2003), Bertills (2003), Van Coillie (2006), Osimo (2011) and Bazzanini (2011). This study conducts a descriptive analysis of the translation strategies applied to anthroponyms and toponyms in the Chinese-to-Italian language pair, relying on the aforementioned theoretical frameworks. The analysis, based on a corpus that includes various types of names, reveals nuances related to gender, social status, personality traits, aspirations, and the fate of characters, as well as the narrative fabric of the original novel. The findings highlight consistency in the translation choices made by the translator: phonetic transcription predominates for conventional names, enhancing

readability but leading to the loss of significant cultural and semantic connotations in more symbolically rich names. Literal translation is prevalent for characters described through nicknames or using formulas such as “surname + characteristics/profession”, while exonyms are mainly used for real-world toponyms. Additional strategies employed include substitution, generalization, addition and explicitation, each chosen for specific reasons and with varying impacts on the target text. Overall, the study identifies a preference for the acceptability of the target text, with a focus on preserving the phonetic and symbolic aspects of proper names rather than strictly cultural ones. This study not only deepens the understanding of the translation strategies employed in Yu Hua's *La città che non c'è*, but also encourages further research on the translation of proper names and the reception of the novel among Italian readers.

Keywords: Proper names, Translation strategies, Chinese-italian, Yu hua

1. Introduzione

Yu Hua è unanimemente riconosciuto come uno degli autori più importanti e influenti della letteratura cinese contemporanea. La sua carriera letteraria, iniziata nel 1983, si è sviluppata attraverso diverse fasi evolutive, passando dai primi racconti di impostazione tradizionale a opere che si inseriscono nel filone della “letteratura d'avanguardia” (*xianfeng wenxue* 先锋文学). Questi lavori si contraddistinguono per uno stile narrativo oggettivo e per trame frammentate, spesso intrise di violenza, crudeltà, incubi e allucinazioni, elementi che riflettono le tensioni e le trasformazioni della società cinese. Negli anni Novanta, Yu Hua ha intrapreso una svolta verso il neorealismo, adottando uno stile più sobrio e lineare, capace di esplorare con delicatezza e profondità psicologica le vite quotidiane dei personaggi comuni (Hong Zicheng: 377-379).

Il successo di Yu Hua non si limita al contesto cinese. Egli è uno degli autori cinesi più tradotti e apprezzati in Italia, con una presenza consolidata nel mercato editoriale italiano. Tra le sue opere pubblicate in traduzione italiana si annoverano *Vivere!* (Donzelli, 1997), che gli è valso il Premio Grinzane Cavour e il Premio Giuseppe Acerbi nel 2014, e che è stato adattato per il cinema da Zhang Yimou, *Torture* (Einaudi, 1997), *L'eco della pioggia* (Donzelli, 1998), *Cronache di un venditore di sangue* (Einaudi, 1999), *Le cose del mondo sono fumo* (Einaudi, 2004), *Racconti d'amore e di morte* (Hoepli, 2010) e *Brothers* in due volumi (Feltrinelli, 2008-2009). Tra i suoi saggi e opere più recenti si ricordano *La Cina in dieci parole* (Feltrinelli, 2012), *Il settimo giorno* (Feltrinelli, 2017), con il quale ha vinto per la seconda volta il Premio Grinzane Cavour, e *Mao Zedong è arrabbiato: la Cina secondo Yu Hua* (Feltrinelli, 2018).

Il suo più recente romanzo, *La città che non c'è*, pubblicato in Italia nel maggio 2024, è stato tradotto da Silvia Pozzi, professoresca ordinaria presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca e figura di rilievo nel campo della traduzione letteraria. Pozzi è nota per aver tradotto numerose opere di Yu Hua e di altri autori cinesi di spicco, contribuendo in modo significativo alla diffusione della letteratura cinese in Italia. Il romanzo racconta la storia di un uomo del Nord alla ricerca della madre della sua bambina in una città del Sud, in un periodo cruciale della storia cinese, segnato dalla caduta della dinastia Qing e dalla nascita della Repubblica Popolare. Attraverso una narrazione che intreccia vicende personali e dinamiche socio-politiche, l'opera esplora temi universali come il disorientamento e la ricerca.

Questo studio si propone di analizzare le strategie di traduzione dei nomi propri utilizzate nella versione italiana di *La città che non c'è*. L'obiettivo è indagare il ruolo multifunzionale che i nomi propri svolgono nella costruzione dei personaggi e della trama narrativa, esaminando in che modo tali elementi siano stati trasferiti e adattati nella lingua di arrivo. Inoltre, l'analisi si concentra sulle motivazioni sotse a queste scelte traduttive e sui diversi impatti che esse hanno avuto sul testo di arrivo, contribuendo così a una riflessione più ampia sul processo traduttivo dei nomi propri dal cinese in italiano.

2. Quadro teorico: la traduzione dei nomi propri in generale e in ambito letterario

La traduzione dei nomi propri ha attirato l'attenzione di numerosi studiosi, i cui lavori, hanno contribuito a esplorare la definizione, la classificazione e le strategie traduttive applicate a tali elementi, sia in generale che nel contesto letterario. Questi studi possono essere articolati in tre principali prospettive di ricerca:

- 1) nomi propri come unità linguistiche: i nomi propri sono stati inizialmente considerati privi di significato intrinseco e definiti come semplici etichette identificative. Vendler (1975, citato in Vermes 2018: 161) sostiene che i nomi propri non possiedono un significato e, pertanto, non richiedono traduzione, ma soltanto trasporto nella lingua di arrivo. In contrapposizione a questa visione, Searle (1967: 96) attribuisce ai nomi propri "sensi", sostenendo che essi siano logicamente collegati alle caratteristiche dell'oggetto cui si riferiscono. Egli argomenta inoltre che il riferimento linguistico dei nomi propri dipenda da o è una forma di un riferimento mentale (1983: 27).

Newmark (1981: 70; 1988: 214-216) classifica i nomi propri in tre categorie principali: antroponimi, toponimi e nomi di oggetti. Sebbene teoricamente appartenenti all'encyclopedia più che al dizionario, risultando quindi intraducibili, i nomi semanticamente carichi nei testi letterari richiedono traduzione per preservarne il significato. Newmark suggerisce, in questi casi, di tradurre il significato e successivamente naturalizzarlo nella lingua di arrivo, considerando anche eventuali traduzioni o trascrizioni preesistenti (1981: 71; 1988: 215).

Hermans (1988: 88) distingue tra nomi convenzionali, privi di carico semantico e puramente identificativi, e nomi semanticamente carichi, che svolgono un ruolo narrativo e descrittivo, rivelando aspetti caratteriali o contesti culturali del personaggio. Questa distinzione ha influenzato molti studi successivi, evidenziando come la traduzione dei nomi propri richieda un'attenzione particolare per non perdere il valore narrativo e culturale del testo originale.

Nord (2003: 183-184) osserva che, pur essendo generalmente mono-referenziali, i nomi propri raramente sono monofunzionali. Oltre a identificare un referente individuale, essi possono suggerire genere, età, origine geografica o altre caratteristiche specifiche del referente, contribuendo così alla costruzione narrativa e culturale del testo. Nord propone una serie di strategie traduttive applicabili: riproduzione senza modifica; trascrizione o traslitterazione da alfabeti non-latini; adattamento morfologico (o utilizzo di esonimo); adattamento culturale; sostituzione; traduzione con nomi generici; neutralizzazione; calco (Nord 2003: 182, 186-194).

- 2) nomi propri come riferimenti culturali: la traduzione dei nomi propri viene spesso affrontata all'interno del più ampio dibattito sui *realia*, ovvero termini che esprimono aspetti tipici di una cultura specifica e che, in generale, non hanno un equivalente diretto nella lingua di arrivo.

Vlahov e Florin (1969) introducono il concetto di *realia* come “elementi della realtà quotidiana presenti in un testo e spesso tipici della cultura della LP” (Vlahov, Florin 1969: 432, in Osimo 1998: 132). Osimo li descrive come “le parole che denotano cose materiali culturospecifiche” (Osimo 2004: 221; 2011: 111) e li classifica in *realia* geografici, etnografici, politici e sociali. Tali elementi, nel processo di traduzione, richiedono un trattamento che vada oltre la mera equivalenza linguistica e possono essere resi in vari modi, tra cui trascrizione carattere per carattere, trascrizione fonetica, creazione di neologismo o calco, creazione di un equivalente culturale, uso di un altro termine della cultura di partenza, esplicitazione, sostituzione, aggiunta e traduzione contestuale (Osimo 2011: 112-113).

Klingberg (1986: 17-18) introduce il concetto di “adattamento al contesto culturale” (*cultural context adaptation*) per descrivere le modifiche apportate agli elementi culturali nella letteratura per l’infanzia. Egli identifica dieci categorie di tali elementi culturali tra cui i nomi di persona e propone nove modalità di adattamento: spiegazione aggiuntiva, riformulazione, traduzione esplicativa, spiegazione al di fuori del testo, sostituzione con un equivalente della cultura della lingua di arrivo, sostituzione con un equivalente approssimativo nella

cultura della lingua di arrivo, semplificazione, eliminazione, e localizzazione (Klingberg 1986: 18).

