

Università degli Studi di Firenze
Facoltà di Lettere e Filosofia
Dipartimento di Linguistica
Dottorato di ricerca in Linguistica – XXIII ciclo
S.S.D. L-LIN/01

L'italiano scritto di studenti americani
a livelli avanzati di apprendimento della lingua seconda:
una prospettiva pragmatica.

Tesi di Dottorato di

Monica Merli

Supervisore:

Prof. Leonardo Maria Savoia

Coordinatore:

Prof. Leonardo Maria Savoia

Ringraziamenti

Vorrei ringraziare tutti coloro che hanno contribuito in qualche modo alla realizzazione di questa tesi.

Ringrazio, per primo, il Professore Leonardo Maria Savoia per i suggerimenti e i consigli che mi hanno guidato nella ricerca, nonché per l'incoraggiamento costante. Con lui, la Professoressa Maria Rita Manzini, per il piacere intellettuale che ho provato nel seguire i suoi corsi, e gli altri docenti del Dipartimento di Linguistica dell'Università degli Studi di Firenze che, nell'arco di questo dottorato, hanno tenuto lezioni e seminari sempre interessanti e stimolanti.

Un ringraziamento va anche alla segreteria e al personale tecnico-amministrativo del Dipartimento di Linguistica per la pazienza nella soluzione delle difficoltà quotidiane e, in qualche caso, per l'amicizia che si è intessuta con il tempo. In ordine alfabetico: Cristina Andreotti, Elisabetta Casciello, Cecilia Picchi e Cristina Querci.

Infine, non può mancare la riconoscenza nei confronti dei miei studenti che da anni rappresentano il terreno di coltura delle mie riflessioni e con loro la Professoressa Rosa Cuda, direttrice della sede italiana di Middlebury College. Anche in questo caso, non posso dimenticare il personale del college che mi ha aiutato in tante circostanze: Patrizia Nesti, Carol Prout, Laura Sieni.

Per ultimo, ma il primo nella mia considerazione, colui che da parecchi anni sopporta con affetto e sostiene concretamente le mie aspirazioni – come pure i capricci – di studentessa, mio marito Massimo.

Indice

INTRODUZIONE	6
1. Obiettivi della ricerca e presupposti teorici	
2. Organizzazione della tesi	
CAPITOLO 1 LA SCRITTURA NELLA SOCIETÀ: TECNICA, VARIETÀ, ABILITÀ	15
1. Origini della scrittura come processo umano	
2. Scrittura come dimensione di variazione linguistica	
3. Scrittura come abilità per la vita	
CAPITOLO 2 LA LINGUA SCRITTA IN RIFERIMENTO AI PARLANTI E AI CONTESTI	37
1. Adozione di una prospettiva pragmatica	
2. La competenza comunicativa	
3. Peculiarità del linguaggio scritto e testualità	
CAPITOLO 3 IL LINGUAGGIO COME FORMA DI AZIONE	63
1. John L. Austin: fare cose con le parole	
2. Paul Grice: il principio di cooperazione	
3. John R. Searle: gli atti linguistici	
4. Dan Sperber e Deirdre Wilson: la teoria della pertinenza	

1. Alcune definizioni
2. Ruolo della scrittura nell'insegnamento della lingua seconda
 - 2.1. L'abilità di scrittura nei manuali didattici di L2
 - 2.2. Il ruolo del testo nell'insegnamento della L2
3. Insegnare a scrivere in L2, è possibile?
 - 3.1. Retorica contrastiva e competenza comunicativa / testuale
 - 3.2. Possibili linee di intervento

1. Contesto dell'osservazione
 - 1.1. Gli studenti americani in Italia
 - 1.2. Profilo degli studenti osservati
 - 1.3. La raccolta dei dati
 - 1.4. Il tipo testuale
2. Alcuni tratti discorsivi: proposte di analisi
 - 2.1. Strategie di comunicazione in lingua seconda
 - 2.1.1. Il ruolo della struttura informativa:
Inversione dell'ordine SVO in VSO
Formulazione di informazioni apparentemente ovvie o
ambigue
 - 2.2. Altri fenomeni
 - 2.2.1. Transfert linguistico:
Andamento paratattico
Ripetizione del soggetto
Ordine non marcato del soggetto rispetto al verbo
Alta frequenza di possessivi
Forme passive

Subordinate implicite

Punteggiatura

2.2.2. Transfert di insegnamento:

Collocazione prevalentemente postnominale
dell'aggettivo

Ridondanza di aggettivi

2.2.3. Transfert linguistico dovuto alla tradizione scolastica di
provenienza

Il ricorso alla prima persona singolare e la preferenza
per le forme non mediate

CONCLUSIONI **193**

APPENDICE **201**

Selezione di testi scritti degli studenti

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI **222**

Bibliografia consultata

Testi utilizzati negli esempi del capitolo 4

Strumenti didattici esaminati nel capitolo 4

INTRODUZIONE

Questo lavoro nasce dall'esperienza di docente di scrittura presso la sede italiana di Middlebury College (Vermont, USA)¹ svolta da chi scrive a partire dal 2005 nei corsi del programma di master per studenti post-laurea (graduates). Questa istituzione, infatti, offre un programma articolato in due gradi, all'interno dei quali tutti gli insegnamenti sono tenuti in lingua italiana: il primo, della durata di uno o due semestri, è destinato agli studenti *undergraduate* che ancora devono concludere il college; il secondo, che impegna obbligatoriamente tutto l'anno accademico, è un master in italianistica per studenti già laureati. Tuttavia, sebbene l'italiano sia l'unica lingua riconosciuta nel programma, non è contemplato un canonico corso di lingua, con grammatica e sviluppo delle abilità, come in altri più consueti contesti di insegnamento dell'italiano: si dà per assodato che la fase dell'*istruzione* linguistica sia ampiamente superata e che ci si trovi ora nella necessità di intervenire sulle scelte di registro e sulla testualità per evidenziare il valore dei contenuti.

Nel susseguirsi dei semestri, la fisionomia dell'incarico è andata cambiando in base alle esigenze degli studenti che di volta in volta hanno offerto preziosi suggerimenti per giungere a definire un intervento utile a sostenere la qualità delle loro produzioni scritte, richieste per i saggi dei corsi disciplinari tenuti presso la sede o, in alcuni casi, l'ateneo fiorentino. Inizialmente, infatti, si teneva un normale corso di lingua e scrittura con incontri settimanali in classe, compiti a casa ed esami. Successivamente, poi, si è preferito orientare l'aiuto individualmente prendendo in esame con gli studenti saggi effettivamente prodotti per i corsi e sui quali focalizzare problemi e difficoltà concreti. Infine, nell'ultimo anno, l'azione del docente di scrittura, mantenendo sempre un approccio individuale, si è concentrata quasi esclusivamente sull'elaborazione delle tesi finali (*progetti di ricerca*) per le quali esprime anche il 25% del voto finale.

Come si spiegherà meglio nel capitolo 5, il profilo degli studenti americani di Middlebury non corrisponde affatto a quello di altri studenti americani a Firenze e

¹ Per informazioni: www.middlebury.edu

solo parzialmente a quello degli studenti europei iscritti all'università italiana in programmi Erasmus e Socrates (Battagion, Salvi, 2003), sebbene vi debbano comunque seguire da uno a due corsi: hanno livelli di competenza della lingua, almeno sulla carta, corrispondenti, all'incirca, ai descrittori C1 del Quadro comune europeo (Council of Europe, 2001); possono essere in età universitaria, ma anche adulti con una professionalità già definita (insegnanti, ricercatori, imprenditori dell'ambito turistico-culturale o dell'agro-alimentare, ecc.). Tuttavia, non diversamente da altri studenti internazionali, anche questi meritano “una riflessione sugli assunti fondamentali di approcci all'apprendimento e all'insegnamento linguistico, sostenuti dal Consiglio d'Europa, che pongono l'apprendente – considerato come agente principale dell'uso linguistico – al centro delle scelte degli obiettivi di apprendimento, e che considerano i suoi bisogni di uso linguistico come guida e fine della programmazione” (Jafrancesco, 2004: 135).

Conseguentemente, progettare un intervento a sostegno dell'abilità di scrittura per i partecipanti al programma di master di Middlebury significa interrogarsi sui bisogni di uso linguistico di questo gruppo, ovvero divenire consapevoli del fatto che gli studenti ricercano un codice adeguato a manifestare le proprie conoscenze, aspirano a potersi esprimere in contesto accademico tramite lo scritto così come saprebbero fare in lingua madre e mirano a definire la propria identità intellettuale che, altrimenti, fatica ad emergere.

2. OBIETTIVI DELLA RICERCA E PRESUPPOSTI TEORICI

A partire da questa premessa, si è tracciato un profilo dello studente che, tra le altre cose – background educativo, ritratto socio-linguistico, aspettative, ecc. – descrive quali sono le competenze linguistiche possedute al momento del soggiorno in Italia e quelle richieste per affrontare l'impegno degli studi di master, e da cui emerge l'esigenza di curare produzioni – scritte e orali – maggiormente sorvegliate e adeguate al carattere accademico delle prestazioni attese.

Colmare il divario tra dimensione scritta e parlata o avere sulla seconda il controllo necessario per sostenere un esame universitario, per esempio, presenta

difficoltà non molto diverse per apprendenti stranieri e parlanti nativi che non abbiano ricevuto un'adeguata educazione linguistica. Come si riporta nel primo capitolo di questa tesi, in cui si fa riferimento anche alla questione della *literacy* in lingua materna, i tratti che si collocano sul *continuum* che giunge a distinguere lingua scritta e lingua parlata sono individuabili – oltre che nella differente natura semiotica del mezzo che impone limitazioni e scelte preferenziali – essenzialmente nel maggiore sforzo di pianificazione del discorso richiesto dalla prima. A questa caratteristica, infatti, rimandano in qualche modo anche tutte le altre specificità: scarto spazio-temporale tra produzione e fruizione; indipendenza dal contesto con limitazione o perdita della deissi personale, spaziale e temporale; cura della sintassi in direzione di una maggiore elaborazione ipotattica caratterizzata, nondimeno, da soluzioni trasparenti, ovvero meno attaccabili da ambiguità interpretative, con conseguente rinuncia a costruzioni marcate, riprese dei clitici, temi sospesi; rispetto delle norme del buon uso della lingua, a partire dalla selezione e distribuzione dei pronomi personali; altri elementi per cui si rimanda a Coveri et al. (1988: 244).

Nelle produzioni scritte degli studenti la categoria di *errori* sul piano della distanza tra scritto e parlato è certo presente, ma non pare significativa, limitandosi di fatto alla ridotta strutturazione ipotattica dei periodi e a qualche *caduta* colloquiale (*insomma*) o non-standard, come nel caso di certe forme più comuni nell'italiano burocratico (*suddetto, summenzionato*). Per il resto, questi scriventi hanno sia un grado di istruzione in lingua materna che li rende consapevoli della differenza tra le due dimensioni sia una pluriennale esperienza di studio dell'italiano che li ha esposti ripetutamente a tali evidenze. Queste considerazioni hanno sollecitato l'indagine di prospettive diverse.

Lo scopo principale della ricerca, dunque, si può riassumere nel tentativo di capire quali siano gli elementi che segnano la distanza, spesso sottile, tra le produzioni scritte di apprendenti di lingua seconda di livello avanzato e quelle che avvertiamo come native, oltre la *semplice* deviazione dalla norma, ma, piuttosto, sul piano delle soluzioni pragmatiche adottate dai parlanti nativi. Pragmatiche, infatti, sono le competenze necessarie alla composizione di saggi disciplinari per i corsi di studio e rimandano ai bisogni di uso linguistico cui si accennava all'inizio di questo paragrafo. Scrivere, in questi contesti, non è un esercizio di stile, ma la ricerca sia di

espressioni linguistiche che rappresentino un atto comunicativo e organizzino il discorso in funzione di un interlocutore (in questo caso il docente italiano che legge e valuta il saggio nella correttezza formale e nella qualità dei contenuti), sia della capacità illocutiva del linguaggio, cioè la capacità di agire tramite il linguaggio.

Così, nella struttura di un saggio argomentativo-espositivo – che si è individuato come il tipo testuale pressoché esclusivo nella raccolta dei dati linguistici riportati nel quinto capitolo – espressioni come *riferire, riportare, affermare, suggerire, proporre, ipotizzare, sostenere, confutare, ecc.* rappresentano atti illocutivi che si realizzano producendo una forma performativa esplicita guidata dall'intenzione di agire in quel senso e secondo *condizioni di felicità*, così come atti perlocutivi che mirano ad avere effetto sul lettore, pur senza un'enunciazione esplicita, come si legge in Austin (1987 [1962]) e ben oltre la sua analisi. L'intenzione comunicativa consente l'applicazione e il rispetto del principio di cooperazione ed è la premessa al riconoscimento di tale intenzione da parte dell'interlocutore affinché si realizzi concretamente la comunicazione: il parlante (o lo scrivente, nel nostro caso) deve intendere che il riconoscimento delle intenzioni, soggiacenti le sue enunciazioni, da parte dell'uditorio (ascoltatore/lettore) eserciti una funzione rilevante nell'indurre in questo una credenza – o l'intenzione di compiere un'azione nel caso degli enunciati imperativi – e se ciò non accade, le sue intenzioni non possono essere soddisfatte (Grice, 1993b [1957]).

In molti casi, pare che le condizioni di felicità e il riconoscimento dell'intenzione comunicativa passino attraverso la struttura informativa di un enunciato che si incarica di disporre l'informazione secondo un ordine crescente di *novità* o di *rilevanza*, designato con le coppie di termini *topic-comment* o *tema-rema*. L'adozione, per esempio, di un ordine marcato di inversione soggetto/verbo, ritenuto – anche a ragione – dagli studenti “vicino all'italiano”, dimostra come un enunciato, per quanto corretto e grammaticale, produca un significato non felice e pragmaticamente inadeguato.