Hervey e Higgins (1992) approfondiscono il concetto di trasposizione culturale (*cultural transposition*), descrivendo i diversi livelli di deviazione dalla traduzione letterale necessari per adattare i contenuti della lingua di partenza (LP) al contesto culturale della lingua di arrivo (LA) (Hervey e Higgins 1992: 28). Considerano i nomi propri e di luogo come esempi emblematici delle questioni culturali (*cultural issues*) nel processo traduttivo e propongono tre alternative principali: traduzione letterale, traslitterazione e sostituzione culturale (1992: 29-30).

Aixelà (1997) definisce i “termini culturo-specifici” (*culture-specific items, CSIs*) suddividendoli in “nomi propri” e “espressioni comuni”. Per i nomi propri, riprende la classificazione proposta da Hermans, distinguendoli in nomi convenzionali e nomi semanticamente carichi (Aixelà 1997: 59). Egli sviluppa una classificazione esaustiva delle strategie applicabili ai CSIs, distinguendo tra: conservazione, che include ripetizione (*repetition*), adattamento ortografico (*orthographic adaptation*), traduzione linguistica [*linguistic (non-cultural) translation*], esplicitazioni extratestuali (*extratextual gloss*) e intratestuali (*intratextual gloss*); e sostituzione, che comprende sinonimo (*synonymy*), generalizzazione limitata (*limited universalization*), generalizzazione assoluta (*absolute universalization*), adattamento (*naturalization*), omissione (*deletion*) e creazione autonoma (*autonomous creation*). Questa tassonomia evidenzia il complesso bilanciamento tra la fedeltà al testo originale e l’adattamento alle esigenze culturali e linguistiche del lettore di arrivo (1997: 59-60).

Inoltre, Lia Bazzanini (2011: 125) riprende la definizione di *realia* di Vlahov e Florin, descrivendoli come “parole (e sintagmi) che indicano oggetti tipici della vita di un popolo (vita quotidiana, cultura, sviluppo sociale e storico) estranei a un altro popolo; essendo portatori di un colorito nazionale e/o storico, questi termini in genere non hanno corrispondenze precise (equivalenti) in altre lingue” (cfr. anche Osimo 2011: 112). Bazzanini sintetizza le principali modalità di traduzione degli elementi culturospecifici in una rappresentazione grafica

che include prestito (trascrizione), calco (*loan translation, calque, literal translation*), specificazione (scioglimenti di abbreviazioni, esplicitazione della classe di appartenenza, aggiunta di nota, aggiunta di glossario), generalizzazione (neutralizzazione), sostituzione (equivalente culturale o funzionale, parafrasi, assimilazione) e omissione (Bazzanini 2011: 167-184; Osimo 2011: 112-113).

In sintesi, per chiarire ulteriormente la distinzione e l'interconnessione tra nomi propri e *realia*, si può affermare che, mentre i primi designano entità specifiche come persone, luoghi, organizzazioni, istituzioni o eventi, i secondi si riferiscono a concetti culturali unici che non hanno equivalenti diretti in altre lingue. I nomi convenzionali, privi di significato culturale, tendono a essere traslitterati o adattati foneticamente, mentre i nomi semanticamente carichi, che veicolano valori culturali e narrativi stratificati, necessitano di strategie traduttive capaci di preservarne il valore semantico. Tuttavia, i nomi propri possono trasformarsi in *realia* quando sono intrinsecamente legati a significati culturali specifici, come nel caso di nomi storici, mitologici o geograficamente distintivi. In questi contesti, la traduzione implica spesso varie rese possibili che spaziano dalla preservazione della specificità culturale – attraverso trascrizione, traduzione letterale, esplicitazione, aggiunta o note paratestuali – alla neutralizzazione dell'estranchezza, mediante sostituzione, generalizzazione o, in alcuni casi, omissione.

- 3) nomi propri nella letteratura: nel contesto letterario, i nomi propri non sono solo strumenti di identificazione, ma elementi narrativi che contribuiscono alla costruzione della trama e dei personaggi. Come sopra riportato, Hermans (1988) e Aixelà (1997) hanno evidenziato come i nomi semanticamente carichi, in particolare, rappresentino una sfida traduttiva poiché contengono informazioni narrative o culturali essenziali. Bertills (2003) approfondisce questa analisi, classificando i nomi letterari in tre categorie: nomi convenzionali, utilizzati principalmente per identificare i personaggi; nomi inventati (o coniati), che possono avere un significato intrinseco; nomi immaginari, che svolgono un ruolo simbolico o evocativo nella

narrazione (Bertills 2003: 47). I nomi semanticamente carichi, introdotti da Hermans, possono essere ulteriormente collocati su una scala tra espressivi e suggestivi come espressivi (con contenuto semantico trasparente) o suggestivi (con connessione al lessico più opaca) (Bertills 2003: 10-11).

Van Coillie (2006) sottolinea che i nomi propri nella letteratura possono assolvere a una molteplicità di funzioni, tra cui identificare, divertire, trasmettere conoscenze o evocare emozioni (Van Coillie 2006: 123). Egli propone dieci strategie principali applicabili ai nomi propri, che includono riproduzione, non-traduzione più aggiunta, sostituzione con un nome comune, adattamento fonetico o morfologico (traslitterazione), esonimo, sostituzione con un nome più noto, sostituzione, traduzione con connotazione, sostituzione con un nome che aggiunge ulteriori connotazioni e eliminazione. Inoltre, osserva che spesso più di una strategia può essere utilizzata simultaneamente all'interno di una stessa traduzione (2006: 123-139). Nonostante i contributi significativi delle ricerche sopra menzionate, si rileva una predominanza di studi focalizzati sulla letteratura classica e per l'infanzia, con una scarsa rappresentazione dei romanzi contemporanei nella letteratura accademica. Inoltre, l'attenzione si rivolge principalmente alla traduzione letteraria tra l'inglese e altre lingue europee, lasciando in gran parte inesplorate le sfide specifiche legate alla traduzione dal cinese all'italiano. Queste lacune evidenziano la necessità di ampliare il campo di indagine, includendo contesti linguistici e culturali meno studiati, e di approfondire le strategie traduttive applicate alla narrativa contemporanea, per promuovere una comprensione più completa e sfaccettata delle dinamiche traduttive in tali ambiti.

3. Metodologia

Questo studio adotta un approccio descrittivo e comparativo per analizzare la traduzione dei nomi propri nel romanzo *La città che non c'è* di Yu Hua, basandosi sulla metodologia degli Studi Descrittivi della Traduzione (*Descriptive Translation Studies*, DTS), sviluppato da Toury (1995) e successivamente approfondito

da Hermans (1999) e Osimo (2004; 2011). Questo approccio considera la traduzione come un fenomeno empirico e mira a identificare la tendenza generale nelle scelte traduttive, analizzando traduzioni effettive nel loro contesto d'uso.

A questo scopo, lo studio si fonda sul quadro teorico descritto in precedenza, con particolare riferimento all'integrazione delle strategie traduttive proposte Klingberg (1986), Hermans (1988), Hervey e Higgins (1992), Aixelà (1997), Nord (2003), Van Coillie (2006), Osimo (2011) e Bazzanini (2011). Questi modelli teorici sono stati ritenuti particolarmente adeguati ad analizzare la resa di antroponimi e toponimi nel passaggio dal cinese all'italiano nel romanzo, tenendo conto della variabilità della natura dei nomi propri e del loro ruolo nella comprensione della narrazione e del testo.

L'analisi si basa su un corpus composto da 87 casi di toponimi e antroponimi e si sviluppa attraverso un confronto tra il testo di partenza (TP) in cinese e il testo di arrivo (TA) in italiano, con l'obiettivo di individuare le trasformazioni linguistiche e culturali che si verificano durante il processo di traduzione. In particolare, si mira ad analizzare le scelte traduttive della traduttrice, collocandole lungo il continuum tra adeguatezza (maggiore fedeltà al TP, ossia una traduzione più orientata al prototesto) e accettabilità (maggiore adattamento alla cultura di arrivo, ossia una traduzione più orientata al metatesto), come teorizzato da Toury (1995) e Osimo (2004; 2011). Inoltre, si intende identificare le strategie di compensazione adottate per affrontare le problematiche di equivalenza tra le due lingue. Infine, si osserverà l'implicita tendenza traduttiva, deducendola dall'analisi delle scelte ricorrenti adottate nella traduzione. La Tab. 1 riporta la distribuzione delle strategie osservate:

Strategie	Casi
Traslitterazione	54
Traduzione letterale	10
Sostituzione	7
Esonimo	6

Generalizzazione	4
Aggiunta	3
Esplicitazione	3

Tab. 1 - Strategie traduttive

A partire da questa classificazione, l'analisi approfondisce le caratteristiche di ciascuna strategia, illustrandone le implicazioni con esempi rappresentativi tratti dal corpus, i quali sono contrassegnati con il grassetto nell'analisi comparativa del TP e del TA.

4. Strategie traduttive dei nomi propri nella versione italiana de *La città che non c'è* di Yu Hua in Italia

4.1. Traslitterazione

Come osservano Hervey e Higgins (1992: 29), la traslitterazione consiste nel modificare la forma fonica o grafica di un nome affinché si conformi alle formule di pronuncia e ortografia della LA. Questa strategia, classificata come adattamento ortografico (*orthographic adaptation*) e inserita nella categoria della conservazione da Aixelà (1997), trova riscontro anche nelle teorie di Nord (2003), Van Coillie (2006), Osimo (2011) e Bazzanini (2011), che fanno rispettivamente riferimento a “trascrizione o traslitterazione” (Nord 2003: 182), “adattamento fonetico o morfologico” (Van Coillie 2003: 123), “trascrizione secondo le regole di pronuncia della cultura ricevente” (Osimo 2011: 112) e “prestito” (Bazzanini 2011: 167).

Nel corpus analizzato, la traslitterazione basata sul sistema *pinyin*¹ emerge come la strategia prevalente, applicata a un totale di 54 casi, di cui 30 riguardano toponimi. Sebbene questa scelta preservi la fonetica originale e garantisca la coerenza del testo nella LA, comporta inevitabilmente la perdita di connotazioni culturali e semantiche, specialmente nei nomi semanticamente carichi o legati a *realia*.

1 *Pinyin* è il sistema ufficiale di trascrizione in alfabeto latino la pronuncia del cinese moderno, adottato dalla Repubblica Popolare Cinese nel 1958 e riconosciuto come standard internazionale (ISO) per la romanizzazione della lingua cinese moderna nel 1982.

4.1.1 Toponimi reali

Tra i toponimi traslitterati in *pinyin*, 14 corrispondono a nomi di città o province reali, riportati nella Tab. 2. Pur mantenendo l'identità culturale dei luoghi attraverso la traslitterazione fonetica, questi toponimi pongono una sfida nella traduzione, in quanto non rendono appieno le ricche connotazioni storiche e culturali vociate dai nomi originali.

	TP	TA
1	有绍兴的老酒，苏州的福贞，松江的三白，宜兴的红友，扬州的木瓜，镇江的百花，苔溪的下若，淮安的腊黄，浦口的浦酒，浙西的浔酒，宿迁的沙仁豆，高邮的五加皮。	il vino invecchiato di Shaoxing , il fuzhen di Suzhou , il sanbai di Songjiang , il mugua di Yangzhou , il baihua di Zhenjiang, il xiaruo di Tiaoxi , il lahuang di Huai'an , il pu di Pukou , il xun di Zhexi , lo sharendou di Suqian , il wujiaipi di Gaoyou .
2	副官笑着对溪镇的人说：“连长念的是山东快书，连长是山东聊城人。”	“Il capitano viene da Liaocheng , nello Shandong ”, spiegò ghignando l'aiutante di campo.

Tab. 2 - Traslitterazione. Toponimi reali

I nomi come *Shaoxing*, *Suzhou*, *Yangzhou*, *Zhenjiang*, *Liaocheng* e *Shandong* preservano l'identità culturale dei luoghi di origine, garantendo una rappresentazione autentica e fedele dei toponimi cinesi. Tuttavia, l'uso esclusivo della traslitterazione limita la trasmissione delle associazioni culturali e storiche che questi luoghi evocano nella lingua di partenza.

Nella frase 1, i toponimi sono legati ai vini locali, simboli culturali delle rispettive città. Ad esempio, il “vino invecchiato di *Shaoxing*” non è solo un prodotto ma un emblema culturale e *Shaoxing* rappresenta molto più di un semplice nome di città. Nella traduzione il significato rimane implicito e potenzialmente meno accessibile per il lettore italiano. La scelta di traslitterare questi toponimi insieme ai nomi di vino senza un accompagnamento esplicativo rende difficile cogliere la ricchezza culturale associata ai nomi, che è profondamente radicato nella tradizione vinicola cinese.

Nella frase 2, il testo di partenza recita: “*il capitano canta la kuaishu dello Shandong ed è originario di Liaocheng, una città della stessa provincia.*” La *kuaishui* è forma d’arte tradizionale cinese che combina racconti, musica, canto e gestualità. Qui *Liaocheng* non è solo un semplice riferimento geografico, ma evoca il luogo d’origine di una tradizione artistica performativa cinese. La traslitterazione omette questo legame culturale, semplificando il testo e riducendo la specificità culturale della narrazione.

In tali circostanze, per i toponimi ricchi di valore culturale e simbolico, una strategia che vada oltre la semplice traslitterazione fonetica e prenda in considerazione questi significati potrebbe essere più utile per garantire una comprensione completa del contesto culturale da parte del lettore di arrivo.

Un altro esempio di perdita di significato semantico si riscontra nella traslitterazione di *Zhexi*, che designa “la parte occidentale dello *Zhejiang*.” Mentre preserva la fonetica, questa scelta non veicola il riferimento regionale e simbolico più ampio del termine di partenza.

4.1.2. Toponimi inventati

Nel romanzo, 16 toponimi sono nomi inventati che identificano luoghi in cui si svolgono le principali narrazioni del romanzo. Alcuni esempi rappresentativi sono riportati nella Tab. 3:

	TP	TA
1	当有人询问他来自何方时，他立刻变得神态迟疑，嘴里轻轻说出“沈店”这两个字。那是溪镇以北六十里路的另一个城镇，那里是水陆交通枢纽，那里的繁华胜过溪镇。	Se gli chiedevano da dove venisse, si imbarazzava, poi con un filo di voce pronunciava due sillabe: “ Shendian ”. Shendian era una città situata più a nord, a sessanta <i>li</i> di distanza, era un importante snodo commerciale sia via acqua che via terra, ben più vivace di Xizhen .
2	他们来自一个名叫文城的城镇，在遥远的南方。	Venivano da una città nel lontano Sud chiamata Wencheng .

3	曾经有一个容貌姣好的女子让他心动，那是在三十里路以外的刘庄。	Ci fu solo una ragazza che gli fece battere il cuore. Abitava a Liu-zhuang , a oltre trenta li di distanza dal suo villaggio.
4	傍晚时他们听说有一股土匪正在不远处的钱村落脚过夜。	Verso sera scoprirono che una banda si era fermata per la notte a Qiancun .

Tab. 3 - Traslitterazione. Toponimi inventati

Toponimi inventati come *Shendian*, *Xizhen*, *Wencheng*, *Liuzhuang* e *Qiancun* seguono le convenzioni tipiche della toponomastica cinese. Termini come *cheng* (城) e *zhen* (镇) indicano rispettivamente una “città” o un “borgo”, mentre *dian* (店), *zhuang* (庄) e *cun* (村) designano centri abitati di dimensioni più ridotte.

Una caratteristica distintiva della toponomastica rurale cinese è la formazione dei nomi di villaggi, spesso costruiti combinando un cognome con un’unità amministrativa (ad esempio, *Cognome + zhuang*, *cun* o *dian*) (cfr. Pan Wenguo 2007; Huang Tao 2010). Questo schema riflette la realtà socioculturale delle aree rurali cinesi, dove i villaggi sono tradizionalmente abitati da persone appartenenti alla stessa famiglia o clan. Esempi come *Liuzhuang*, *Wangzhuang*, *Lizhuang*, *Xuzhuang*, *Qiancun*, *Liucun* e *Shendian*, evidenziano questa connessione culturale.

Nel caso della traslitterazione di questi toponimi, si perde la specificità culturale che essi racchiudono. Ad esempio, *Liuzhuang* indica un villaggio abitato da persone con il cognome *Liu*. Sebbene la traslitterazione mantenga l’aspetto fonetico originale, il significato socioculturale legato ai nomi di villaggio non viene trasferito completamente nella lingua di arrivo.

Inoltre, la distinzione tra le diverse tipologie di insediamenti viene attenuata. Un caso emblematico è quello di *Shendian* (沈店), dove il termine significa “emporio” o “stazione commerciale”, suggerendo il ruolo del luogo come centro di scambi economici.

4.1.3. Antroponomimi

Nel romanzo 24 nomi di persona sono stati traslitterati in *pinyin*, preservando la fonetica originale ma sacrificando spesso

significati culturali e semantici racchiusi. Come sottolinea Nord, nei romanzi non esistono nomi privi di un'intenzionalità autoriale (2003, 183). Perciò, la traslitterazione di questi nomi richiede un'analisi approfondita, che richiede attenzione a tre principali aspetti:

- 1) posizione e status sociale: gli studi onomastici in Cina evidenziano come i nomi riflettano l'identità sociale e culturale. Nomi associati a classi più elevate o ad aree urbane tendono ad essere più complessi nella forma grammaticale e nelle implicazioni semantiche rispetto a quelli utilizzati da ceti sociali più bassi (cfr. Pan Wenguo 2007; Xiao Jiayan e Pang Jixian: 195-196).