Si immagini, per esempio, il caso di un saggio disciplinare di didattica delle lingue straniere richiesto a chiusura di un percorso sugli approcci di insegnamento/apprendimento delle grammatica. Il brano introduce l'importanza di passare da uno stadio di conoscenze non ancora analizzate o, per lo meno, ancora

implicite ad uno in cui si manifesta piena consapevolezza delle regole, sapendole riconoscere e verbalizzare. Subito dopo, mediante l'inversione dell'ordine soggetto/verbo, l'espressione *questa metalingua* viene evidenziata come focus, ruolo che non può assumere in quanto tema derivato dalla frase precedente:

(1) [...] Questo aspetto semiricorsivo può venire notato anche nella linguistica, specificamente nell'acquisizione della lingua sia madre che straniera, quando si apprendono le regole grammatiche e si diventa capaci di parlare con la lingua della propria lingua. Si apprende questa metalingua dopo un periodo della grammatica implicita, la conoscenza intuitiva acquisita mediante l'uso della lingua, quando si passa alla grammatica esplicita, quella formale e cosciente appresa dallo studio. (CIdida09)

Si può affermare, quindi, che il fallimento dell'obiettivo informativo non necessariamente conduce a forme errate, piuttosto alla realizzazione di atti linguistici adeguati a contesti diversi. L'ordine dei costituenti, infatti, rappresenta un elemento che individua la forza illocutiva dell'enunciato e lo classifica come espositivo o regolativo o narrativo e così via. Nell'esempio (2), tratto da un saggio riepilogativo sull'unità didattica,

(2) Si divide l'unità didattica in sei fasi. (JRdida08)

non solo si assegna a *l'unità didattica* una posizione di focus incompatibile con il suo ruolo di tema (giacché è il titolo del saggio stesso), ma si compie una illocuzione non felice nell'ambito della descrizione di un modello operativo glottodidattico: l'enunciato, comprensibile e grammaticalmente corretto, è, tuttavia, pragmaticamente più adeguato ad un atto regolativo, con il quale si danno istruzioni per il compimento di un'operazione.

Quello che si intende sottolineare è che, in situazioni come quelle appena indicate, lo scarto non si manifesta tramite forme non grammaticali, comuni errori di morfosintassi o cadute di registro, ma vere e proprie *infelicità* di agire linguistico, la cui origine, talvolta, ha sede nell'interferenza della lingua materna, talaltra, nel

tentativo – più o meno consapevole – di avvicinarsi all'italiano.

2. ORGANIZZAZIONE DELLA TESI

Questo lavoro si articola principalmente in cinque capitoli, accompagnati da un'introduzione, una conclusione e un'appendice.

Il capitolo 1 (*La scrittura nella società: tecnica, varietà, abilità*), nel primo paragrafo, descrive in breve – principalmente con Valeri (2001) – le tecniche di scrittura che nell'antichità nascono per soddisfare il bisogno, da parte dell'uomo, di fissare brevi dati e scarse informazioni su un supporto concreto, essenzialmente al fine di ridurre liti e contenziosi, ma che ben presto si trasformano in codici sempre più elaborati con lo scopo di trasmettere conoscenze, mettere a punto discipline, conservare il sapere, segnare la distanza tra coloro che sanno servirsi di un sistema simbolico-verbale e coloro che ne rimangono privi (Goody, Watt, 2000 [1962-1963] e Ong, 1986). Nelle società moderne, infatti, la scrittura si costituisce come varietà linguistica, dimensione di variazione nel repertorio linguistico di un parlante completo, varietà che, tuttavia, rimane per molti un'abilità linguistica fossilizzata in stadi iniziali e in cui non si è pienamente competenti. A tali temi, quindi, si dedicano i due paragrafi successivi nei quali si considerano la dimensione scritta dell'italiano contemporaneo con i più comuni fenomeni di ristandardizzazione (Sabatini, 1985; Coveri et al., 1988; Berruto, 1989 [1987]) e la questione dell'educazione linguistica che investe la riflessione sull'alfabetizzazione mancata in ampi strati della società (Bernstein, 2000 [1971]; Gallina, 2006).

Nel secondo capitolo (*La lingua scritta in riferimento ai parlanti e ai contesti*), si tenta inizialmente di individuare, seguendo il ragionamento di Levinson (1985 [1983]), una definizione soddisfacente del termine pragmatica, il suo ambito di competenza, le discipline contigue e le aree di intersezione con altri campi della teoria linguistica, così da poter meglio inquadrare la ricerca sugli usi linguistici realizzati dagli studenti. Secondariamente, facendo riferimento alla ricerca di Hymes (1980 [1974]) sulla competenza comunicativa, si cerca di comprendere come sia possibile interpretare non solo ciò che una frase o un testo ben formati significano,

ma anche che cosa vogliono dire in relazione a una situazione rispetto alla quale possono essere appropriati. Infine, si conclude con una riflessione su alcune delle principali caratteristiche del linguaggio scritto (Halliday, 1992 [1985]) e, di conseguenza, sui tratti della testualità scritta (Schmidt, 1977 [1973]; Beaugrande e Dressler, 1994 [1981]; Sabatini, 1990).

Nei quattro paragrafi del capitolo 3 (*Il linguaggio come forma di azione*), ci si è sforzati di allestire una cornice teorica che rispondesse adeguatamente alle esigenze di questa parte della ricerca: inquadrare il modo di agire di parlanti e scriventi quando comunicano per trarne, poi, conclusioni sul comportamento degli apprendenti di una lingua seconda alle prese con la scrittura. Sotto il comune denominatore di Teoria degli atti linguistici si sono voluti collocare autori e teorie diversi, ma tutti riconducibili ad una prospettiva di uso linguistico da parte di parlanti /scriventi. Si sono, quindi, presentati in breve il lavoro e il contributo di Austin, Grice, Searle e Sperber e Wilson.

L'opera di J.L. Austin (1987 [1962] e 1978 [1962]) individua la natura e le specificazioni dell'atto linguistico a partire dalla ipotizzata distinzione tra constativo e performativo, le condizioni di felicità, gli atti locutivi, illocutivi e perlocutivi, le classi di forza illocutiva. La riflessione di P. Grice (1993a [1975] e 1993b [1957]) verte sui concetti di significato *naturale* e *non-naturale* e di *intenzione* come basi per l'interpretazione dei messaggi in una dinamica interazionale, descritta mediante le massime su cui si fonda il principio di cooperazione, in cui il ruolo del destinatario non è meno attivo e rilevante di quello del mittente. J.R. Searle (1976 [1969] e 1978a [1975a]) sviluppa e integra le teorie austiniane e critica in parte quelle griceane nell'intento di ricondurre la ricerca nel solco di un'indagine più schiettamente linguistica. Per concludere, Sperber e Wilson (1993 [1986]) propongono un modello ostensivo inferenziale della comunicazione linguistica ed elaborano quello che definiscono principio di pertinenza, secondo cui comunicare significa richiamare l'attenzione di un individuo su un fatto e garantire con questo che l'informazione comunicata sia pertinente.

Nel quarto capitolo (*L'abilità di scrittura in lingua seconda*), si affronta l'abilità di scrittura nel contesto di insegnamento della lingua seconda, termine introdotto mediante la classica definizione di Freddi (2002 [1994]). Tramite l'esame

di alcuni manuali e testi per l'insegnamento dell'italiano a stranieri dagli anni settanta a oggi, si tenta di esaminare lo stato dell'insegnamento, lo spazio, la collocazione, il trattamento riservati allo sviluppo dell'abilità di scrittura, fino a individuare una progressiva presa di coscienza da parte degli autori della necessità di sostenere l'abilità, e ciò fin dagli stadi iniziali dell'apprendimento. Tale requisito nei materiali didattici, caldeggiato anche dal complesso di raccomandazioni del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (Council of Europe, 2001), deve ravvisarsi in contesti significativi e riconducibili a testualità e comunicazione autentiche. Anche per questo, come suggerisce Vedovelli (2002), sembra utile fare riferimento all'impianto pragmatico e al concetto di competenza comunicativa, piuttosto che limitarsi ad una prospettiva contrastiva (Kaplan, 2001 [1966]), per altro datata. Per concludere, seguendo il suggerimento di Stephen Krashen (2004 [1993]) di fare affidamento sul "potere della lettura", si offrono alcuni spunti di intervento concreto.

Infine, il capitolo 5 (*L'osservazione*) si apre con il profilo generale degli studenti nordamericani presenti in Italia, mettendo in luce alcune similarità e differenze rilevanti tra le diverse istituzioni, e si sofferma, invece, sui tratti di coloro che frequentano Middlebury College e sulla varietà di italiano che viene loro richiesta nella produzione dei saggi. Vengono esposti, poi il tipo testuale che si è preso in considerazione e i criteri che hanno guidato la selezione dei dati linguistici. Nel secondo e ultimo paragrafo, viene presentata una serie di dati linguistici, senza alcuna pretesa di completezza e priva del volume necessario ad una analisi statistica, organizzati, per comodità, secondo i processi individuati da Selinker (1984 [1972]: 30) nello sviluppo dell'interlingua: *transfert linguistico*, *transfert di insegnamento*, *strategie dell'apprendimento di una seconda lingua*, *strategie della comunicazione di una seconda lingua*, *ipergeneralizzazione*. In questa sezione, si possono osservare, tra le altre cose, alcuni fenomeni interessanti che, in parte, sono classificabili come comune "errore" di grammatica o di interferenza dalla lingua materna, ma che, per lo più, superano questo stadio e si manifestano, invece, come strategie di comunicazione di una lingua seconda. Ci sembra di poter dire che questi ultimi trovano adeguata possibilità di descrizione solo attraverso la prospettiva pragmatica.

A chiusura del lavoro, prima dei riferimenti bibliografici – suddivisi in *Bibliografia consultata, Testi utilizzati negli esempi del capitolo 4, Strumenti didattici esaminati nel capitolo 4* –, si è voluto inserire un'appendice contenente una selezione dei lavori prodotti dagli studenti in versione integrale, affinché i lettori possano farsi un'idea complessiva del contesto di riferimento.

CAPITOLO 1

LA SCRITTURA NELLA SOCIETÀ: TECNICA, VARIETÀ, ABILITÀ.

Le tecniche di scrittura nascono come necessità da parte dell'uomo di fissare brevi dati e scarse informazioni su un supporto concreto al fine di ridurre liti e contenziosi, ma ben presto si trasformano in codici sempre più elaborati con lo scopo di trasmettere conoscenze, mettere a punto discipline, conservare il sapere, segnare la distanza tra coloro che sanno servirsi di un sistema simbolico-verbale e coloro che ne rimangono privi. Nelle società moderne, la scrittura si costituisce come varietà linguistica, dimensione di variazione nel repertorio linguistico di un parlante completo, varietà che, tuttavia, rimane per molti un'abilità linguistica fossilizzata in stadi iniziali e in cui non si è pienamente competenti.

1. ORIGINI DELLA SCRITTURA COME PROCESSO UMANO

L'uomo condivide con gli altri animali la possibilità di esprimersi e comunicare attraverso il corpo e i sensi, a partire “dalla comunicazione gestuale e visiva (che sfrutta il canale visivo) [...] fino ad arrivare a quella dell'espressione (più o meno volontaria) di sensazioni generali, come il pianto, il riso, la sorpresa [...]” (Valeri, 2001: 11). Tuttavia, è l'unico animale a sfruttare il sistema acustico-articolatorio per produrre un linguaggio fonico articolato e referenziale. I limiti di questo canale, rappresentato dal senso dell'udito, consistono sia nell'intrinseca sequenzialità delle articolazioni prodotte sull'asse del tempo sia nella fuggevolezza della trasmissione, nella caducità del messaggio che non lascia traccia se non

recepito. Tali confini della lingua orale sono superati dall'invenzione della scrittura, "un insieme di segni tracciati (cioè eseguiti su un supporto con uno strumento qualunque) per registrare il pensiero, [...] un codice artificiale che si avvale del canale visivo" (Valeri, 2001: 11) e che appare *recentemente* rispetto a quello orale.

Il canale visivo, però, era già utilizzato sia dalle popolazioni peruviane con i *quipu*, cordicelle di vari colori unite in sequenza a una corda più robusta e caratterizzate da piccoli nodi diversamente realizzati, che servivano a registrare convenzionalmente valori e quantità; sia in Asia minore con la diffusione di minuscoli oggetti, detti *tokens*, a partire da 8000-7500 anni fa. In modo diverso, ma con il medesimo obiettivo, raffigurazioni precedenti a carattere pittografico rappresentavano un'esigenza di registrazione – sebbene non rigidamente codificata o convenzionale – di dati e fatti, l'intenzione di comunicare senza parlare e attraverso il tempo (Valeri, 2001).

Il concetto stesso di scrittura manifesta una certa ambiguità: innanzi tutto, si deve distinguere tra sistema scrittorio e lingua scritta, poiché del primo fanno parte tutte le manifestazioni grafiche e non solo quelle di lingua scritta: "per molti ma non per tutti i fenomeni della comunicazione linguistica c'è una corrispondenza scrittoria, per molti, ma non per tutti i fenomeni scrittori c'è una corrispondenza parlata", come suggerisce Cardona (1987 [1981]: 91); secondariamente, l'ambiguità è dovuta al difficile compito di individuare quali siano i tratti indispensabili che stabiliscono la scrittura e al fatto che questa viene solitamente definita a partire dal sistema alfabetico per risalire ad altre forme. Ancora secondo Cardona (1987 [1981]), ordinare i diversi sistemi scrittori filogeneticamente in base a un processo di perfezionamento, indica una prospettiva – peraltro comune a molti studiosi – centrata sulla cultura occidentale e sulla cultura teologica medievale, sul significato dell'invenzione e del progresso che caratterizzano le nostre società, quando sarebbe forse più utile adottare un'ottica antropologica, "laica", per la quale non ha senso parlare di evoluzione delle forme, quanto di diverse esigenze espressive che possono integrare diversi sistemi simbolici, così che un solo segno grafico, sebbene dotato di un rapporto con il contenuto, non è ancora scrittura, alla realizzazione della quale, invece, "sono necessari più segni connessi in un sistema di opposizioni" (Cardona, 1987 [1981]: 27). Ugualmente, Arcangeli (2007: 34-38), chiedendosi che cosa renda

scrittura una rappresentazione di segni su un supporto, sottolinea la necessità di un “alto grado di *arbitrarietà* e di *mediazione* della rappresentazione” che, a suo parere, non si riscontrano nella pittografia perché tesa “verso la *motivazione* e *l'immediatezza*”. Tali condizioni da sole, tuttavia, non sembrano sufficienti, in quanto possono ricorrere anche in altri contesti, come un quadro astratto. In primo luogo, andrà individuata l'*intenzione primariamente comunicativa* che non è semplicemente *espressione*, ma “l'intento primario di affidare ad un dato significativo un ruolo di significazione autonoma”; secondariamente un sistema di scrittura si distinguerà per “il numero *limitato* (o comunque *finito*) di unità *vincolate* (discrete o separabili)”. Infine, un cenno va ai materiali, agli strumenti e ai supporti a cui è stata affidata la scrittura in luoghi geografici diversi – rispecchiando via via le risorse maggiormente disponibili in una determinata latitudine – e che “hanno condizionato tipologie, stili, condizioni di stesura e di lettura”.

In questa parte del capitolo, tuttavia, si intende soltanto gettare un rapidissimo sguardo su alcune attestazioni delle tecniche di scrittura nell'antichità, tramite le quali si osserverà come dai sistemi pittografici si è passati a quelli ideo/logografici, poi a quelli sillabici e, infine, agli alfabetici.

Le prime forme conosciute di scrittura, per quanto lo stato della ricerca di attestazioni permette di affermare, si rilevano in area mesopotamica intorno al 3400-3200 a.C. come sistemi di registrazione contabile, coerentemente con lo sviluppo delle civiltà agricole e mercantili in cui “la lingua doveva essere ridotta ad una forma in cui essa potesse **esistere** piuttosto che semplicemente **accadere** – in cui ci si potesse riferire ad un testo ripetutamente, invece di doverlo “eseguire” ogni volta, come la letteratura e i testi sacri delle comunità orali” (Halliday, 1992 [1985]: 77).

I *tokens* o gettoni, cui si accenna sopra, inizialmente venivano conservati legati da una cordicella e più tardi raccolti in contenitori d'argilla sulla superficie dei quali si riproduceva graficamente il contenuto, fino ad essere sostituiti dalla sola rappresentazione esterna, che presto venne trasferita dal contenitore a una tavoletta indipendente. In particolare, le tavolette di Uruk, provenienti dall'Irak sud-orientale, permettono di ipotizzare che le scritture avessero funzioni sia designative dei beni contabilizzati, sia determinative semantiche, poiché distinguono le varietà senza impedirne la somma, sia determinative testuali, poiché certi segni sono in relazione

Ringraziamenti

Vorrei ringraziare tutti coloro che hanno contribuito in qualche modo alla realizzazione di questa tesi.

Ringrazio, per primo, il Professore Leonardo Maria Savoia per i suggerimenti e i consigli che mi hanno guidato nella ricerca, nonché per l'incoraggiamento costante. Con lui, la Professoressa Maria Rita Manzini, per il piacere intellettuale che ho provato nel seguire i suoi corsi, e gli altri docenti del Dipartimento di Linguistica dell'Università degli Studi di Firenze che, nell'arco di questo dottorato, hanno tenuto lezioni e seminari sempre interessanti e stimolanti.

Un ringraziamento va anche alla segreteria e al personale tecnico-amministrativo del Dipartimento di Linguistica per la pazienza nella soluzione delle difficoltà quotidiane e, in qualche caso, per l'amicizia che si è intessuta con il tempo. In ordine alfabetico: Cristina Andreotti, Elisabetta Casciello, Cecilia Picchi e Cristina Querci.

Infine, non può mancare la riconoscenza nei confronti dei miei studenti che da anni rappresentano il terreno di coltura delle mie riflessioni e con loro la Professoressa Rosa Cuda, direttrice della sede italiana di Middlebury College. Anche in questo caso, non posso dimenticare il personale del college che mi ha aiutato in tante circostanze: Patrizia Nesti, Carol Prout, Laura Sieni.

Per ultimo, ma il primo nella mia considerazione, colui che da parecchi anni sopporta con affetto e sostiene concretamente le mie aspirazioni – come pure i capricci – di studentessa, mio marito Massimo.

Indice

INTRODUZIONE

5

1. Obiettivi della ricerca e presupposti teorici
2. Organizzazione della tesi

CAPITOLO 1 LA SCRITTURA NELLA SOCIETÀ: TECNICA, VARIETÀ, ABILITÀ

14

1. Origini della scrittura come processo umano
2. Scrittura come dimensione di variazione linguistica
3. Scrittura come abilità per la vita

CAPITOLO 2 LA LINGUA SCRITTA IN RIFERIMENTO AI PARLANTI E

36

AI CONTESTI

1. Adozione di una prospettiva pragmatica
2. La competenza comunicativa
3. Peculiarità del linguaggio scritto e testualità

CAPITOLO 3 IL LINGUAGGIO COME FORMA DI AZIONE

62

1. John L. Austin: fare cose con le parole

2. Paul Grice: il principio di cooperazione
3. John R. Searle: gli atti linguistici
4. Dan Sperber e Deirdre Wilson: la teoria della pertinenza

CAPITOLO 4 L'ABILITÀ DI SCRITTURA IN LINGUA SECONDA
105

1. Alcune definizioni
2. Ruolo della scrittura nell'insegnamento della lingua seconda
 - 2.1. L'abilità di scrittura nei manuali didattici di L2
 - 2.2. Il ruolo del testo nell'insegnamento della L2
3. Insegnare a scrivere in L2, è possibile?
 - 3.1. Retorica contrastiva e competenza comunicativa / testuale
 - 3.2. Possibili linee di intervento

CAPITOLO 5 L'OSSERVAZIONE
140

1. Contesto dell'osservazione
 - 1.1. Gli studenti americani in Italia
 - 1.2. Profilo degli studenti osservati
 - 1.3. La raccolta dei dati
 - 1.4. Il tipo testuale
2. Alcuni tratti discorsivi: proposte di analisi
 - 2.1. Strategie di comunicazione in lingua seconda
 - 2.1.1. Il ruolo della struttura informativa:
Inversione dell'ordine SVO in VSO
Formulazione di informazioni apparentemente ovvie o
ambigue
 - 2.2. Altri fenomeni

- 2.2.1. Transfert linguistico:
 - Andamento paratattico
 - Ripetizione del soggetto
 - Ordine non marcato del soggetto rispetto al verbo (SVO)
 - Alta frequenza di possessivi
 - Forme passive
 - Subordinate implicite
 - Punteggiatura
- 2.2.2. Transfert di insegnamento:
 - Collocazione prevalentemente postnominale dell'aggettivo
 - Ridondanza di aggettivi
- 2.2.3. Transfert linguistico dovuto alla tradizione scolastica di provenienza
 - Il ricorso alla prima persona singolare e la preferenza per le forme non mediate

CONCLUSIONI

192

APPENDICE

200

Selezione di testi scritti degli studenti

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

221

Bibliografia consultata

Testi utilizzati negli esempi del capitolo 4

Strumenti didattici esaminati nel capitolo 4

INTRODUZIONE

Questo lavoro nasce dall'esperienza di docente di scrittura presso la sede italiana di Middlebury College (Vermont, USA)¹ svolta da chi scrive a partire dal 2005 nei corsi del programma di master per studenti post-laurea (graduates). Questa istituzione, infatti, offre un programma articolato in due gradi, all'interno dei quali tutti gli insegnamenti sono tenuti in lingua italiana: il primo, della durata di uno o due semestri, è destinato agli studenti *undergraduate* che ancora devono concludere il college; il secondo, che impegna obbligatoriamente tutto l'anno accademico, è un master in italianistica per studenti già laureati. Tuttavia, sebbene l'italiano sia l'unica lingua riconosciuta nel programma, non è contemplato un canonico corso di lingua, con grammatica e sviluppo delle abilità, come in altri più consueti contesti di insegnamento dell'italiano: si dà per assodato che la fase dell'*istruzione* linguistica sia ampiamente superata e che ci si trovi ora nella necessità di intervenire sulle scelte di registro e sulla testualità per evidenziare il valore dei contenuti.

Nel susseguirsi dei semestri, la fisionomia dell'incarico è andata cambiando in base alle esigenze degli studenti che di volta in volta hanno offerto preziosi suggerimenti per giungere a definire un intervento utile a sostenere la qualità delle loro produzioni scritte, richieste per i saggi dei corsi disciplinari tenuti presso la sede o, in alcuni casi, l'ateneo fiorentino. Inizialmente, infatti, si teneva un normale corso di lingua e scrittura con incontri settimanali in classe, compiti a casa ed esami. Successivamente, poi, si è preferito orientare l'aiuto individualmente prendendo in esame con gli studenti saggi effettivamente prodotti per i corsi e sui quali focalizzare problemi e difficoltà concreti. Infine, nell'ultimo anno, l'azione del docente di scrittura, mantenendo sempre un approccio individuale, si è concentrata quasi esclusivamente sull'elaborazione delle tesi finali (*progetti di ricerca*) per le quali esprime anche il 25% del voto finale.

Come si spiegherà meglio nel capitolo 5, il profilo degli studenti americani di

¹ Per informazioni: www.middlebury.edu

Middlebury non corrisponde affatto a quello di altri studenti americani a Firenze e solo parzialmente a quello degli studenti europei iscritti all'università italiana in programmi Erasmus e Socrates (Battagion, Salvi, 2003), sebbene vi debbano comunque seguire da uno a due corsi: hanno livelli di competenza della lingua, almeno sulla carta, corrispondenti, all'incirca, ai descrittori C1 del Quadro comune europeo (Council of Europe, 2001); possono essere in età universitaria, ma anche adulti con una professionalità già definita (insegnanti, ricercatori, imprenditori dell'ambito turistico-culturale o dell'agro-alimentare, ecc.). Tuttavia, non diversamente da altri studenti internazionali, anche questi meritano “una riflessione sugli assunti fondamentali di approcci all'apprendimento e all'insegnamento linguistico, sostenuti dal Consiglio d'Europa, che pongono l'apprendente – considerato come agente principale dell'uso linguistico – al centro delle scelte degli obiettivi di apprendimento, e che considerano i suoi bisogni di uso linguistico come guida e fine della programmazione” (Jafrancesco, 2004: 135).

Conseguentemente, progettare un intervento a sostegno dell'abilità di scrittura per i partecipanti al programma di master di Middlebury significa interrogarsi sui bisogni di uso linguistico di questo gruppo, ovvero divenire consapevoli del fatto che gli studenti ricercano un codice adeguato a manifestare le proprie conoscenze, aspirano a potersi esprimere in contesto accademico tramite lo scritto così come saprebbero fare in lingua madre e mirano a definire la propria identità intellettuale che, altrimenti, fatica ad emergere.

1. OBIETTIVI DELLA RICERCA E PRESUPPOSTI TEORICI

A partire da questa premessa, si è tracciato un profilo dello studente che, tra le altre cose – background educativo, ritratto socio-linguistico, aspettative, ecc. – descrive quali sono le competenze linguistiche possedute al momento del soggiorno in Italia e quelle richieste per affrontare l'impegno degli studi di master, e da cui emerge l'esigenza di curare produzioni – scritte e orali – maggiormente sorvegliate e adeguate al carattere accademico delle prestazioni attese.

Colmare il divario tra dimensione scritta e parlata o avere sulla seconda il

controllo necessario per sostenere un esame universitario, per esempio, presenta difficoltà non molto diverse per apprendenti stranieri e parlanti nativi che non abbiano ricevuto un'adeguata educazione linguistica. Come si riporta nel primo capitolo di questa tesi, in cui si fa riferimento anche alla questione della *literacy* in lingua materna, i tratti che si collocano sul *continuum* che giunge a distinguere lingua scritta e lingua parlata sono individuabili – oltre che nella differente natura semiotica del mezzo che impone limitazioni e scelte preferenziali – essenzialmente nel maggiore sforzo di pianificazione del discorso richiesto dalla prima. A questa caratteristica, infatti, rimandano in qualche modo anche tutte le altre specificità: scarto spazio-temporale tra produzione e fruizione; indipendenza dal contesto con limitazione o perdita della deissi personale, spaziale e temporale; cura della sintassi in direzione di una maggiore elaborazione ipotattica caratterizzata, nondimeno, da soluzioni trasparenti, ovvero meno attaccabili da ambiguità interpretative, con conseguente rinuncia a costruzioni marcate, riprese dei clitici, temi sospesi; rispetto delle norme del buon uso della lingua, a partire dalla selezione e distribuzione dei pronomi personali; altri elementi per cui si rimanda a Coveri et al. (1988: 244).

Nelle produzioni scritte degli studenti la categoria di *errori* sul piano della distanza tra scritto e parlato è certo presente, ma non pare significativa, limitandosi di fatto alla ridotta strutturazione ipotattica dei periodi e a qualche *caduta* colloquiale (*insomma*) o non-standard, come nel caso di certe forme più comuni nell'italiano burocratico (*suddetto*, *summenzionato*). Per il resto, questi scriventi hanno sia un grado di istruzione in lingua materna che li rende consapevoli della differenza tra le due dimensioni sia una pluriennale esperienza di studio dell'italiano che li ha esposti ripetutamente a tali evidenze. Queste considerazioni hanno sollecitato l'indagine di prospettive diverse.

Lo scopo principale della ricerca, dunque, si può riassumere nel tentativo di capire quali siano gli elementi che segnano la distanza, spesso sottile, tra le produzioni scritte di apprendenti di lingua seconda di livello avanzato e quelle che avvertiamo come native, oltre la *semplice* deviazione dalla norma, ma, piuttosto, sul piano delle soluzioni pragmatiche adottate dai parlanti nativi. Pragmatiche, infatti, sono le competenze necessarie alla composizione di saggi disciplinari per i corsi di studio e rimandano ai bisogni di uso linguistico cui si accennava all'inizio di questo

paragrafo. Scrivere, in questi contesti, non è un esercizio di stile, ma la ricerca sia di espressioni linguistiche che rappresentino un atto comunicativo e organizzino il discorso in funzione di un interlocutore (in questo caso il docente italiano che legge e valuta il saggio nella correttezza formale e nella qualità dei contenuti), sia della capacità illocutiva del linguaggio, cioè la capacità di agire tramite il linguaggio.