	TP	TA
1	林祥福出生在一户富裕人家，他的父亲是乡里唯一的秀才，母亲则是邻县的一位举人之女。	Lin Xiangfu era nato in una famiglia ricca. Suo padre era l'unico letterato della zona. Quanto alla madre, era figlia di un funzionario della contea vicina.
2	这一天，林祥福来到了溪镇商会会长顾益民家中。顾益民的买卖多而广，既是本地钱庄的主人，也是西山金矿的主人，还在溪镇、沈店等地开设多家绸缎商号。	Un giorno, arrivò davanti alla residenza del presidente della Gilda dei mercanti, Gu Yimin , che gestiva numerose attività, molto diversificate. Dirigeva la banca locale, era proprietario della miniera d'oro di Xishan e di varie seterie, a Xizhen e a Shendian.
3	最后确定了三个人，一个是顾益民的仆人陈顺，一个是木器社的张品三，还有一个是划船的曾万福。	Alla fine, si imposero tre ragazzi: Chen Shun , un servitore di Gu Yimin, Zhang Pinsan della falegnameria e il barcaiolo Zeng Wanfu .
4	卖油条的陈三……	Chen San , che era venditore di fritte...

Tab. 4 - Traslitterazione. Nomi che riflettono posizione e status sociale

I nomi riportati nella tabella 4 evidenziano il legame tra la denominazione e lo status sociale dei personaggi. *Lin Xiangfu* (祥福, “buona fortuna” e “prosperità”) riflette il contesto privilegiato di un personaggio nato in una famiglia benestante,

con genitori istruiti e influenti. Analogamente, *Gu Yimin* (益民, “beneficio per il popolo”) richiama la posizione prestigiosa del personaggio come leader della Gilda dei mercanti.

Al contrario, nomi come *Chen Shun* (陈顺, “armonia” o “obbedienza”) e *Chen San* (陈三, “cognome + tre”) appartengono a figure di ceto sociale medio-basso. La semplicità di queste denominazioni sottolinea la loro umiltà e sobrietà: *Chen Shun*, un servitore, incarna l’ideale di modesta armonia, mentre *Zhang Pinsan* (张品三, “cognome + qualità + tre”) e *Chen San* rappresentano nomi comuni nelle aree rurali, che enfatizzano il carattere pratico e non elaborato di queste comunità.

- 2) genere: secondo Duan Jianping e Wang Jing (2002: 106-109), la scelta dei caratteri per gli antroponimi femminili nella cultura cinese riflette valori socio-culturali che enfatizzano ideali di bellezza esteriore e virtù interiore. Questa tradizione si manifesta attraverso l’uso di caratteri che richiamano qualità fisiche e morali, come dimostrano i seguenti esempi:

	TP	TA
1	满脸络腮胡子的陈永良怀抱两岁的大儿子，他的妻子李美莲正在给三个月的小儿子喂奶。	L’uomo con la barba teneva il primogenito di due anni in braccio, mentre sua moglie Li Meilian allattava il più piccolo.
2	林祥福觉得媒婆说得有理，可是心里就是放不下刘庄这个名叫刘凤美的女子。	Pur non dandole torto, Lin Xiangfu non riusciva a togliersi dalla testa la bella Liu Fengmei di Liu-zhuang.
3	他的讲述从二哥快要结婚开始，说到一个名叫彩凤的女子，显然是他二哥的新娘。	Iniziò dalle nozze ormai prossime del secondo fratello. Parlava di una ragazza chiamata Caifeng , che doveva essere la promessa sposa.
4	一个坐在桌前的年轻女子看见他进来，微笑起身，自我介绍名叫翠萍，随后手举油灯将他带到楼上，领进一个房间。	Vedendolo, la giovane seduta al tavolo si alzò e lo accolse con un sorriso. Si presentò. Si chiamava Cuiping . Lo portò di sopra, facendogli strada con una lampada a olio.

Tab. 5 - Traslitterazione. Nomi che riflettono genere

Gli antroponi analizzati rivelano una forte connessione con caratteristiche estetiche e morali. *Meilian* (美莲) significa “bel loto”, simbolo di purezza e bellezza, mentre *Fengmei* (凤美), composto da *Feng* (凤, “fenice”) e *mei* (美, “bellezza”), richiama la virtù e la grazia associate alla fenice, figura tradizionale della cultura cinese. *Caifeng* (彩凤), alla lettera “colorata fenice”, evoca eleganza e raffinatezza.

Un caso particolarmente significativo è rappresentato dal nome *Cuiping* (翠萍), composto dai caratteri *Cui* (翠), che significa “verde smeraldo” e simboleggia freschezza e vitalità, e *Ping* (萍), che indica lenticchia d’acqua (*fu ping* 浮萍), una pianta acquatica con una ricca simbologia nella cultura cinese. Evoca concetti di instabilità, vagabondaggio, adattabilità e libertà. Nel contesto del romanzo, il nome Cuiping è attribuito a una prostituta, sottolineando implicitamente la precarietà e la mancanza di radici della sua esistenza. La lenticchia d’acqua, che galleggiava senza un punto d’appoggio stabile, diventa una potente metafora della vita errante e instabile del personaggio, ma al tempo stesso riflette una resilienza intrinseca e una libertà individuale.

- 3) relazione tra i personaggi: nella tradizione cinese, gli antroponi svolgono un ruolo significativo nel riflettere i legami familiari e le relazioni interpersonali. È consuetudine che i figli condividono un carattere comune nei loro nomi, oltre al cognome, per simboleggiare unità e appartenenza familiare (Li Huiliang 1991: 100-101). Questo elemento emerge chiaramente nei seguenti esempi:

TP	TA
<p>1 林百家十二岁，顾益民的长子顾同年十五岁。 顾益民之后陆续将另外三个儿子送进沈店的寄宿学校，顾同年将他三个弟弟顾同月、顾同日和顾同辰培养成撑竿跳的高手。 十天后，林祥福又搬进来了两张小课桌和两把小凳子，顾益民把他的两个女儿顾同思和顾同念送到了林祥福这里。</p>	<p>Lin Baijia aveva dodici anni e Gu Tongnian, il primogenito di Gu Yimin, quindici. Gu Yimin, nel tempo, spedì anche gli altri suoi tre figli al collegio di Shendian e Gu Tongnian insegnò ai fratelli Gu Tongyue, Gu Tongri e Gu Tongchen l'arte del salto con la pertica. Dopo una decina di giorni, aggiunse due banchi e due sgabelli per le figlie di Gu Yimin, Gu Tongsi e Gu Tongnien. Sarebbero venute pure loro a lezione da lui.</p>
<p>2 在这幢两排双层的房子里，林百家和陈耀武陈耀文共同成长。</p>	<p>Lin Baijia, Chen Yaowu e Chen Yaowen crebbero insieme nelle case gemelle a due piani.</p>

Tab. 6 - Traslitterazione. Nomi che riflettono relazione tra i personaggi

Nella famiglia di Gu Yimin, tutti i figli condividono il carattere *Tong* (同), che significa “stesso” o “in comune”, enfatizzando il legame familiare. *Gu Tongnian* (顾同年), il primogenito, porta un nome che significa “dello stesso anno”, mentre i fratelli introducono riferimenti temporali egati a “mese” (*yue*), “giorno” (*ri*) e “ora” (*chen*), rafforzando l’idea di continuità e coesione. Anche i nomi delle sorelle *Gu Tongsi* (顾同思) e *Gu Tongnien* (顾同念) seguono la stessa logica, con nomi che incorporano concetti di pensiero (*si*, 思) e ricordo (*nian*, 念), esprimendo un valore emozionale.

Va sottolineato che, per evitare confusione tra il nome della sorella *Gu Tongnian* (顾同念) e quello del primogenito *Gu Tongnian* (顾同年), la traduttrice ha operato una scelta geniale e creativa, modificando il *pinyin* di 念 da *nian* a *nien*. Questa soluzione non solo risolve il potenziale problema di ambiguità, ma riesce anche a preservare l’identità e l’intenzione semantica del nome.

Allo stesso modo, nella famiglia Chen i fratelli *Chen Yaowu* (陈耀武) e *Chen Yaowen* (陈耀文) condividono il carattere *Yao*

(耀, “risplendere”), mentre si distinguono attraverso i caratteri *Wu* (武, “forza militare”) e *Wen* (文, “cultura”), rappresentando un equilibrio ideale tra forza e intellettualità.

In sintesi, la traslitterazione dei toponimi e antroponimi, pur garantendo coerenza e leggibilità nella lingua di arrivo, limita l’accesso del lettore italiano a gran parte delle sfumature semantiche e culturali legate ai nomi. Questi dettagli culturali, sebbene non sempre evidenti, arricchiscono il tessuto narrativo, evidenziando dinamiche e valori profondamente radicati nella tradizione cinese. L’analisi di questi nomi riflette la preferenza della traduttrice per una traduzione più orientata all’accettabilità, che mira a rendere il testo comprensibile e accessibile al lettore senza sovraccaricarlo con interferenze culturali, piuttosto che a preservare la ricchezza culturale e storica del testo originale.