Così, nella struttura di un saggio argomentativo-espositivo – che si è individuato come il tipo testuale pressoché esclusivo nella raccolta dei dati linguistici riportati nel quinto capitolo – espressioni come *riferire*, *riportare*, *affermare*, *suggerire*, *proporre*, *ipotizzare*, *sostenere*, *confutare*, *ecc.* rappresentano atti illocutivi che si realizzano producendo una forma performativa esplicita guidata dall'intenzione di agire in quel senso e secondo *condizioni di felicità*, così come atti perlocutivi che mirano ad avere effetto sul lettore, pur senza un'enunciazione esplicita, come si legge in Austin (1987 [1962]) e ben oltre la sua analisi. L'intenzione comunicativa consente l'applicazione e il rispetto del principio di cooperazione ed è la premessa al riconoscimento di tale intenzione da parte dell'interlocutore affinché si realizzi concretamente la comunicazione: il parlante (o lo scrivente, nel nostro caso) deve intendere che il riconoscimento delle intenzioni, soggiacenti le sue enunciazioni, da parte dell'uditorio (ascoltatore/lettore) eserciti una funzione rilevante nell'indurre in questo una credenza – o l'intenzione di compiere un'azione nel caso degli enunciati imperativi – e se ciò non accade, le sue intenzioni non possono essere soddisfatte (Grice, 1993b [1957]).

In molti casi, pare che le condizioni di felicità e il riconoscimento dell'intenzione comunicativa passino attraverso la struttura informativa di un enunciato che si incarica di disporre l'informazione secondo un ordine crescente di *novità* o di *rilevanza*, designato con le coppie di termini *topic-comment* o *tema-rema*. L'adozione, per esempio, di un ordine marcato di inversione soggetto/verbo, ritenuto – anche a ragione – dagli studenti “vicino all'italiano”, dimostra come un enunciato, per quanto corretto e grammaticale, produca un significato non felice e pragmaticamente inadeguato.

Si immagini, per esempio, il caso di un saggio disciplinare di didattica delle lingue straniere richiesto a chiusura di un percorso sugli approcci di insegnamento/apprendimento della grammatica. Il brano introduce l'importanza di

passare da uno stadio di conoscenze non ancora analizzate o, per lo meno, ancora implicite ad uno in cui si manifesta piena consapevolezza delle regole, sapendole riconoscere e verbalizzare. Subito dopo, mediante l'inversione dell'ordine soggetto/verbo, l'espressione *questa metalingua* viene evidenziata come focus, ruolo che non può assumere in quanto tema derivato dalla frase precedente:

(1) [...] Questo aspetto semiricorsivo può venire notato anche nella linguistica, specificamente nell'acquisizione della lingua sia madre che straniera, quando si apprendono le regole grammatiche e si diventa capaci di parlare con la lingua della propria lingua. Si apprende questa metalingua dopo un periodo della grammatica implicita, la conoscenza intuitiva acquisita mediante l'uso della lingua, quando si passa alla grammatica esplicita, quella formale e cosciente appresa dallo studio. (CIdida09)

Si può affermare, quindi, che il fallimento dell'obiettivo informativo non necessariamente conduce a forme errate, piuttosto alla realizzazione di atti linguistici adeguati a contesti diversi. L'ordine dei costituenti, infatti, rappresenta un elemento che individua la forza illocutiva dell'enunciato e lo classifica come espositivo o regolativo o narrativo e così via. Nell'esempio (2), tratto da un saggio riepilogativo sull'unità didattica,

(2) Si divide l'unità didattica in sei fasi. (JRdida08)

non solo si assegna a *l'unità didattica* una posizione di focus incompatibile con il suo ruolo di tema (giacché è il titolo del saggio stesso), ma si compie una illocuzione non felice nell'ambito della descrizione di un modello operativo glottodidattico: l'enunciato, comprensibile e grammaticalmente corretto, è, tuttavia, pragmaticamente più adeguato ad un atto regolativo, con il quale si danno istruzioni per il compimento di un'operazione.

Quello che si intende sottolineare è che, in situazioni come quelle appena indicate, lo scarto non si manifesta tramite forme non grammaticali, comuni errori di morfosintassi o cadute di registro, ma vere e proprie *infelicità* di agire linguistico, la

cui origine, talvolta, ha sede nell'interferenza della lingua materna, talaltra, nel tentativo – più o meno consapevole – di avvicinarsi all'italiano.

2. ORGANIZZAZIONE DELLA TESI

Questo lavoro si articola principalmente in cinque capitoli, accompagnati da un'introduzione, una conclusione e un'appendice.

Il capitolo 1 (*La scrittura nella società: tecnica, varietà, abilità*), nel primo paragrafo, descrive in breve – principalmente con Valeri (2001) – le tecniche di scrittura che nell'antichità nascono per soddisfare il bisogno, da parte dell'uomo, di fissare brevi dati e scarse informazioni su un supporto concreto, essenzialmente al fine di ridurre liti e contenziosi, ma che ben presto si trasformano in codici sempre più elaborati con lo scopo di trasmettere conoscenze, mettere a punto discipline, conservare il sapere, segnare la distanza tra coloro che sanno servirsi di un sistema simbolico-verbale e coloro che ne rimangono privi (Goody, Watt, 2000 [1962-1963] e Ong, 1986). Nelle società moderne, infatti, la scrittura si costituisce come varietà linguistica, dimensione di variazione nel repertorio linguistico di un parlante completo, varietà che, tuttavia, rimane per molti un'abilità linguistica fossilizzata in stadi iniziali e in cui non si è pienamente competenti. A tali temi, quindi, si dedicano i due paragrafi successivi nei quali si considerano la dimensione scritta dell'italiano contemporaneo con i più comuni fenomeni di ristandardizzazione (Sabatini, 1985; Coveri et al., 1988; Berruto, 1989 [1987]) e la questione dell'educazione linguistica che investe la riflessione sull'alfabetizzazione mancata in ampi strati della società (Bernstein, 2000 [1971]; Gallina, 2006).

Nel secondo capitolo (*La lingua scritta in riferimento ai parlanti e ai contesti*), si tenta inizialmente di individuare, seguendo il ragionamento di Levinson (1985 [1983]), una definizione soddisfacente del termine pragmatica, il suo ambito di competenza, le discipline contigue e le aree di intersezione con altri campi della teoria linguistica, così da poter meglio inquadrare la ricerca sugli usi linguistici realizzati dagli studenti. Secondariamente, facendo riferimento alla ricerca di Hymes (1980 [1974]) sulla competenza comunicativa, si cerca di comprendere come sia

possibile interpretare non solo ciò che una frase o un testo ben formati significano, ma anche che cosa vogliono dire in relazione a una situazione rispetto alla quale possono essere appropriati. Infine, si conclude con una riflessione su alcune delle principali caratteristiche del linguaggio scritto (Halliday, 1992 [1985]) e, di conseguenza, sui tratti della testualità scritta (Schmidt, 1977 [1973]; Beaugrande e Dressler, 1994 [1981]; Sabatini, 1990).

Nei quattro paragrafi del capitolo 3 (*Il linguaggio come forma di azione*), ci si è sforzati di allestire una cornice teorica che rispondesse adeguatamente alle esigenze di questa parte della ricerca: inquadrare il modo di agire di parlanti e scriventi quando comunicano per trarne, poi, conclusioni sul comportamento degli apprendenti di una lingua seconda alle prese con la scrittura. Sotto il comune denominatore di Teoria degli atti linguistici si sono voluti collocare autori e teorie diversi, ma tutti riconducibili ad una prospettiva di uso linguistico da parte di parlanti /scriventi. Si sono, quindi, presentati in breve il lavoro e il contributo di Austin, Grice, Searle e Sperber e Wilson.

L'opera di J.L. Austin (1987 [1962] e 1978 [1962]) individua la natura e le specificazioni dell'atto linguistico a partire dalla ipotizzata distinzione tra constattivo e performativo, le condizioni di felicità, gli atti locutivi, illocutivi e perlocutivi, le classi di forza illocutiva. La riflessione di P. Grice (1993a [1975] e 1993b [1957]) verte sui concetti di significato *naturale* e *non-naturale* e di *intenzione* come basi per l'interpretazione dei messaggi in una dinamica interazionale, descritta mediante le massime su cui si fonda il principio di cooperazione, in cui il ruolo del destinatario non è meno attivo e rilevante di quello del mittente. J.R. Searle (1976 [1969] e 1978a [1975a]) sviluppa e integra le teorie austiniene e critica in parte quelle griceane nell'intento di ricondurre la ricerca nel solco di un'indagine più schiettamente linguistica. Per concludere, Sperber e Wilson (1993 [1986]) propongono un modello ostensivo inferenziale della comunicazione linguistica ed elaborano quello che definiscono principio di pertinenza, secondo cui comunicare significa richiamare l'attenzione di un individuo su un fatto e garantire con questo che l'informazione comunicata sia pertinente.

Nel quarto capitolo (*L'abilità di scrittura in lingua seconda*), si affronta l'abilità di scrittura nel contesto di insegnamento della lingua seconda, termine

introdotto mediante la classica definizione di Freddi (2002 [1994]). Tramite l'esame di alcuni manuali e testi per l'insegnamento dell'italiano a stranieri dagli anni settanta a oggi, si tenta di esaminare lo stato dell'insegnamento, lo spazio, la collocazione, il trattamento riservati allo sviluppo dell'abilità di scrittura, fino a individuare una progressiva presa di coscienza da parte degli autori della necessità di sostenere l'abilità, e ciò fin dagli stadi iniziali dell'apprendimento. Tale requisito nei materiali didattici, caldeggiato anche dal complesso di raccomandazioni del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (Council of Europe, 2001), deve ravvisarsi in contesti significativi e riconducibili a testualità e comunicazione autentiche. Anche per questo, come suggerisce Vedovelli (2002), sembra utile fare riferimento all'impianto pragmatico e al concetto di competenza comunicativa, piuttosto che limitarsi ad una prospettiva contrastiva (Kaplan, 2001 [1966]), per altro datata. Per concludere, seguendo il suggerimento di Stephen Krashen (2004 [1993]) di fare affidamento sul "potere della lettura", si offrono alcuni spunti di intervento concreto.

Infine, il capitolo 5 (*L'osservazione*) si apre con il profilo generale degli studenti nordamericani presenti in Italia, mettendo in luce alcune similarità e differenze rilevanti tra le diverse istituzioni, e si sofferma, invece, sui tratti di coloro che frequentano Middlebury College e sulla varietà di italiano che viene loro richiesta nella produzione dei saggi. Vengono esposti, poi il tipo testuale che si è preso in considerazione e i criteri che hanno guidato la selezione dei dati linguistici. Nel secondo e ultimo paragrafo, viene presentata una serie di dati linguistici, senza alcuna pretesa di completezza e priva del volume necessario ad una analisi statistica, organizzati, per comodità, secondo i processi individuati da Selinker (1984 [1972]: 30) nello sviluppo dell'interlingua: *transfert linguistico*, *transfert di insegnamento*, *strategie dell'apprendimento di una seconda lingua*, *strategie della comunicazione di una seconda lingua*, *ipergeneralizzazione*. In questa sezione, si possono osservare, tra le altre cose, alcuni fenomeni interessanti che, in parte, sono classificabili come comune "errore" di grammatica o di interferenza dalla lingua materna, ma che, per lo più, superano questo stadio e si manifestano, invece, come strategie di comunicazione di una lingua seconda. Ci sembra di poter dire che questi ultimi trovano adeguata possibilità di descrizione solo attraverso la prospettiva pragmatica.

A chiusura del lavoro, prima dei riferimenti bibliografici – suddivisi in *Bibliografia consultata, Testi utilizzati negli esempi del capitolo 4, Strumenti didattici esaminati nel capitolo 4* –, si è voluto inserire un'appendice contenente una selezione dei lavori prodotti dagli studenti in versione integrale, affinché i lettori possano farsi un'idea complessiva del contesto di riferimento.

CAPITOLO 1

LA SCRITTURA NELLA SOCIETÀ: TECNICA, VARIETÀ, ABILITÀ.

Le tecniche di scrittura nascono come necessità da parte dell'uomo di fissare brevi dati e scarse informazioni su un supporto concreto al fine di ridurre liti e contenziosi, ma ben presto si trasformano in codici sempre più elaborati con lo scopo di trasmettere conoscenze, mettere a punto discipline, conservare il sapere, segnare la distanza tra coloro che sanno servirsi di un sistema simbolico-verbale e coloro che ne rimangono privi. Nelle società moderne, la scrittura si costituisce come varietà linguistica, dimensione di variazione nel repertorio linguistico di un parlante completo, varietà che, tuttavia, rimane per molti un'abilità linguistica fossilizzata in stadi iniziali e in cui non si è pienamente competenti.

1. ORIGINI DELLA SCRITTURA COME PROCESSO UMANO

L'uomo condivide con gli altri animali la possibilità di esprimersi e comunicare attraverso il corpo e i sensi, a partire “dalla comunicazione gestuale e visiva (che sfrutta il canale visivo) [...] fino ad arrivare a quella dell'espressione (più o meno volontaria) di sensazioni generali, come il pianto, il riso, la sorpresa [...]” (Valeri, 2001: 11). Tuttavia, è l'unico animale a sfruttare il sistema acustico-articolatorio per produrre un linguaggio fonico articolato e referenziale. I limiti di questo canale, rappresentato dal senso dell'udito, consistono sia nell'intrinseca sequenzialità delle articolazioni prodotte sull'asse del tempo sia nella fuggevolezza della trasmissione, nella caducità del messaggio che non lascia traccia se non

recepito. Tali confini della lingua orale sono superati dall'invenzione della scrittura, "un insieme di segni tracciati (cioè eseguiti su un supporto con uno strumento qualunque) per registrare il pensiero, [...] un codice artificiale che si avvale del canale visivo" (Valeri, 2001: 11) e che appare *recentemente* rispetto a quello orale.

Il canale visivo, però, era già utilizzato sia dalle popolazioni peruviane con i *quipu*, cordicelle di vari colori unite in sequenza a una corda più robusta e caratterizzate da piccoli nodi diversamente realizzati, che servivano a registrare convenzionalmente valori e quantità; sia in Asia minore con la diffusione di minuscoli oggetti, detti *tokens*, a partire da 8000-7500 anni fa. In modo diverso, ma con il medesimo obiettivo, raffigurazioni precedenti a carattere pittografico rappresentavano un'esigenza di registrazione – sebbene non rigidamente codificata o convenzionale – di dati e fatti, l'intenzione di comunicare senza parlare e attraverso il tempo (Valeri, 2001).