4.2. Traduzione letterale

La traduzione letterale viene definita da Sándor Hervey e Ian Higgins come una strategia che trasferisce nella lingua d’arrivo un referente equivalente sul piano denotativo, mantenendo la grammatica e la sintassi della lingua di arrivo (Hervey, Higgins 1992: 29). Analogamente, Aixelà (1997: 59) la descrive come “traduzione linguistica”, mentre Nord utilizza il termine “calco”, evidenziando come questa scelta preservi la particolarità semantica del nome, sacrificando però l’aspetto straniero e culturale (Nord 2003: 194). Nel romanzo *La città che non c’è*, la traduzione letterale è ampiamente utilizzata per rendere antroponimi descrittivi e soprannomi, come illustrato nella seguente tabella:

	TP	TA
1	他见到的第一个是离家十多里的陈箱柜，那是一个柜箱匠，也会做桌椅板凳。	Il primo che andò a incontrare viveva a dieci li di distanza. Si chiamava Armadio Chen ed era esperto nella costruzione di madie e bauli, ma fabbricava anche tavoli, sedie, sgabelli, insomma ogni tipo di mobili.

2	腊月十二那天闯入溪镇绑票的土匪由三股人马组成，他们头目的江湖绰号分别叫水上漂、豹子李与“和尚”。	I briganti che il dodicesimo giorno del dodicesimo mese avevano fatto irruzione a Xizhen per compiere i rapimenti appartenevano a tre bande diverse. I capi erano conosciuti per soprannome nel mondo dei banditi e si chiamavano Cammina-sull'acqua , Pantera Li e il Bonzo .
3	一个叫张一斧的土匪恶名鹊起，这个横行在万亩荡的土匪三年来抢劫了五十七次货船，用利斧砍死了八十九名船员。此后的张一斧没有做叫花子，他给自己取名半仙张，做起了算命先生，这是他做土匪前的行当。	Il brigante chiamato Ascia Zhang faceva parlare di sé. Stava depredando Centofiumi. Negli ultimi tre anni aveva rubato cinquantasette barconi e fatto a pezzi ottantanove barcaioli. Da quel momento, Ascia Zhang divenne un mendicante. Si scelse un nuovo nome, Zhang il Semi-immortale , e tornò a fare l'indovino, come prima di diventare brigante.

Tab. 7 - Traduzione letterale

Come sottolinea Bertills, “quanto più il nome è insolito o inusuale, tanto più tende ad essere significativo e descrittivo” (Bertills 2003: 49). Secondo Cheng Li e Cheng Jianhua, i soprannomi cinesi sono spesso creati sulla base di caratteristiche fisiche, comportamentali o esperienze personali, con sfumature umoristiche o satiriche (2003: 223).

Il nome *Armadio Chen* (陈箱柜) riflette chiaramente la sua professione di artigiano specializzato nella costruzione di armadi (*xianggui*, 箱柜), indica l'abilità del personaggio nella lavorazione di madie e bauli. Analogamente, i soprannomi dei briganti – *Cammina-sull'acqua*, *Pantera Li*, *il Bonzo* – catturano efficacemente il senso figurativo originale. *Cammina-sull'acqua* (*Shuishangpiao*, 水上漂) evoca agilità e mistero; *Pantera Li* (*Baozi Li*, 豹子李) suggerisce forza e velocità, mentre *il Bonzo* (*Heshang*, 和尚), si riferisce alla testa rasata ed è ironico per un soprannome monacale in netto contrasto con la sua attività criminale.

Il nome *Ascia Zhang* richiama l'immagine di brutalità e violenza, un aspetto sottolineato dalle azioni del brigante che usa

un'ascia per compiere crimini efferati. Il cambiamento in *Zhang il Semi-immortale* aggiunge una dimensione di autoironia. *Banxian* (半仙) nella cultura cinese che aspira a uno status spirituale superiore, ma che rimane imperfetto e legato al mondo terreno. Il nome riflette una rottura con il passato violento e un tentativo di reinventarsi come indovino, una figura associata a saggezza e misticismo.

La traduzione letterale, che preserva fedelmente la forma e la semiotica originale dei nomi descrittivi e dei soprannomi, si rivela una strategia efficace per trasmettere il valore culturale dei nomi e l'intenzione dell'autore.

4.3. Sostituzione

La strategia della sostituzione, che prevede l'adattamento dei nomi della cultura di partenza a corrispondenti della cultura di arrivo, è discussa da Nord (2003: 182), Van Coillie (2006: 123) e Bazzanini (2011:183). Essa si allinea con la “sostituzione con un equivalente della cultura della lingua di arrivo” proposta da Klingberg (1986: 18) e con il concetto di “cultural transplanation” di Hervey e Higgins (1992: 30). Questa strategia permette di rendere i riferimenti culturali più accessibili al lettore della lingua di arrivo, favorendo la leggibilità e l'immedesimazione.

Nel romanzo, la sostituzione è stata applicata in diversi contesti, come illustrato nei seguenti esempi:

	TP	TA
1	一个叫小五子的土匪抱着一捆干稻草走进来。	Un brigante, chiamato Cinquino , entrò stringendo un fascio di paglia di riso tra le braccia.
2	二十二年前,这个人带着他的五个儿子来到林祥福家的大门前,说他的名字叫田东贵,他指着五个儿子像是数数一样,他们叫田大、田二、田三、田四、田五。	Ventidue anni prima si era presentato alla porta con i suoi cinque figli dicendo di chiamarsi Tian Donggui. Li aveva indicati e poi aveva fatto la conta: “Questi sono Primo, Secondo, Terzo, Quarto e Quinto ”.

3	<p>在溪镇有一个人，他的财产在万亩荡。那是一千多亩肥沃的田地，河的支流犹如蕃茂的树根爬满了他的土地。</p>	<p>A Xizhen viveva un uomo che possedeva delle tenute a Centofiumi, oltre mille <i>mu</i> di terra fertile solcati da corsi d'acqua che si snodavano come radici lussureggianti.</p>
---	---	---

Tab. 8 - Sostituzione

Il nome *Xiaowuzi* (小五子), che significa letteralmente “Piccolo Cinque”, è stato reso in italiano con “Cinquino”. Questa scelta conserva il senso di diminutivo ed evoca un tono familiare e colloquiale, ma perde l'elemento culturale rappresentato dal suffisso *zi* (子), tipico del sistema onomastico tradizionale cinese, che può suggerire affetto o familiarità tra gli interlocutori.

Allo stesso modo, i nomi dei cinque figli della famiglia *Tian*, *Tian Da* (田大), *Tian Er* (田二), e così via, che significano rispettivamente “Tian Primo”, “Tian Secondo”, sono stati sostituiti con gli equivalenti italiani “Primo”, “Secondo”, “Terzo”, “Quarto” e “Quinto”. Questa strategia facilita la comprensione della gerarchia e della numerazione implicita nei nomi, sacrificando tuttavia il riferimento al cognome *Tian*.

Il toponimo *Wanmudang* (万亩荡), letteralmente “diecimila mu su terreno paludoso”, è stato adattato in italiano come “Centofiumi”. Questa traduzione cattura efficacemente l'immagine simbolica e visiva del paesaggio descritto, caratterizzato da corsi d'acqua intrecciati, ma elimina il riferimento metrico specifico del sistema cinese (*mu*). Sebbene questa scelta comporti una parziale perdita di autenticità culturale, rende il testo più evocativo e accessibile al lettore italiano.

4.4. Esonimo

L'esonimo si riferisce all'utilizzo del nome con cui un luogo o una località è già noto nella lingua di arrivo. Questa strategia è descritta da Nord (2003) come l'adattamento dei nomi della cultura di partenza alla morfologia della lingua di arrivo ed è ulteriormente sostenuta da Van Coillie (2006). L'obiettivo principale dell'esonimo è quello di migliorare la leggibilità e la familiarità del testo per il lettore nella lingua di destinazione. Alcuni esempi

significativi tratti dal romanzo *La città che non c'è* sono riportati nella tabella seguente:

	TP	TA
1	这个背井离乡的北方人来自千里之外的黄河北边。	Quest'uomo del Nord sradicato dalla sua terra proveniva da una regione a settentrione del Fiume Giallo distante migliaia di <i>li</i> .
2	在遥远的南方，渡过长江以后还要走六百多里路。	Una volta attraversato il Fiume Azzurro , bisognava percorrere più di seicento <i>li</i> prima di arrivarci.

Tab. 9 - Esonimo

Come osserva Newmark (1988: 215), il traduttore dovrebbe considerare se una traduzione o trascrizione precedente sia stata già accettata nella lingua di arrivo. La resa di *Huanghe* come “Fiume Giallo” e *Changjiang* come “Fiume Azzurro” adotta esonimi consolidati, assicurando chiarezza e leggibilità per il lettore italiano, oltre a garantire coerenza stilistica nel testo di arrivo.

4.5. Generalizzazione

La generalizzazione consiste nell'adattare i nomi della cultura di partenza a termini più generici, neutralizzando riferimenti culturali specifici per renderli più accessibili al lettore della lingua di arrivo. Questa strategia è descritta da Nord (2003: 191-193) come “traduzione con nomi generici” e “neutralizzazione”, da Aixelà (1997: 60) come *limited universalization* e *absolute universalization* e da Van Coillie (2006: 123) come “replacement by a more widely known name from the source culture or an internationally known one”. Osimo (2011) e Bazzanini (2011) hanno approfonfito il concetto, analizzando come la generalizzazione possa servire a facilitare la comprensione da parte di un pubblico internazionale, ma a volte anche a ridurre l'autenticità culturale del testo.