Il concetto stesso di scrittura manifesta una certa ambiguità: innanzi tutto, si deve distinguere tra sistema scrittorio e lingua scritta, poiché del primo fanno parte tutte le manifestazioni grafiche e non solo quelle di lingua scritta: "per molti ma non per tutti i fenomeni della comunicazione linguistica c'è una corrispondenza scrittoria, per molti, ma non per tutti i fenomeni scrittori c'è una corrispondenza parlata", come suggerisce Cardona (1987 [1981]: 91); secondariamente, l'ambiguità è dovuta al difficile compito di individuare quali siano i tratti indispensabili che stabiliscono la scrittura e al fatto che questa viene solitamente definita a partire dal sistema alfabetico per risalire ad altre forme. Ancora secondo Cardona (1987 [1981]), ordinare i diversi sistemi scrittori filogeneticamente in base a un processo di perfezionamento, indica una prospettiva – peraltro comune a molti studiosi – centrata sulla cultura occidentale e sulla cultura teologica medievale, sul significato dell'invenzione e del progresso che caratterizzano le nostre società, quando sarebbe forse più utile adottare un'ottica antropologica, "laica", per la quale non ha senso parlare di evoluzione delle forme, quanto di diverse esigenze espressive che possono integrare diversi sistemi simbolici, così che un solo segno grafico, sebbene dotato di un rapporto con il contenuto, non è ancora scrittura, alla realizzazione della quale, invece, "sono necessari più segni connessi in un sistema di opposizioni" (Cardona, 1987 [1981]: 27). Ugualmente, Arcangeli (2007: 34-38), chiedendosi che cosa renda

scrittura una rappresentazione di segni su un supporto, sottolinea la necessità di un “alto grado di *arbitrarietà* e di *mediazione* della rappresentazione” che, a suo parere, non si riscontrano nella pittografia perché tesa “verso la *motivazione* e *l'immediatezza*”. Tali condizioni da sole, tuttavia, non sembrano sufficienti, in quanto possono ricorrere anche in altri contesti, come un quadro astratto. In primo luogo, andrà individuata l'*intenzione primariamente comunicativa* che non è semplicemente *espressione*, ma “l'intento primario di affidare ad un dato significante un ruolo di significazione autonoma”; secondariamente un sistema di scrittura si distinguerà per “il numero *limitato* (o comunque *finito*) di unità *vincolate* (discrete o separabili)”. Infine, un cenno va ai materiali, agli strumenti e ai supporti a cui è stata affidata la scrittura in luoghi geografici diversi – rispecchiando via via le risorse maggiormente disponibili in una determinata latitudine – e che “hanno condizionato tipologie, stili, condizioni di stesura e di lettura”.

In questa parte del capitolo, tuttavia, si intende soltanto gettare un rapidissimo sguardo su alcune attestazioni delle tecniche di scrittura nell'antichità, tramite le quali si osserverà come dai sistemi pittografici si è passati a quelli ideo/logografici, poi a quelli sillabici e, infine, agli alfabetici.

Le prime forme conosciute di scrittura, per quanto lo stato della ricerca di attestazioni permette di affermare, si rilevano in area mesopotamica intorno al 3400-3200 a.C. come sistemi di registrazione contabile, coerentemente con lo sviluppo delle civiltà agricole e mercantili in cui “la lingua doveva essere ridotta ad una forma in cui essa potesse **esistere** piuttosto che semplicemente **accadere** – in cui ci si potesse riferire ad un testo ripetutamente, invece di doverlo “eseguire” ogni volta, come la letteratura e i testi sacri delle comunità orali” (Halliday, 1992 [1985]: 77).

I *tokens* o gettoni, cui si accenna sopra, inizialmente venivano conservati legati da una cordicella e più tardi raccolti in contenitori d'argilla sulla superficie dei quali si riproduceva graficamente il contenuto, fino ad essere sostituiti dalla sola rappresentazione esterna, che presto venne trasferita dal contenitore a una tavoletta indipendente. In particolare, le tavolette di Uruk, provenienti dall'Irak sud-orientale, permettono di ipotizzare che le scritture avessero funzioni sia designative dei beni contabilizzati, sia determinative semantiche, poiché distinguono le varietà senza impedirne la somma, sia determinative testuali, poiché certi segni sono in relazione

con l'intero testo e rivelano un progressivo allontanamento dalla fase di mera rappresentazione di oggetti in direzione di una registrazione simbolica; forse una fase intermedia tra i *quipu* peruviani e i sistemi grafici moderni (Valeri, 2001).

Dello stesso periodo è l'invenzione della scrittura cuneiforme, come sistema ideografico (segni che rappresentano un concetto e devono essere letti pronunciando la parola che rappresenta il concetto e il contesto) da parte dei sumeri, che dalla bassa Mesopotamia si diffuse poi presso i Semiti occidentali, gli Accadi e gli Assiro-Babilonesi propagandosi fino all'Armenia, alla Cappadocia, all'Egitto tramite tavolette d'argilla incisa con uno stilo. Nonostante l'evidente complessità del sistema al suo massimo grado di evoluzione, gli utenti non sembrano avvertirne il peso, riservandosi il diritto di conoscere e usare la parte – più o meno circoscritta – che rispondeva alle proprie esigenze professionali. Da una prima fase esclusivamente ideografica, si passò a usare segni che sollecitavano una sequenza omofona al morfema secondo il principio applicato nei *rebus* (Cardona, 1987 [1981]). L'applicazione del principio del rebus limita l'espansione del repertorio dei segni ideografici e introduce la possibilità di esprimere i concetti con una serie di segni che esprimono solamente i significanti linguistici, facendo sì che la scrittura mesopotamica passasse da un repertorio che rappresenta concetti a un codice che esprime le unità della lingua (Valeri, 2001).

Se le attestazioni della scrittura mesopotamica testimoniano le diverse fasi evolutive, l'altrettanto ricca documentazione della scrittura egiziana (3100 a.C. - 400 d.C.) sembra mostrare un criterio operativo molto evoluto fin dai primi testi, così che i cambiamenti riguardano il numero dei segni e gli aspetti stilistici e le differenze con i prodotti delle culture vicine si manifestano non solo nella scelta di strumenti, superfici e tecniche originali, ma soprattutto la permanenza del rapporto con l'ipotetico referente originario, l'esigenza artistico-espessiva insieme a quella comunicativa (Valeri, 2001). Gli egizi, così, danno vita a un sistema misto ideografico e fonografico che elimina le ambiguità nella lettura: "Ciascun geroglifico può essere usato in tre modi: come logogramma (e va letto con il nome di ciò che rappresenta), come elemento fonetico (evoca la sequenza del nome che rappresenta ma non il suo significato), e come determinativo (precisa il significato che deve

essere dato ai simboli che accompagna: se si tratti di un nome proprio, o di un nome di un certo campo semantico)” (Cardona, 1987 [1981] : 73).

Le scritture documentate nell’Egeo a partire dal 1800 a.C. mostrano il passaggio dal “Lineare A”, che combina ideogrammi e sillabogrammi, al “Lineare B”, di tipo strettamente sillabico, ovvero da una fase più antica – periodo minoico – in cui i criteri operativi tendono a differenziarsi secondo il genere testuale ad una più recente – periodo miceneo – a carattere misto e ristretto al campo amministrativo-palaziale (Valeri, 2001).

La scrittura fenicia, che è di tipo fonografico e abbina un segno ad ogni suono, si diffonde rapidamente nel Mediterraneo a partire dal XIV secolo a.C. grazie alle colonie e sembra essere all’origine, tra le altre, delle varietà ebraica e aramaica. Come sottolinea Valeri (2001), l’adozione della fonografia rispecchia un mutamento di esigenze nell’uso della scrittura: precedentemente basata su enigmatici simboli ideografici e destinata agli ambiti amministrativi e religiosi con l’intento di rafforzare le identità culturali delle comunità, ora diventa un agevole (22 segni per rappresentare i suoni di qualsiasi lingua) strumento di comunicazione interculturale negli scambi e nei commerci.

Intorno all’VIII secolo a.C., il modello fenicio viene acquisito dai greci che lo trasferiscono anche alle popolazioni italiche tramite le colonie etrusche in Campania. Ne sono prova la grande somiglianza tra i due repertori di segni, l’ordine della sequenza e i nomi stessi, che avevano significato in fenicio, ma non in greco. I greci procedettero ad adattare il valore consonantico di alcuni segni semitici alle esigenze vocaliche del greco, e ad aggiungere in coda alla lista cinque caratteri che esprimessero meglio articolazioni presenti nella loro lingua (Valeri, 2001). Si può affermare che i greci creano uno strumento molto più facile da insegnare/imparare rispetto a quelli usati in precedenza e, grazie a questo, destinato ad una diffusione potenzialmente inarrestabile. Secondo Savoia e Baldi (2009: 180),

“i sistemi alfabetici corrispondono ad una sorta di “democratizzazione” della scrittura e della lettura, che sulla base del principio alfabetico è assimilabile in maniera molto più semplice e veloce, come suggerisce appunto la natura didattica della struttura degli alfabeti, basata su elenco di nomi di lettere. Non a caso dal VI secolo l’alfabetizzazione nel

mondo greco diventa sempre più diffusa e centrale nella vita pubblica, tanto che, ad esempio, le leggi di Solone (594-593 a.C.) dovevano essere lette dai cittadini”.

Coincide con quest'epoca il distacco, destinato a diventare pressoché definitivo, da parte dell'uomo europeo dalla tradizione orale in cui la trasmissione delle conoscenze, intese sia come saperi sia come esperienza quotidiana, era caratterizzata da strategie mirate a sostenere la memoria. Infatti, data l'impossibilità di disporre di supporti sufficientemente estesi e stabili su cui fissare le conoscenze, nella cultura dell'oralità si evidenziavano¹ la scelta di lessico iperonimico e concreto, linguaggio formulaico e rituale, predilezione per le strutture paratattiche e le forme sintetiche. I contenuti, poi, erano per lo più relativi a conoscenze condivise e significative per il gruppo e ancorate ai contesti. Come sottolineano Goody e Watt (2000 [1962-1963]: 287), “il significato di ogni parola è ratificato in una successione di situazioni concrete, è accompagnato da inflessioni vocali e da gesti; tutto ciò tende a particolarizzare sia la sua denotazione specifica che i suoi usi connotativi generalmente accettati”. Inoltre, sono ricorrenti processi di ristrutturazione delle informazioni e, addirittura, di cancellazione di nozioni non più utili così che “gli elementi dell'eredità culturale che hanno cessato di avere rilevanza tendono ad essere eliminati dal processo di oblio” (Goody, Watt, 2000 [1962-1963]: 289), poiché si sono verificati cambiamenti che richiedono certi aggiustamenti, come nel caso delle genealogie dei Tiv nigeriani citati dagli stessi Goody e Watt (2000 [1962-1963]).

Per concludere, Walter Ong (1980 [1978]: 65-79), nel tentativo di descrivere i tratti peculiari del pensiero e dell'espressione in una cultura ad oralità primaria, fornisce un elenco – da lui stesso definito né esclusivo né definitivo – di caratteristiche e opposizioni che si possono così riassumere:

- a. paratattico invece che ipotattico
- b. aggregativo piuttosto che analitico
- c. ridondante
- d. conservatore o tradizionalista

¹ Ad oggi, le società completamente prive di scrittura sono assai rare, se non inesistenti e, con Cardona (1985 [1981] :135), “dizioni come “popoli, civiltà senza scrittura” [...] ricoprono più una distinzione di comodo, per scopi didattici, o una spartizione etnocentrica tra alfabetizzati e non alfabetizzati, che non una vera distinzione antropologica”.

- e. vicino all'esperienza umana
- f. di tono agonistico
- g. enfatico e partecipativo piuttosto che oggettivo e distaccato
- h. omeostatico (dotato di un equilibrio che elimina memorie senza più rilievo per il presente)
- i. situazionale più che astratto

Nel noto frammento del *Fedro* (274c-275b), Platone fa pronunciare al dio egiziano Theuth un'entusiastica presentazione della sua ultima invenzione, la scrittura, e al contempo mette in guardia, per bocca del re di Tebe, dalle conseguenze negative che ne deriveranno. Platone difende la civiltà della cultura orale (ma lo fa con un testo scritto!) che, esercitando la mente e la memoria, fa sì che i saperi siano interiorizzati e veramente posseduti, diversamente da quanto avviene affidandosi allo strumento della scrittura che infiacchisce la memoria. In altre parole, con l'adozione della scrittura si va verso un alleggerimento o, secondo la prospettiva connotata appunto in senso negativo da Platone, uno "svuotamento" della memoria che si indebolirebbe e metterebbe a rischio la sua stessa conservazione. Inoltre, con l'abbandono della tradizione orale si verrebbe a perdere anche un tratto fondamentale di quella cultura, l'insegnamento faccia a faccia nel dialogo tra maestro e discepolo, che è l'unica vera forma di trasmissione del sapere. Come si legge in Goody (2002 [2000]: 33),

Una parte del processo di trasmissione tra le generazioni viene definita «istruzione», ossia l'atto deliberato di insegnare ai giovani, di solito in organizzazioni separate come le scuole, i collegi e le università. Nelle culture orali il sapere è inevitabilmente un processo più contestualizzato, che avviene direttamente e ovunque anziché in una sede separata. I resoconti verbali di atti e credenze sono poco usati rispetto ai loro equivalenti scritti nelle culture alfabetizzate, in cui il mezzo permette in ogni caso un approccio più astratto, più generalizzato, più analitico. Il sapere orale comporta una quantità maggiore di esposizione e di partecipazione. Pertanto, il mondo dell'infanzia è meno segregato da quello degli adulti. I bambini sono presenti o giocano lì intorno durante le discussioni e le rappresentazioni, assorbendo perlomeno l'atmosfera generale di queste attività e a volte, se ascoltano con attenzione, anche parte del loro contenuto. Il sapere ha un carattere molto più pubblico perché la comunicazione verbale dipende dalla voce, dall'interazione viso a viso. Laddove nelle culture alfabetizzate l'individuo può starsene da solo con un libro, in quelle orali è necessario un compagno come narratore o educatore. In parte per questo nelle culture orali l'atto di

rimanere da soli, di comunicare con sé, è visto a volte con sospetto, come il possibile preludio a un'azione malvagia come la stregoneria o la magia. Attività solitarie come mangiare da soli possono assumere un valore negativo; in questo senso, la privacy del singolo non è necessariamente apprezzata, perché la natura interattiva della vita umana è più immediatamente presente agli attori. In altre parole, quella che per Durkheim era la solidarietà meccanica delle società più semplici non è solo questione di divisione del lavoro. Vi è una maggiore necessità di sostenere le relazioni sociali e i valori in situazioni di rapporto diretto, perché non si può ricorrere a un testo come fonte esterna di riferimento.