Nel romanzo analizzato, la generalizzazione è utilizzata in vari casi, come illustrato negli esempi seguenti:

TP	TA
1 他们的父母都已去世，兄妹北上是要去京城投奔姨夫，他们的姨夫曾在恭亲王的府上做过事。	I genitori erano morti e i due erano in viaggio per la capitale in cerca della protezione di uno zio acquisito per parte di madre che in passato aveva prestato servizio in una casata principesca .
2 林百家无声地躺了半个时辰，当陈永良带着中医郭先生一起赶来时，林百家刚好苏醒过来。郭先生给林百家切脉，说林百家是急火攻心，现在已经没事了。	Aveva da poco ripreso i sensi quando Chen Yongliang fu di ritorno con il medico. Il dottor Guo le tastò il polso e diagnosticò un piccolo scompenso cardiaco, dovuto a una forte emozione.
3 阿强是沈家独子，他名叫沈祖强，阿强是他的小名。	Qiang era il loro unico figlio, il suo nome completo era Shen Zuqiang.

Tab. 10 - Generalizzazione

Per il toponimo *Gongqinwang fu* (恭亲王府), letteralmente “la casa del principe Gong”, la traduzione italiana “una casata principesca” generalizza il riferimento originale, eliminando il collegamento specifico al Principe Gong, figura storica di rilievo durante la dinastia Qing. Sebbene questa scelta rende il testo più accettabile per un pubblico che potrebbe non avere familiarità con la storia cinese, attenua la connessione culturale e storica legata al luogo.

Per gli antroponimi, *Zhongyi Guo xiānshēng* (中医郭先生), che significa “signor Guo, dottore della medicina tradizionale cinese”, è stato reso come “il medico” o “il dottor Guo”, omettendo il riferimento alla medicina tradizionale cinese. Analogamente, *A Qiang* (阿强), diminutivo di *Shen Zuqiang*, è stato reso semplicemente come “Qiang”.

L’uso del prefisso 阿 (*A*) è un modo tipico della cultura cinese di esprimere affetto e familiarità, indicato per i membri della famiglia o le persone vicine. La traduzione italiana, tuttavia, non conserva questo significato di intimità familiare utilizzando solo il nome “Qiang” per rivelare la sfumatura affettuosa e simbolica del diminutivo.

4.6. Aggiunta

Nel testo analizzato, alcuni nomi sono stati trascritti in *pinyin*, accompagnati da informazioni esplicative aggiunte nel testo. Questa strategia segue l'approccio della “spiegazione aggiuntiva” (Klingberg 1986), dell’“esplicitazione intratestuale” (Aixelà 1997), della “traduzione con connotazione” (Van Coillie 2006) e della “specificazione” (Bazzanini 2011). Gli esempi riportati nella tabella evidenziano questa pratica:

	TP	TA
1	此后他的行程不再是一路向南的直线，而是徘徊不前的横线，他在江南水乡的城镇之间穿梭。	Da lì in poi, non continuò più dritto verso sud, ma vagabondò per il Jiangnan, la regione dei laghi e dei fiumi a sud del Fiume Azzurro.
2	拐上一条蜿蜒的小路，走到五泉，还要走过一段蜿蜒山路，才能抵达土匪帖子上写明的交赎金地点，那里有一座观音庙。	Si inerpicarono su un sentiero tortuoso che conduceva al luogo dove avrebbero dovuto consegnare il riscatto, secondo le indicazioni nel messaggio dei briganti. Lì c’era un tempio dedicato a Guanyin, la dea della misericordia.
3	李美莲问他：“孩子有名字了吗？”林祥福点点头说：“有了，她吃的是百家奶，就叫她林百家。”	“Ha un nome la bambina?” domandò Li Meilian. “Sì,” fece lui annuendo, “la chiamerò Lin Baijia, Lin delle Centofamiglie , perché ha succhiato il latte da chiunque.”

Tab. 11 - Aggiunta

Nella traduzione italiana, il toponimo *Jiangnan Shuixiang*, alla lettera “paese dell’acqua al sud del fiume”, è accompagnato da una descrizione esplicativa che lo identifica come “la regione dei laghi e dei fiumi a sud del Fiume Azzurro”. Questa esplicitazione intratestuale chiarisce al lettore italiano un riferimento geografico che potrebbe altrimenti risultare oscuro. Analogamente, il nome del tempio “*Guanyin*” è reso con l’aggiunta “la dea della misericordia”, fornendo non solo informazioni sulla funzione religiosa del luogo, ma anche un elemento chiave della cultura cinese, in modo da colmare il divario culturale.

Per l'antropônimo *Lin Baijia*, accompagnato dalla spiegazione “Lin delle Centofamiglie”, che traduce letteralmente il significato dei caratteri cinesi *baijia* (百家, “cento famiglie”), ne esplicita il legame con il contesto narrativo. Questa scelta consente di preservare l'intenzione autoriale di enfatizzare l'esperienza della bambina.

La strategia dell'aggiunta dimostra come l'esplicitazione intratestuale possa compensare la perdita di elementi culturali e semantici nella traslitterazione, garantendo una maggiore fedeltà al TP e consentendo al lettore di accedere a una comprensione più ricca e approfondita della dimensione narrativa e culturale del romanzo.

4.7. Esplicitazione

La strategia di esplicitazione, descritta da Klingberg (1986: 18) come “traduzione esplicativa”, consiste nel chiarire nel testo di arrivo i riferimenti culturali o elementi impliciti presenti nel testo di partenza.

	TP	TA
1	林祥福转过身去，伸手指着西边灿烂的晚霞，他说往西走十五里有一座关帝庙。	Lin Xiangfu si voltò e indicò le luci sfavillanti del tramonto: proseguendo verso occidente per quindici li c'era un tempio dedicato a Guan Yu .
2	这支在溪镇盘踞三日的溃败之师午饭后在城隍阁前集合，然后浩浩荡荡走出溪镇的北门。	Dopo pranzo, quella masnada di militari allo sbaraglio, che occupava Xizhen da tre giorni, si radunò davanti al tempio del dio della città per poi riattraversare trionfalmente la Porta settentrionale.

Tab. 12 - Esplicitazione

Per esempio, il toponimo *Guandi Miao* (关帝庙, alla lettera “Tempio del Dio Guan”) è stato reso in italiano come “tempio dedicato a Guan Yu”, esplicitando il nome della divinità cinese e, di conseguenza, precisando il contesto culturale sottostante al luogo di culto, pur senza ricorrere a ulteriori approfondimenti. Analogamente, *Chenghuang Ge* (城隍阁), letteralmente “Padiglione del

Chenghuang”, è stato tradotto come “tempio del dio della città”, chiarendo così al lettore italiano che si tratta di un sito sacro dedicato a una divinità tutelare delle città, nell’ambito della tradizione religiosa cinese. In questi casi, la scelta di esplicitare i toponimi preserva, seppur parzialmente, l’elemento di alterità intrinseco nei toponimi originali. Nel frattempo, consente di rendere il testo più accessibile, evitando di appesantire il lettore con troppe informazioni oscure o difficilmente comprensibili riguardo alle complessità del taoismo cinese.

5. Conclusione

Questo studio ha esaminato le strategie traduttive dei nomi propri adottate nella versione italiana del romanzo *La città che non c’è* di Yu Hua, concentrandosi sulla resa degli antroponiomi e toponimi e sulla loro funzione semantica, narrativa e culturale. L’analisi comparativa tra il TP in cinese e il TA in italiano, basata su un corpus composto da 87 casi, ha rivelato trasformazioni significative nelle strategie traduttive adottate, mettendo in evidenza il bilanciamento tra adeguatezza, ossia fedeltà alla struttura linguistica e culturale del TP, e accettabilità, intesa come adattamento alla lingua e cultura di arrivo.

I risultati hanno mostrato una prevalenza della translitterazione, utilizzata in 54 casi, che ha garantito una resa fonetica fedele ai suoni originali ma ha comportato una perdita semantica e culturale, soprattutto nei nomi carichi di significati simbolici o implicazioni narrative. La traduzione letterale, impiegata per soprannomi e nomi descrittivi, ha preservato il valore semantico originale, consentendo di trasmettere la chiarezza del contenuto e l’intenzione dell’autore. L’uso di esonimi per i toponimi reali ha garantito maggiore familiarità del testo con il lettore italiano, mentre le strategie di sostituzione, generalizzazione ed esplicitazione hanno contribuito a rendere alcuni riferimenti culturali più accessibili, sebbene a scapito della specificità storica e sociale dei nomi originali. Particolarmente rilevante è stata la strategia di aggiunta, che ha colmato le lacune culturali e semantiche mediante descrizioni integrative, facilitando la comprensione senza alterare il flusso narrativo.