Nondimeno, va rilevato che mediante la possibilità di mettere per scritto il pensiero, si avvia anche il passaggio ad una forma di espressione più astratta ed analitica, in cui le formule vengono sostituite dalla coesione e dalla coerenza testuali e da un lessico stratificato in repertori iponimici, che la rendono lo strumento ideale per la ricerca e l'esposizione del pensiero scientifico (Ong, 1986), ovvero per lo studio, con la conseguente moltiplicazione del numero e della stratificazione degli argomenti che, senza limite all'accumulo e svincolati dai contesti, conducono ad una riorganizzazione delle conoscenze. Addirittura, la familiarità con la scrittura potrebbe aver modificato l'oralità rispetto al prima, dato che “[...] una volta interiorizzato il senso della precisione e dell'esattezza analitica introdotte dalla cultura chirografica, esso può di nuovo riflettersi sul discorso orale [...]”(Ong, 1986: 149); in altre parole, una forma scritta anche per il pensiero, che spinge a far uso di una sorta di “tecnologia dell'intelletto”, come la definisce Goody (2002 [2000]), con la quale modificare la nostra comprensione del mondo e il nostro modo di manipolarlo. Si può individuare in questa fase della storia umana un inizio di divaricazione delle conoscenze, *knowledge gap*, poiché per accedere ad esse non è più sufficiente la naturale oralità, ma è necessario entrare in possesso di una tecnica che si acquisisce solo tramite apprendimento guidato.

La scrittura si trasforma immediatamente in una forma espressiva estremamente elitaria, dall'uso variamente diffuso nella società, ma non per questo esente dai condizionamenti dell'ambiente sociale, e mantiene ancora oggi il carattere di strumento di comunicazione asimmetrica, privilegiato dalle *élites* colte e con il tratto di varietà collocata a un estremo dell'asse diamesico.

2. SCRITTURA COME DIMENSIONE DI VARIAZIONE LINGUISTICA

Nella descrizione delle varietà dell'italiano contemporaneo, accanto alle più tradizionali dimensioni di variazione – *diatopica*, *diastratica*, *diafasica* – con Mioni 1983 appare anche quella denominata *diamesica*, ovvero la variazione dovuta al canale attraverso il quale è veicolata la lingua. Per quanto non sembri trattarsi di una dimensione *accanto* alle altre, ma più che altro di una *opposizione* che attraversa le altre dimensioni di variazione e ne è attraversata (Berruto, 1996b: 37), l'esigenza di tale specificazione nasce dal fatto che scritto e parlato manifestano modalità così nette e marcate da non poter essere considerate varietà situazionali (Berruto, 1996a: 9): l'influenza che questa dimensione ha sulla variazione

“non è riconducibile completamente all'opposizione formale-informale. Inserendo nello schema la variazione diamesica, intendiamo cogliere quegli aspetti di differenziazione che dipendono dalla natura signica stessa dell'uso scritto e parlato, e non soltanto dalla minore o maggiore formalità/formalizzazione del registro” (Berruto, 1989 [1987]: 22).

Una prospettiva diacronica dell'italiano evidenzia motivi di ordine socioculturale che hanno fatto coincidere la lingua scritta con quella letteraria, corrispondenza che, per molti secoli, ha rappresentato sul piano nazionale un fattore di coesione e un veicolo di comunicazione. Solo dopo l'Unità, le vicende linguistiche cominciano ad essere determinate anche da fatti non di natura letteraria che assumono ora rilevanza, quali l'unificazione dell'organizzazione burocratica, amministrativa e legislativa, la più estesa scolarizzazione, le circostanze belliche, etc. (Coveri et al., 1998: 231). Tuttavia, la tradizione ha fatto sì che i pur molti e importanti studi sullo scritto si dedicassero per lo più alla descrizione della lingua letteraria, ovvero ad una parte – un sottocodice – della lingua scritta e, per di più, nella particolare varietà regionale del fiorentino. Si può osservare, inoltre, che l'italiano – pur provvisto di una così ricca elaborazione di uno standard codificato dalla lingua letteraria e dalle grammatiche – sembra non conoscere una varietà

standard, se si intende con questo una varietà effettivamente presente nel repertorio di un parlante, varietà che, di solito, si afferma di pari passo ad un percorso unitario sul piano storico e politico.

A partire dagli anni ottanta, sia Sabatini (1985) sia Berruto (1989 [1987]) hanno ravvisato e descritto, sul piano fonologico, morfosintattico e lessicale, una serie di fenomeni che tratteggiano una varietà linguistica emergente che trae, tuttavia, le proprie origini dalla tradizione scritta del passato e che “si candida ad occupare, dopo secoli di ostracismo, il baricentro dell’intero sistema linguistico italiano” (Sabatini, 1985: 175). Oggi la forbice tra parlato e scritto si è sensibilmente ridotta, sia per la maggiore diffusione dell’abilità di scrittura in tutte le fasce della popolazione sia per questi fenomeni di *ristandardizzazione* – così come sono definiti – che hanno favorito il passaggio nello scritto di molti tratti precedentemente esclusivi del parlato, come già evidenziavano Sabatini (1985) e Berruto (1989 [1987]): il primo introduce la definizione di *italiano dell’uso medio* che investe ambedue le dimensioni, orale e scritta, una varietà utilizzata “nell’uso parlato e scritto di media formalità” (Sabatini, 1985: 155); il secondo contrappone allo standard letterario e normativo il *neo-standard*, “costrutti, forme e realizzazioni che non erano presentate nel canone ammesso dalle grammatiche e dai manuali, o che, quando ivi erano menzionate, lo venivano quali costrutti, forme e realizzazioni del linguaggio popolare o familiare o volgare, oppure regionali, e quindi da evitare nel bel parlare e scrivere” (Berruto, 1989 [1987]: 62).

Secondo le rilevazioni compiute dall’Osservatorio Linguistico dell’Italiano Contemporaneo dell’Università di Bologna nel 2002, i fenomeni innovativi che caratterizzano la lingua italiana contemporanea nella varietà scritta, in ambiti letterari, paraletterari, mediatici e normativi, sono soltanto in parte nuovi e mutuati da mezzi di comunicazione più recenti, poiché in molti casi la loro presenza è sia attestata nell’uso scritto dei secoli passati – come si accennava anche poco sopra – sia reperibile già da tempo nella lingua letteraria. Per quanto si possano separare i risultati ottenuti dallo spoglio di testi tratti da ambiti mediatici, “caratterizzati da un’alta frequenza di tratti innovativi” (De Santis et al., 2004: 22), e quelli appartenenti all’ambito letterario “in cui prevale un’oscillazione tra innovazione e

tradizione, legata ad esigenze stilistiche [...] o a regole di testualità” (De Santis et al., 2004: 22), in generale, tuttavia, si riscontra

una complessiva distanza rispetto allo standard ufficiale descritto dalle grammatiche, legata ad un processo in atto di ridefinizione della norma, che comporta un’apertura verso fenomeni finora esclusi dalla codificazione e un generale avvicinamento tra il polo parlato e il polo scritto. (De Santis et al., 2004: 18)

Le caratteristiche che distinguono il parlato dallo scritto sono in parte da ricondurre alla differente natura semiotica del mezzo che impone limitazioni e scelte preferenziali: in primo luogo, l’uso del solo canale visivo a distanza, con un frequente scarto spaziale e temporale tra emittente e destinatario richiama l’esigenza di chiarezza che deve trascendere spesso il contesto e incide sul grado di pianificazione del discorso; secondariamente, varia il modo pragmatico di organizzare il discorso, in cui le esigenze della buona formazione ed esplicitazione della sintassi prevalgono su quelle della semantica (Berruto, 1996b). Tra i fenomeni che nel passare dal parlato allo scritto – soprattutto se formale – tendono più frequentemente a sfumare si osservano la deissi personale, spaziale e temporale; le costruzioni marcate, ovvero dislocazioni, ripresa del clitico, frasi scisse, temi sospesi; l’uso indistinto di *gli* al dativo per la terza persona singolare maschile e per la terza plurale.

Tali esigenze di pianificazione non sono essenziali per il parlante il quale può ricorrere, oltre che alla parola *dal vivo* e alle strategie di ridondanza, anche a codici che rimandano a una competenza extralinguistica – cinesica, prossemica, oggettemica (Balboni, 1999) – e accompagnano le sue parole, e può contare sulla richiesta di precisazioni da parte del parlante valutando, così, se ripetere o modificare quanto ha già detto. D’altra parte, quella che per gli scriventi sembra una limitazione alla comunicazione può rivelarsi bensì un ampliamento delle possibilità espressive e comunicative, poiché chi scrive si assume in anticipo il compito di prevedere le obiezioni e le richieste del lettore: si serve di strumenti di consultazione, quali un dizionario o una grammatica, ed ha l’opportunità di esaminare più volte ciò che ha

scritto e di correggerlo, di inserire citazioni e fare rimandi a parti precedenti, anche distanti.

Più in dettaglio, con Coveri et al. (1988: 244), si osservi un'astrazione generalizzata dei fenomeni più ricorrenti nello scritto italiano:

- forme verbali complesse (permanenza del passato remoto, condizionale e congiuntivo);
- andamento per subordinazione di più gradi;
- impiego di connettivi testuali;
- tendenza all'anteposizione dell'aggettivo anche per quelli di colori, di forme o relativi a qualità fisiche, più che nel parlato;
- allargamento del processo di nominalizzazione, anche con suffisso zero per influenza della lingua della politica e della burocrazia;
- marcatori morfosintattici che indicano gli accordi del genere, del numero e della persona e osservanza degli accordi obbligatori del participio passato con i pronomi;
- soggetto verbale sottinteso;
- impiego normativo di aggettivi e pronomi relativi;
- minore uso che nel parlato della dislocazione, in particolare evitamento della ripresa pronominale, ordine di costruzione della frase canonico;
- articoli e preposizioni usati secondo le «regole», ricorso agli indeterminativi per creare effetti di lontananza, distacco e presentazione;
- impiego pronominale più limitato che nel parlato, con tendenza a determinare soggetti e oggetti ricorrendo a nomi e ripetizioni;
- scelta articolata di indicatori temporali e spaziali;
- ventaglio di congiunzioni sinonimiche;
- formulazione esplicita dei contenuti semantici;
- maggiore impiego che nel parlato dei suffissi alterativi.

L'invenzione della stampa alla fine del Quattrocento prelude all'incremento dell'istruzione elementare obbligatoria sia nei paesi della Riforma che in quelli cattolici, come si legge in Burke (1980 [1978]: 245-246) che pone anche la questione dell'effettivo accesso alla lettura considerandola sotto tre punti di vista principali, "il primo è quello dell'accesso materiale [...] un secondo problema è quello dell'accesso economico [...] un ultimo problema è quello dell'accesso linguistico [...]". Sebbene lo studioso inglese sottolinei i progressi della diffusione dell'alfabetizzazione nell'Europa di quel tempo, sembra, tuttavia, che l'opportunità nuova per alcuni di

avvicinarsi alla lettura e alle conoscenze rappresenti un'esclusione per altri, giacché con l'avvento della stampa si accentuano e si moltiplicano effetti già emersi dall'applicazione iniziale dei sistemi scrittori: da un lato la diffusione del libro e la democratizzazione della cultura, dall'altro il solco sempre più profondo tra chi sa leggere e chi rimane analfabeta. Tutto sommato, quindi, entrambi i fenomeni dell'adozione della scrittura nell'antichità e dell'invenzione della stampa nel XV secolo – così come tutti gli sviluppi successivi delle tecnologie – si riducono, di fatto, ad uno solo, la scrittura, dato che il secondo – e poi i seguenti – si collocano nel medesimo ambito, quello del leggere e dello scrivere, abilità primarie, mono-sensoriale la prima, implicante l'uso della mano oltre che della vista la seconda, che non possono prescindere la *verbalità*. Si può affermare, così, che la storia umana non registra due distinte fasi nel modo di formarsi delle conoscenze, piuttosto lo sviluppo e l'integrazione dei dispositivi già innescati dalla prima, “malgrado la loro apparente diversità, queste due Grandi Fasi hanno un aspetto in comune. Le trasformazioni che esse hanno comportato hanno colpito una medesima operazione a due facce: lo scrivere e il leggere” (Simone, 2006 [2002]: IX). Queste abilità, come già si accennava, sembrano realizzarsi meglio in presenza di capacità di pensiero astratto e di ragionamento basato su analiticità e sequenzialità, giacché spesso fanno ricorso a conoscenze ulteriori disponibili nella propria *enciclopedia*, alla possibilità di enucleare contenuti specifici e di scegliere un rapporto individuale con il testo in termini di tempo, interventi di correzione e opportunità di citazione.

Il vero mutamento nei meccanismi dell'elaborazione e della trasmissione delle conoscenze avviene, invece, in anni recenti con lo sviluppo dei media audiovisivi che, alla fine del XX secolo, riportano alla ribalta il senso dell'udito, come nelle società a tradizione orale, creando un “*nuovo ordine dei sensi*” (Simone, 2006 [2002]: 23), assetto che sottolinea anche un decremento dell'alfabetismo, come si vedrà più avanti. Le applicazioni della televisione – passata da *semplice* elettrodomestico a dispositivo satellitare, interattivo, via fibre ottiche –, la diffusione del telefono cellulare – anch'esso dalle funzionalità sempre più avanzate – e quella del computer, hanno introdotto forte iconicità e procedimenti interpretativi

simultanei e globali, riconducibili ai processi dell'emisfero destro del cervello², sostenuti dall'impiego di abilità multisensoriali, per lo più la vista, l'udito, il tatto. In tali circostanze, la scrittura, anche come tradizionale manifestazione della lingua letteraria, si trova ad affrontare un momento critico, e secondo alcuni tormentato, scavalcata da media ben più popolari che sembrano metterne a repentaglio addirittura l'esistenza (Simone, 2006 [2002]).

Paradossalmente, però, sono proprio questi mezzi tecnologici che stanno recuperando e ridefinendo la scrittura contemporanea: “con i nuovi media la scrittura è tornata, in modo del tutto inaspettato, al centro della comunicazione di massa” (Pistoiesi, 2004: 10). Accessibile e necessaria anche a fasce di popolazione che non vi si erano mai avvicinate, la scrittura è come desacralizzata dalla quotidianità, rimodellata dalla pressione del parlato (predilezione per la paratassi, minore pianificazione, costruzioni di ordine marcato, deviazioni dallo standard, indessicalità), degli anglicismi e dei tecnicismi delle lingue settoriali, tratti che, secondo quanto riportato in Coveri et al. (1988: 244-245), molti autori avrebbero individuato come interessati ad un processo di semplificazione:

- il periodo, con minore articolazione proposizionale e aumento delle principali;
- il congiuntivo che anche nello scritto (per es. i giornali) è in regresso con i verbi *putandi*, le relative restrittive, il periodo ipotetico del «terzo tipo»;
- il gerundio, con minore tipologia di impieghi;
- il participio: molti participi presenti non vengono più avvertiti come forme verbali ma sono congelati in sostantivi e aggettivi (*brillante, insegnante*), i pochi casi sopravvissuti sono per lo più relativi a impieghi burocratico-amministrativi (*la lettera comprovante*);
- le congiunzioni, con un ventaglio di scelta molto ridotto (per esempio fra le coordinative disgiuntive la preferenza va a *o, oppure, su ovvero, ossia, altrimenti* ecc.);
- il sistema pronominale (pronomi personali soggetto) con la scomparsa di *esso, essa, ella, essi, esse*, già più volte accennata, e la preponderanza di *io, tu*, scarso impiego di *loro* che per insicurezza normativa molti tendono ad evitare ricorrendo a perifrasi;

² Si legge in Danesi (1998: 58-59) che “i due emisferi sono componenti complementari della cognizione intesa in senso globale e che, quindi, il cervello, nel complesso delle sue facoltà, funziona come un tutto unitario” e le funzioni primarie della modalità associata all'emisfero destro sarebbero “elaborazione del linguaggio figurato del significato connotativi; elaborazione della memoria spaziale; controllo delle relazioni visive; elaborazione del pensiero intuitivo e sintetico; controllo dell'associazione; [...]”.

- il sistema preposizionale con riduzione di forme concorrenti, anche se spesso la scelta dell'una o l'altra è soggettiva, si veda il caso di *tra/fra, uscire di/da casa, spedire per/con (tele)fax*.

Nell'epoca dei mezzi di comunicazione e dell'elettronica, si è venuta a creare una forma di "oralità secondaria" (Ong, 1986: 191) che si qualifica per tratti di lingua scritta con una forte componente interattiva o di "oralità di ritorno" e somiglia all'oralità primaria per il carattere di partecipazione comunitaria alla comunicazione, ma se ne distacca, perché

[...] genera il senso di appartenenza a gruppi incommensurabilmente più ampi di quelli delle culture ad oralità primaria [...] inoltre, l'uomo orale aveva il senso del gruppo perché non esistevano alternative possibili, nella nostra era ad oralità secondaria, invece, questo senso è cosciente e programmato [...]. (Ong, 1986: 192)

Su questo piano, la definizione "varietà di italiani trasmessi", che indica realizzazioni verbali veicolate da diversi strumenti – quali radio, televisione, telefono, computer –, evidenzia caratteri intermedi tra scrittura e oralità. Si prenda ad esempio, nell'ultimo degli ambiti accennati, il caso di posta elettronica, messaggi brevi e chat. Con Antonelli (2007), si nota che la prima affonda le radici nella tradizionale posta cartacea e ne recupera in gran parte il lessico e la terminologia, limitando così la presenza degli anglicismi, e allo stesso tempo provvede ad abbassare il registro della formalità e la soglia di tolleranza per gli errori; i "messaggini", poi, da una parte sembrano privilegiare la brevità con acronimi e sigle o introducendo grafie simboliche e iconiche, dall'altra indulgono nella punteggiatura o nella reiterazione delle vocali a scopo espressivo; la chat, per finire, si colloca al confine tra parlare e scrivere, fa largo uso di strategie di conferma, sostegno, riparazione, presa di turno e rimane del tutto indifferente all'errore di battitura, così come succedrebbe conversando.

Il passaggio epocale, che si manifesta anche tramite l'imporsi di nuovi mezzi di comunicazione, richiede una riorganizzazione delle conoscenze che non consiste nella perdita di saperi, ma nel riconoscimento della nuova natura di questi. Le competenze devono moltiplicarsi, e solo apparentemente si semplificano, e

continuano a richiedere la presenza insostituibile dell'uomo: "Supporti, materiali, strumenti si sono avvicendati numerosi da quando è nata la scrittura. La mano è rimasta invece sostanzialmente la stessa" (Arcangeli, 2007: 48). Per tanto, l'eccessiva enfasi data alla questione della prossima scomparsa della scrittura/lettura ha fatto sì che si trascurasse di considerare il carattere cognitivo complesso di media solo apparentemente più facili, strumenti che non sembrano richiedere istruzione e cultura o implicare capacità di ragionamento astratto, dando così l'illusione di essere più accessibili. Uno strumento nuovo per la comunicazione, come si rivela la scrittura, non ha rimpiazzato l'oralità, semmai l'ha integrata, rifacendosi anch'essa al linguaggio. Allo stesso modo, il ruolo dei mezzi più recenti nei confronti della scrittura, non condurrà alla morte del libro a favore di altri strumenti:

Ma un nuovo mezzo di comunicazione come la scrittura non sostituisce ciò che c'era prima, in quanto si basa sul linguaggio; un modo integra l'altro, più che sostituirlo. Lo stesso vale per i mezzi audiovisivi, che secondo alcuni segnano la *fin du livre*. Nulla del genere. Il numero dei libri pubblicati è in continuo aumento. (Goody, 2002 [2000]: 169)

3. SCRITTURA COME ABILITÀ PER LA VITA

In realtà, così come era avvenuto con l'adozione della scrittura prima e la diffusione della stampa poi, quello che si va concretizzando è una nuova e più invalicabile barriera che separa coloro che sono in condizione di servirsi consapevolmente, criticamente, dei media tecnologici e di accedere, quindi, ad un livello superiore di informazione libera e potenzialmente democratica da coloro che, invece, rimangono spettatori passivi di una televisione maestra, non più di lingua ma di convergenze e atteggiamenti, di fronte ai messaggi della quale gli spettatori non sono sempre in grado di associare significati differenti. Tale divario è evidentemente subordinato alle condizioni sociali e al livello di istruzione delle persone e dei popoli e rappresenta l'indizio di una sempre più profonda disuguaglianza tra gli esseri umani: i membri degli strati più alti delle società ricche, avanzate, industrializzate, con una sola parola "occidentali", vedranno crescere esponenzialmente le loro

opportunità in tutti i campi del sapere e delle professioni; gli altri vedranno cadere ogni speranza di modificare il loro destino, tagliati fuori dalla circolazione delle informazioni che creano sviluppo.

Nel 1861, circa l'80% degli italiani non era in condizione di “venire a contatto con l'uso scritto dell'italiano, ossia, [...] , dell'italiano senz'altra specificazione” (De Mauro, 1979: 37). Nel nostro tempo, come si evince dai dati relativi al censimento ISTAT 2001 riportati nella tabella più in basso, sono ancora molti i cittadini italiani che, pur in larga parte alfabeti, rimangono privi di un titolo di studio (11%) e moltissimi quelli con la sola licenza elementare (25%), a fronte delle quote più contenute di coloro che abbiano conseguito il diploma di maturità (20%) e quello di laurea (6-7%).

Popolazione residente di 6 anni e più per grado di istruzione - Italia - Censimento 2001.

Titolo di studio	Maschi	Femmine	Totale
Analfabeti	280.031	502.311	782.342
Alfabeti privi di titolo di studio	2.176.882	3.022.355	5.199.237
Licenza elementare	5.929.355	7.756.666	13.686.021
Licenza media	8.723.546	7.498.191	16.221.737
Diploma scolastico di qualifica (corso scolastico di 2-3 anni)	1.067.989	1.404.983	2.472.972
Diploma di maturità (corso scolastico di 4-5 anni)	5.828.696	5.621.698	11.450.394
Diploma terziario di tipo non universitario	70.223	127.829	198.052
Diploma universitario	127.047	236.625	363.672
Diploma di laurea	1.770.635	1.709.900	3.480.535
Totale	25.974.404	27.880.558	53.854.962

Si nota che una parte consistente della popolazione si trova ai margini dell'analfabetismo o, comunque, di una condizione in cui, come si sottolineava in precedenza, manca la reale padronanza dell'abilità profonda di leggere e di scrivere, ovvero il *letteratismo* (literacy) che “non è definibile come una specifica competenza che una persona possiede o non possiede, ma è un insieme complesso di competenze/abilità, richieste nei diversi contesti in cui la vita adulta si realizza” (Gallina, 2006: 23). Il termine opposto, *illetteratismo* (illiteracy), dunque, descrive la situazione non solo di coloro che sono analfabeti in senso stretto, ma anche di quelli

che, pur sapendo leggere e scrivere, non sono in grado di servirsi di questi strumenti al di là della sola parola o della semplice frase e rimangono *analfabeti funzionali*.

L'indagine ALL (*Adult Literacy and Life Skills*), svolta su un campione di 6853 cittadini italiani tra i 16 e 65 anni sui temi del letteratismo e del rapporto tra istruzione e qualità della vita, si serve di strumenti di rilevazione che rimandano a quell'insieme di competenze/abilità, così distinto:

- **prose e document literacy**: competenza alfabetica funzionale relativa alla comprensione di testi in prosa e formati quali grafici e tabelle; capacità di utilizzare testi stampati e scritti necessari per interagire con efficacia nei contesti sociali di riferimento, raggiungere i propri obiettivi, migliorare le proprie conoscenze ed accrescere le proprie potenzialità;
- **numeracy**: competenza matematica funzionale; capacità di utilizzare in modo efficace strumenti matematici nei diversi contesti in cui se ne richiede l'applicazione (rappresentazioni dirette, simboli, formule, che modellizzano relazioni tra grandezze o variabili);
- **problem solving**: capacità di analisi e soluzione di problemi; il problem solving rileva l'attiva ragionativa in azione, il pensiero orientato al raggiungimento di uno scopo in una situazione in cui non esiste una procedura di soluzione preconstituita (Gallina, 2006: 23).

Alcuni dati raccolti da ALL sulla fascia di età 16-25 anni, per esempio, evidenziano che la limitatezza delle competenze alfabetiche funzionali, percentualmente superiore a quella riscontrata in altri paesi europei, si ripercuote sull'occupabilità e sul grado di inclusione sociale della popolazione; allo stesso modo per le generazioni più anziane, si rileva una scarsa competenza alfabetica funzionale in cui le carenze dell'istruzione rappresentano un fattore importante, ma non determinante, se poi si trascura di istituire ambienti in cui si promuovono l'apprendimento e la formazione degli adulti ormai fuori dal circuito scolastico, motivando alla partecipazione anche, e soprattutto, coloro che hanno maggior bisogno (Gallina, 2006).

Per tornare, però, alle responsabilità della scuola, è utile segnalare che la gran parte, circa il 70%, degli analfabeti funzionali intervistati per l'indagine, ha dichiarato sia modesti titoli di studio nella famiglia d'origine sia un disagio in relazione all'apprendimento scolastico che ha inciso sullo sviluppo culturale di

queste persone e il dato “mostra come la limitata efficacia del sistema di istruzione italiano ad operare in forma compensativa, rispetto alla situazione di origine, sia ancora un elemento persistente” (Gallina, 2006: 35).

Il nesso tra formazione scolastica, abilità di lettura e difficoltà di rapportarsi con il testo scritto, infatti, è il segnale del diffuso illetteratismo di ritorno nelle società economicamente sviluppate, generato da un’inadeguata educazione linguistica, per lo più di impostazione retorico-letteraria (Baldi, Savoia, 2007: 172). L’impedimento all’emancipazione culturale e sociale mette in evidenza il disagio della scuola e in discussione la democraticità della stessa istituzione scolastica, che dovrebbe rivestire un ruolo cruciale nel creare le basi e le competenze dell’educazione linguistica, sia fornendo gli strumenti per interpretare un testo tramite principi pragmatici più sottili della semplice comprensione delle parole o delle frasi sia guidando i discenti ad appropriarsi del codice espressivo richiesto dall’ambito scolastico che, invece, è ancora così poco familiare a ampie fasce della popolazione. Come già rilevava Bernstein (2000 [1971]) riflettendo sulla struttura fondamentale della trasmissione culturale e sui cambiamenti al suo interno³, la scuola tende a privilegiare un modo di riportare quanto gli alunni hanno studiato o osservato che mette in condizioni di svantaggio coloro che parlano varietà non-standard e provengono da classi sociali più basse e poco scolarizzate, in cui lo stesso tessuto familiare non è di stimolo alla crescita culturale, così che si produce “l’effetto di confermare e perpetuare le differenze sociali alla base delle differenze linguistiche” (Savoia, Baldi, 2009: 36). Con i termini di “codice elaborato” e “codice ristretto”, Bernstein (2000 [1971]) vuole distinguere la rappresentazione di due diversi ordini di significati: significati universalistici, i primi, che rendono linguisticamente espliciti i principi e le operazioni per cui “il linguaggio è reso indipendente dalla struttura sociale che lo genera e assume una certa autonomia” (2000 [1971]: 240); significati particolaristici, i secondi, che manifestano, invece, un linguaggio implicito e in cui i codici espressivi “sono più legati ad una struttura sociale data ed hanno un potenziale ridotto di cambiamento nelle fondamenta” (2000 [1971]: 240). In altre parole, solo

³ “Non è soltanto il capitale, inteso in senso strettamente economico, che è soggetto ad appropriazione, manipolazione e sfruttamento, ma anche il capitale *culturale* nella forma dei sistemi simbolici attraverso cui l’uomo può estendere e mutare i confini della sua esperienza” (Bernstein, 2000 [1971]: 236).

una serie di capacità indispensabili per costruire la coesione e la coerenza della testualità, tra le quali l'esplicitazione, come si diceva appunto, i rimandi anaforici, la concatenazione di cause ed effetti o di diversi piani temporali, consentono di entrare in possesso di un codice elaborato e di rispondere adeguatamente alle richieste della scuola. Tali elementi sono tutti riportabili alle caratteristiche del linguaggio scritto che, come si è più volte sottolineato in questo capitolo in riferimento alle differenze tra culture a tradizione orale e culture che hanno adottato la scrittura, influenza il modo di organizzare il pensiero e le conoscenze.