L'analisi ha messo in luce una tendenza generale nella traduzione di antroponiimi e toponimi dal cinese all'italiano e la difficoltà di trasferire alcune sfumature culturali specifiche. In particolare, si osserva una preferenza per la leggibilità e l'accessibilità del testo nella lingua di arrivo, con una propensione a preservare gli aspetti fonetici e simbolici dei nomi propri rispetto a quelli più strettamente culturali. Questo conferma la predominanza di strategie più orientate all'accettabilità, come la traslitterazione, la sostituzione, l'esonimo e la generalizzazione, che mirano a facilitare la ricezione del testo da parte del pubblico italiano, riducendo al minimo le interferenze culturali. Invece le strategie più fedeli, quali la traduzione letterale, l'aggiunta e l'esplicitazione, sono state utilizzate principalmente quando i nomi giocano un ruolo significativo nel tessuto narrativo, con connotazioni che influenzano la comprensibilità del racconto o sono indispensabili per garantire l'ancoraggio al contesto geografico e culturale cinese, in quanto legati ai *realia*.

In sintesi, questo studio contribuisce alla comprensione delle dinamiche traduttive che influenzano il trasferimento delle sfumature semantiche e simboliche dei nomi propri. I risultati invitano a ulteriori ricerche sulle strategie traduttive in risposta alle sfide interculturali, specialmente nel contesto della letteratura contemporanea e nella coppia linguistica cinese-italiano, ancora poco esplorata.

Si auspica che i risultati di questa ricerca stimolino futuri approfondimenti. Sarebbe utile ampliare il corpus includendo altre opere contemporanee di autori cinesi, magari tradotti da diversi traduttori, al fine di esplorare le norme traduttive emergenti nella letteratura cinese contemporanea in italiano. Inoltre, un'analisi comparativa tra le traduzioni di opere cinesi in italiano e quelle in altre lingue europee potrebbe offrire un'interessante prospettiva su come le tradizioni linguistiche e culturali influenzino la resa dei nomi propri e la loro ricezione da parte dei lettori, in particolare quelli con significati simbolici o culturali.

Bibliografia

- Aixelà J. F., 1997, "Culture-specific items in translation", in R. Alvarez, M.C. Vidal (eds.), *Translation, Power, Subversion, Multilingual Matters*, Clevedon-Philadelphia.

- Bazzanini L., 2011, *Tradurre realia. Le espressioni culturo-specifiche nelle edizioni italiane della Wendeliteratur*, Bononia University Press, Bologna.
- Bertills Y., 2003, *Beyond identification: proper names in children's literature*, Åbo Akademis Förlag, Åbo.
- Hermans T., 1988, "On translating proper names, with reference to De Witte and Max Havelaar", in M. Wintle, P. Vincent (eds.), *Modern dutch studies: essays in Honour of Peter King*, Athlone, London-Atlantic Highlands, pp. 11-24.
- Hermans T., 1999, *Translation in Systems: Descriptive and System-Oriented Approaches Explained*, St. Jerome Publishing, Manchester.
- Hervey S., Higgins I., 1992, *Thinking translation. A course in translation method: French to English*, Routledge, London-New York.
- Klingberg G., 1986, *Children's fiction in the hands of the translator*, Liber/Gleerup, Malmo.
- Newmark P., 1981, *Approaches to translation*, Elsevier Science & Technology, Amsterdam.
- Newmark P., 1988, *A textbook of translation*, Prentice Hall, New York.
- Nord C., 2003, "Proper names in translations for children. *Alice in Wonderland* as a case in point", *Meta* 48, pp. 182-196, <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2003-v48-n1-2-meta550/006966ar/> (ultima consultazione 22/01/2025).
- Osimo B., 1998 (2004; 2011), *Il manuale del traduttore*, Hoepli, Milano.
- Pym A., 2004, *The moving text: localization, translation, and distribution*, John Benjamins, Philadelphia.
- Searle John R., 1967, "Proper names", in P. F. Strawson (ed.), *Philosophical logic*, Oxford University Press, London.
- Searle John R., 1983, *Intentionality: An essay in the philosophy of mind*, Cambridge University Press, New York.
- Toury G., 1995, *Descriptive Translation Studies and Beyond*, John Benjamins, Philadelphia.
- Van Coillie J., 2006, "Character names in translation: a functional approach", in J. Van Coillie, W. P Verschueren (ed.), *Children's literature in translation: challenges and strategies*, St. Jerome Publishing, Manchester-Kinderhook, pp. 123-139.

- Vlahov Sergej I., Florin S., 1969, "Neperovodimoe v perevode. Re-alii", *Masterstvo Perevoda* 6, pp. 432-456.
- Vermes A. P., 2018, "Proper names in translation: a case study", *Eger Journal of English Studies* 2, pp. 161-177.
- Cao Wei 曹炜, 2005, "Xiandai hanyu zhong de chengweiyu he chenghuyu (现代汉语中的称谓语和称呼语 La terminologia onorifica e le forme di indirizzo nel cinese moderno)", *Jiangsu Daxue xuebao* 10(2), pp. 62-68.
- Cheng Li 程立, Cheng Jianhua 程建华, 2003, *Yinghan wenhua bijiao cidian* (英汉文化比较辞典 *Dizionario comparativo di cultura cinese e inglese*), Hunan jiaoyu chubanshe, Changsha.
- Duan Jianping 段建平, Wang Jing 王靖, 2002, "Zhongguo Hanzu nüxing 'ming' de yuyan wenhua fenxi (中国汉族女性 '名' 的语言文化分析 Analisi linguistica e culturale dei nomi delle donne del popolo Han in Cina)", *Sixiang zhanxian* 1, pp. 106-109.
- Huang Tao 黄涛, 2010, *Yuyan minsu yu Zhongguo wenhua* (语言民俗与中国文化 *Linguistica, folclore e cultura cinese*), Renmin chubanshe, Beijing.
- Hong Zicheng 洪子诚, 2010, *Zhongguo dangdai wenxue shi* (中国当代文学史 *Storia della letteratura cinese contemporanea*), Beijing daxue chubanshe, Beijing.
- Li Huiliang 黎辉亮, 1991, "Hanzu ren de quming yu han minzu chuantong yuyan wenhua (汉族人的取名与汉民族传统语言文化 I nomi del popolo Han e la lingua e cultura tradizionale)", *Hainan shifan xueyuan xuebao*, 1, pp. 98-102.
- Pan Wenguo 潘文国, 2007, *Zhong wai mingming yishu* (中外命名艺术 *L'arte dell'onomastica in Cina e all'estero*), Xin shijie chubanshe, Beijing.
- Xiao Jiayan 肖家燕, Pang Jixian 庞继贤, 2007, "Wenxue yujing yu renming yinyu de fanyi yanjiu (文学语境与人名隐喻的翻译研究 Il contesto letterario e lo studio della traduzione delle metafore dei nomi)", *Zhejiang Daxue xuebao (Renwen shehui kexue ban)* 37(5), pp. 193-200.

RECENSIONI

Francesca Malagnini, Irene Fioravanti, 2024, *Sull’italiano L2. Tra morfosintassi, lessico e testo*, Cesati, Firenze

PIERANGELA DIADORI*

La ricerca basata su *corpora* di produzioni di apprendenti di L2 (*Learner Corpus Research*) offre un’ampia gamma di ricadute sul piano sia teorico che applicativo: da una parte, infatti, permette di verificare su più lingue e su più profili di apprendenti le teorie della linguistica acquisizionale, che a partire dalla seconda metà del secolo scorso, si è avvalsa di concetti nuovi, come quello di “interlingua” (Selinker 1972), di “analisi degli errori” (Corder 1967, 1981), di “insegnabilità” e “processabilità” dell’input (Pienemann 1984, 1998); dall’altra spinge i docenti ad osservare e interpretare con attenzione i processi che sono dietro ai prodotti degli apprendenti, adottando un atteggiamento esplorativo e riflessivo che li aiuti ad armonizzare i propri interventi in base a tali interpretazioni.

Per l’italiano L2 un consistente quantitativo di testi orali e scritti in italiano da apprendenti stranieri è stato raccolto dalle istituzioni che si occupano di certificare le competenze linguistiche in questa lingua. Dall’inizio degli anni Novanta del secolo scorso, infatti, le due istituzioni italiane specificamente dedicate – fin dall’inizio del Novecento – all’insegnamento della lingua e cultura italiana a stranieri, le Scuole (poi Università) per Stranieri di Siena e Perugia, idearono le prime due certificazioni linguistiche che si affiancavano a quelle già esistenti per altre lingue. Alla certificazione CELI di Perugia e alla CILS di Siena se ne sarebbero poi aggiunte altre due, CERT-IT dell’Università Roma

* Università per Stranieri di Siena, diadori@unistrasi.it.

Tre e PLIDA della Società Dante Alighieri: queste quattro certificazioni si sono consorziate nell'Associazione CLIQ, *Certificazione Lingua Italiana di Qualità*, e sono oggi considerate le più valide e riconosciute a livello internazionale.

Adottando una prospettiva di ricerca sia *corpus-based* (usando il corpus per testare delle ipotesi) che *corpus-driven* (partendo dal corpus per formulare delle ipotesi), le Autrici¹ si concentrano su un campione di indagine costituito da 80 produzioni scritte di candidati adulti, di varie nazionalità, per i livelli intermedi e avanzati (B1, B2, C1, C2) tratte dal più ampio corpus degli esami CELI. Le prove, realizzate presso sedi CELI in Italia e all'estero fra il 2014 e il 2018, sono state utilizzate – prive di annotazioni – per estrarre informazioni sul piano morfosintattico, lessicale e testuale, senza altre forme di intermediazione e sulla base di un'analisi prevalentemente qualitativa, confrontando via via i dati raccolti con gli obiettivi individuati dal QCER (Consiglio d'Europa 2002 e 2020) per i quattro livelli di competenza considerati².

I risultati riportati sono veramente interessanti e per certi versi anche sorprendenti. Ci basti anticipare qui il fatto che, pur rispecchiando in maniera coerente i descrittori del QCER dei relativi livelli, i casi esaminati mostrano un consistente permanere di errori sul piano grammaticale e lessicale anche nei livelli più avanzati (concordanze, articoli, preposizioni, ausiliari, modi e tempi verbali) a fronte di una buona competenza testuale-informativa. Lasciamo al lettore il piacere di addentrarsi, capitolo per capitolo, nell'accurata disamina degli esempi, collegati sia alle teorie che ne fanno da sfondo, sia alle implicazioni didattiche che suggeriscono.

Le prove su traccia si prestano anche ad una riflessione sul compito stesso, spesso utilizzato come attività per lo sviluppo del-

1 Francesca Malagnini è professoressa di II fascia di Linguistica italiana presso l'Università per Stranieri di Perugia; Irene Fioravanti è assegnista di ricerca in Linguistica applicata presso lo stesso ateneo.

2 Fra le altre ricerche che si sono servite di *corpora* di testi scritti da candidati stranieri in sede di esame di certificazione linguistica, ricordiamo per gli esami PLIDA Rossi 2020, Vecchio 2022, Mezzadri, Vecchio 2023; per gli esami CELI Spina *et al.* 2022; per gli esami CILS cfr. Machetti 2023 e in particolare per le prove orali degli esami CILS (*corpus LIPS*) cfr. Barni, Gallina 2008, Gallina 2013, 2015a, 2015b.

la competenza di produzione scritta, oltre che per la verifica di tale abilità. È quello che fanno le Autrici a partire dai casi del corpus, esaminando le tipologie e i generi testuali che i candidati sono stati invitati a realizzare in italiano, ma anche le diverse operazioni testuali richieste, sia implicitamente che esplicitamente.

Infine non poteva mancare un approfondimento sui connettivi come strumenti al servizio della coerenza del testo: anche qui l'analisi del *corpus* indica a sorpresa un loro uso precoce e corretto e, come prevedibile, un loro progressivo ampliamento in termini di relazioni logico-semantiche nei livelli più avanzati.

Quali implicazioni per la didattica dell'italiano L2? Rimandiamo al capitolo conclusivo del volume per alcuni suggerimenti. Ma il suggerimento più importante che ci sentiamo di dare è che ogni insegnante o futuro insegnante di italiano L2 legga con spirito critico i dati oggettivi così ampiamente descritti dalle Autrici, li interpreti, li confronti con i casi analoghi incontrati nella propria esperienza, li metta in relazione con le teorie sulla didattica della L2 per confutarle o per confermarle e solo dopo, a partire dalle proprie riflessioni, si appresti a costruire o riorientare i propri interventi. Il dato oggettivo della persistenza di errori nelle concordanze anche ai livelli più avanzati di competenza, per esempio, può far riflettere non solo su questa specificità della lingua italiana nel confronto con altre lingue come quelle isolanti che ne sono esenti, ma anche sulla complessità sistematica di questo tratto distintivo, sulla sua pervasività che risulta problematica anche per parlanti di altre lingue peraltro ugualmente flessive: abbassare la guardia e dare per scontato che questi e altri aspetti della correttezza morfosintattica siano risolti nelle prime fasi di apprendimento sarebbe un errore. I docenti lo sanno ma spesso non trovano nei manuali o nei sillabi di riferimento il giusto supporto per affrontare in maniera ciclica ed efficace anche tale problematica. Questo volume offre un suo originale contributo per la loro formazione, dando voce agli apprendenti e alle loro interlingue: sono queste che *in primis* dovrebbero rappresentare il terreno di coltura delle ipotesi e delle riflessioni su cui far crescere le conoscenze e le competenze di chi insegna italiano L2 con etica e professionalità.

Bibliografia

- Barni M., F. Gallina, 2008, “Le parole degli stranieri: il LIPS, il primo lessico di frequenza dell’italiano parlato dagli stranieri”, in M. Barni, D. Troncarelli, C. Bagna, *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 143-156.
- Consiglio d’Europa, 2002, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*, La Nuova Italia, Firenze-Oxford.
- Consiglio d’Europa, 2020, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Volume complementare*, traduzione italiana in *Italiano LinguaDue* 22(2).
- Corder S. P., 1967, “The significance of learners’ errors”, *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5, pp. 161-170.
- Corder S. P., 1981, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, Oxford.
- De Mauro T., 1980, *Guida all’uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T. (a cura di), 1994, *Come parlano gli italiani*, La Nuova Italia, Firenze.
- Diadori P., 2022, “Domande e risposte nella lezione di italiano L2”, in P. Della Putta, E. Serena (a cura di), *L’insegnante di lingue: formazione, azione, cognizione*, numero speciale di *LEND. Lingua e nuova didattica* 51(5), pp. 101-121.
- Diadori P., 2024, “Nonverbal communication in classroom interaction and its role in foreign language teaching and learning”, *Languages* 9, pp. 1-24.
- Gallina F., 2013, “The LIPS corpus (Lexicon of Spoken Italian by Foreigners): a study on the acquisition of vocabulary by L2 Italian learners, between measures of lexical richness and lexical fields”, in S. Granger, G. Gilquin, F. Meunier, *Twenty years of learner corpus linguistics research. Looking back, moving ahead*, Presses Universitaire del Louvain, Louvain, pp. 179-195.
- Gallina F., 2015a, “Forme connettive nell’italiano parlato da stranieri e livelli di competenza: alcune evidenze dal corpus LIPS”, in M. Chini (a cura di), *Il parlato in (italiano) L2: aspetti pragmatici e prosodici*, FrancoAngeli, Milano.

- Gallina F., 2015b, *Le parole degli stranieri. Il Lessico Italiano Parlato da Stranieri*, Guerra, Perugia.
- Giacalone Ramat A. (a cura di), 2011, *Verso l’italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Greco A., 2024, *La spiegazione in italiano lingua straniera*, Tesi di dottorato non pubblicata, Università di Liegi-Università di Gent.
- Machetti S., 2023, *Essere vaghi per essere precisi. La vaghezza e la valutazione della L2*, Pacini, Pisa.
- Mezzadri M., Vecchio P., 2023, “Accessibilità e inclusività nella certificazione linguistica: uno studio di caso nell’italiano L2”, *Italiano LinguaDue* 15(2), pp. 304-327.
- Monami E., 2021, *Correggere l’errore nella classe di italiano L2*, Edilingua, Roma.
- Pienemann M., 1984, “Psychological Constraints on the Teachability of Languages”, *Studies in Second Language Acquisition* 6, pp. 186-214.
- Pienemann M., 1998, *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Rossi F., 2020, “Per una tipologia dell’errore sulla base di elaborati scritti in lingua italiana di studenti L1 e L2”, *Italiano LinguaDue* 12(1), pp. 159-185.
- Selinker L., 1972, “Interlanguage”, *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, pp. 209-231.
- Spina S., Fioravanti I., Forti L., Santucci V., Scerra A., Zanda F., 2022, “Il corpus CELI: una nuova risorsa per studiare l’acquisizione dell’italiano L2”, *Italiano LinguaDue* 14(1), pp. 116-138.
- Spinelli B., Parizzi F. (a cura di), 2010, *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Firenze.
- Vecchio P., 2022, “Valutare le competenze di scrittura in italiano L2/LS: discussione degli argomenti di validità della prova di scrittura PLIDA di livello B2 sulla base dell’analisi dei testi prodotti dai candidati agli esami di certificazione”, in P. Diodori, S. Machetti (a cura di), *Italiano per stranieri. Lo stato dell’arte sulla verifica e la valutazione delle competenze linguistiche e didattiche*, Cesati, Firenze, pp. 109-121.

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 è 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 corredatai da una didascalia, posizionata al di sotto, in Arial 11 corsivo, centra-to (*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 inter-punzione.

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.

Edizioni critiche:

Aretino P., *L’Orazia*, a cura di F. Della Corte, 2005, Editrice Salerno, Roma.

Monografie:

Diadori P., 2015, *Insegnare italiano L2 a religiosi cattolici*, Le Monnier, Milano.

Chomsky N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT, Cambridge.

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.

Articoli su rivista (sempre accompagnati dalle pagine):

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 settembre 2025
presso Digital Book srl – Città di Castello (PG)