Che scrivate o meno, una volta che si è funzionalmente alfabeti in una società alfabetica, si partecipa in effetti allo scambio di significati tramite la lingua scritta; e ciò ha un peso considerevole visto che i tipi di significati trasmessi nella scrittura tendono ad essere alquanto diversi dai tipi di significati trasmesse attraverso il parlato. (Halliday, 1992 [1985]: 80)

L'educazione linguistica è uno strumento di cui si sente oggi effettivamente bisogno, dato il carattere sempre più marcatamente plurilingue della società e della scuola italiane: il recupero della testualità, nella sua manifestazione scritta in senso ricettivo e produttivo, può rappresentare l'opportunità di intervenire con successo in contesti in cui siano presenti fenomeni di abilità differenziate – tra individui diversi dello stesso gruppo-classe o nel medesimo individuo –, dal momento che i processi cognitivi sottesi alla comprensione e all'elaborazione di un testo scritto sostengono lo sviluppo dell'interlingua di coloro che hanno come nativa una varietà diversa dall'italiano (lingue minoritarie, dialetti, varietà alloglotte e seconde) e introduce o rinforza le competenze per lo studio. Secondo Savoia e Baldi (2009: 186),

Il processo di apprendimento scolastico può ampliare l'esposizione linguistica del bambino, ad esempio in ambienti con lingua non standard, richiedendo l'acquisizione di una seconda lingua, con funzioni sociali diverse e comunque richiedendo il linguaggio scritto. Il punto è che spesso la scuola tende a trattare le differenze sociostilistiche legate all'uso orale, tradizionalmente viste come errori, in termini di categorie cognitive. In realtà, se ogni lingua è ugualmente formata sulla base della Grammatica Universale, gli 'errori' linguistici non possono essere interpretati come indizi di una formazione linguistica ancora parziale o di

grado inferiore poiché corrispondono semplicemente a una varietà linguistica diversa rispetto a quella della scuola, di tipo standard e basata sul modello scritto.

Cummins (1979) – occupandosi per lo più di apprendimento/insegnamento della L2 – distingue due livelli di competenza nell’acquisizione della lingua (e non solo da parte di parlanti provenienti da una varietà diversa da quella richiesta nel sistema scolastico di accoglienza) e definisce come competenza BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) il grado sufficiente ad interagire quotidianamente su argomenti comuni e non impegnativi che si caratterizza per la qualità dell’accento e fluenza, sia in L1 sia in L2; mentre con CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) indica quella competenza soggiacente agli aspetti del successo scolastico necessaria ad applicarsi ad attività cognitive d’ordine superiore⁴.

Allo stesso modo, l’approccio alla testualità delle microlingue – disciplinari e non – significa educare all’utilizzo di uno strumento di accesso a funzioni pragmatiche, come interpretare istruzioni, compilare questionari o moduli, e a ruoli sociali di tecnico-specialista per il quale la padronanza dello stile e della terminologia rappresentano pre-requisiti per l’accettazione nel gruppo: “Queste due funzioni rivestono un ruolo decisivo nei processi di costruzione dell’identità, cioè la culturizzazione, usata come strumento di riconoscimento socio-culturale, e la socializzazione come segno di appartenenza al gruppo” (Savoia, Baldi, 2006: 133).

Conseguentemente, una corretta educazione linguistica non può sottrarsi all’educazione ai media, giacché per esplorare un sito internet, come fonte di conoscenze, sono necessarie abilità di lettura e di comprensione complesse e sviluppate così come per un testo scritto tradizionale. Anzi, l’aspetto amichevole

⁴ “The acronyms BICS and CALP refer to a distinction introduced by Cummins (1979) between basic interpersonal communicative skills and cognitive academic language proficiency. The distinction was intended to draw attention to the very different time periods typically required by immigrant children to acquire conversational fluency in their second language as compared to grade-appropriate academic proficiency in that language. Conversational fluency is often acquired to a functional level within about two years of initial exposure to the second language whereas at least five years is usually required to catch up to native speakers in academic aspects of the second language (Collier, 1987; Klesmer, 1994; Cummins, 1981a). Failure to take account of the BICS/CALP (conversational /academic) distinction has resulted in discriminatory psychological assessment of bilingual students and premature exit from language support programs (e.g. bilingual education in the United States) into mainstream classes (Cummins, 1984)”. (Cummins, on-line).

dell'interfaccia nasconde insidie ben più pericolose che inducono a rinunciare coloro che non abbiano i mezzi linguistici e culturali per sostenere il compito, riducendo, di fatto, il ruolo di media democratico del computer e riproponendo il tasto dolente della difficoltà di accesso alla libera informazione. A tal proposito, si può aggiungere che la diffidenza con cui – in ambito scolastico – si è guardato in passato al computer e alle risorse della rete è stata suggerita dalla potenziale capacità di queste di delegittimare l'istituzione educativa grazie all'accesso diretto all'informazione: ne è prova il fatto che, anche in più recenti progetti di riforma della scuola, l'inserimento dell'informatica tra le materie ha evidenziato un'ottica più aziendalistica che educativa. Sembra, dunque, che anche per le nuove tecnologie valga il pensiero di Goody (2002 [2000]: 171), secondo il quale il libro sarebbe fondativo del potere, lo istituirebbe, al punto che

“la storia della scrittura è difficilmente scindibile da quella della censura, sia del tipo flagrante esercitato direttamente dagli organi di potere, sia del tipo più insidioso, l'autocensura”.

CAPITOLO 2

LA LINGUA SCRITTA IN RIFERIMENTO AI PARLANTI E AI CONTESTI

In questo capitolo, si tenta in primo luogo di individuare, seguendo il ragionamento di Levinson, una definizione soddisfacente del termine pragmatica, il suo ambito di competenza, le discipline contigue e le aree di intersezione con altri campi della teoria linguistica. Secondariamente, facendo riferimento alla ricerca di Hymes sulla competenza comunicativa, si cerca di comprendere come sia possibile interpretare non solo ciò che una frase o un testo ben formati significano, ma anche che cosa vogliono dire in relazione a una situazione rispetto alla quale possono essere appropriati. Infine, si conclude con una riflessione su alcune delle principali caratteristiche del linguaggio scritto e, di conseguenza, sui tratti della testualità scritta.

1. ADOZIONE DI UNA PROSPETTIVA PRAGMATICA

Nel capitolo precedente si è visto che il codice scritto, inteso sia come sistema scrittoria sia come varietà nel repertorio di un individuo sia, infine, come abilità indispensabile per assumere a pieno il ruolo di cittadinanza attiva, si manifesta fortemente legato all'uso che ne fanno le persone, agli scopi e alle intenzioni comunicative, ai fattori culturali e non è direttamente espressione del pensiero come, invece, la facoltà di linguaggio. Questa caratteristica fa sì che una riflessione sul ruolo della scrittura tra le competenze di un individuo – e, come si vedrà, di uno studente non madrelingua – richieda un taglio più funzionale che formale, orientato alla comprensione dei criteri che regolano la testualità – nelle fasi sia di produzione

sia di interpretazione – e, quindi, maggiormente ispirato al versante pragmatico degli studi linguistici.

È, oggi, relativamente facile indicare la *pragmatica* come lo studio degli usi comunicativi concreti, quali le strategie che parlanti e ascoltatori applicano nell'interazione comunicativa e le relazioni, codificate nella struttura linguistica, tra lingua e contesto, ma il percorso che ha condotto a tracciare questo profilo passa per le riflessioni di diversi filosofi e linguisti a partire dai primi decenni del XX secolo fino ai nostri giorni. Data, dunque, una certa molteplicità di significati che nel tempo sono stati attribuiti al termine *pragmatica*, si rende necessario, e difficile, delimitarne il campo di applicazione.

Attenendosi a Levinson (1985 [1983]), l'uso moderno del termine *pragmatica* si fa risalire al filosofo Charles Morris (1970 [1938]), che all'interno della *semiotica*, distingueva la *sintassi*, come studio delle relazioni formali di un segno con l'altro, la *semantica*, come studio delle relazioni dei segni con gli oggetti a cui si applicano, la *pragmatica* come studio della relazione dei segni con gli interpretanti. Con Carnap (1938: 2), ancora in Levinson (1985 [1983]: 23), il significato del termine si è progressivamente ristretto:

“Se in un indagine si fa esplicito riferimento al parlante, all'utente della lingua, allora si deve assegnare l'indagine al campo della *pragmatica* [...]. Se astraiano dall'utente della lingua e analizziamo soltanto le espressioni e i loro *designata*, siamo nel campo della *semantica*. Se, infine, astraiano anche dai *designata* e analizziamo solo le relazioni tra le espressioni, siamo in *sintassi logica*”.

Tuttavia, come suggerisce Levinson (1985 [1983]: 25), la definizione di Carnap da un lato risulta troppo generica, perché ammetterebbe anche studi non linguistici, dall'altro troppo limitata, escludendo alcune opposizioni linguisticamente rilevanti come l'interpretazione di io/tu, qui/ora che si fondano sull'evento comunicativo, così che potrebbe essere riformulata in termini diversi, ovvero:

“«[la *pragmatica* è l'insieme di] quelle indagini linguistiche che rendono necessario il riferimento al contesto”», dove il termine *contesto* è usato per indicare l'identità dei partecipanti, i parametri spazio-temporali dell'evento comunicativo e (come vedremo) le

credenze, le conoscenze e le intenzioni di chi partecipa all'evento; senza dubbio, esso comprende tuttavia molte altre cose”.

Levinson (1985 [1983]) discute, poi, la posizione di Katz e Fodor (1963), secondo la quale la pragmatica dovrebbe interessarsi ai processi di disambiguazione delle frasi mediante i contesti in cui si realizzano. Sebbene abbia incontrato molti sostenitori, tale assunzione si scontra con il fatto che – sempre secondo Levinson (1985 [1983]: 29) – “talvolta la struttura linguistica codifica infatti direttamente alcuni aspetti del contesto ovvero interagisce con essi”, rendendo così difficile distinguere tra ciò che è indipendente dal contesto – la competenza – e ciò che è dipendente – l'esecuzione –, come nell'esempio delle coppie sinonimiche *rabbit / bunny* e *dog / doggie*, in cui il secondo termine appartiene, appunto, ad un contesto familiare e infantile e racchiude intrinsecamente il tipo di parlante e ascoltatore.

Ricordando al lettore che difficilmente si approda a definizioni soddisfacenti dei campi accademici, e la pragmatica non fa eccezione, Levinson (1985 [1983]) avanza e discute alcune ipotesi per una potenziale definizione di pragmatica.

La prima, così formulata,

“La pragmatica è lo studio di quelle relazioni tra la lingua e il contesto che sono *grammaticalizzate* o codificate nella struttura della lingua stessa” (Levinson, 1985 [1983]: 30)

rimane, secondo l'autore, circoscritta allo studio di certi aspetti della struttura linguistica e, con questo, trascurerebbe, per esempio, l'apporto delle *implicature conversazionali*, ma allo stesso tempo non richiede una caratterizzazione *a priori* della nozione di contesto, perché codificato linguisticamente.

Riguardo alla seconda ipotesi,

“La pragmatica è lo studio di tutti quegli aspetti del significato che sfuggono alla teoria semantica” (Levinson, 1985 [1983]: 33),

è controverso che ci siano residui dello studio del significato sufficienti a istituire l'ambito della pragmatica, sebbene, intendendo *significato* in senso lato, si debba ammettere la possibilità che certi elementi, come per esempio il contenuto implicito

(le implicazioni o inferenze), ironico e metaforico di un enunciato, non trovino sistemazione in un'unica teoria semantica basata su principi omogenei.

Con la terza,

“La pragmatica è lo studio delle relazioni tra la lingua e il contesto che sono fondamentali per spiegare la comprensione della lingua stessa” (Levinson, 1985 [1983]: 43),

si evidenzia l'espressione *comprensione della lingua* nel senso della capacità di andare oltre le parole e le relazioni che le legano per giungere a trarre inferenze che rimandano al *detto* e al *non detto* in un'interazione. Levinson (1985 [1983]: 44) precisa che questa ipotesi evita di distinguere semantica e pragmatica in base al criterio *codificato / non-codificato*, come si trovava nella prima enunciata, e ravvisa nell'inferenza il principale argomento di interesse della pragmatica. Tuttavia, sorgerebbero delle perplessità riguardo alla possibilità di formulare regole applicabili alla totalità potenzialmente infinita delle conoscenze enciclopediche dei partecipanti e alla necessità di caratterizzare la nozione di contesto non più codificato linguisticamente. Le cause non linguistiche che intervengono nell'interpretazione degli enunciati – il parlante non è che una di queste – sono per lo più principi di uso e comprensione della lingua che hanno solo in parte una relazione con la struttura linguistica e che si possono definire a partire dal contesto che seleziona le “caratteristiche che sono linguisticamente e culturalmente rilevanti per la produzione e la comprensione di enunciati” (Levinson, 1985 [1983]: 46). La rilevanza è centrata sulla conoscenza del ruolo e dello status dei partecipanti, della collocazione spaziale e temporale, del livello di formalità, del codice e del registro appropriato a un dato canale (come *scritto* e *parlato*, per esempio), dell'argomento appropriato, del dominio che determina il registro, del mondo sociale e psicologico in cui il parlante agisce in un certo momento.

La quarta ipotesi,

“La pragmatica è lo studio della capacità che possiedono gli utenti di una lingua di associare le frasi ai contesti adeguati” (Levinson, 1985 [1983]: 48),

afferma che la pragmatica si interessa di assegnare condizioni di appropriatezza, predicendo l'insieme dei contesti in cui una frase sarebbe appropriata come enunciato. Nondimeno, ciò condurrebbe non solo a sovrapposizioni con la sociolinguistica, ma addirittura ad una identificazione con quel segmento di sociolinguistica individuata dal modello della competenza comunicativa di Hymes, senza contare che l'appropriatezza può essere intenzionalmente trasgredita (*sfruttata*, con Grice) o che la presupposizione iniziale può risultare inconsistente, così che l'enunciato non può più essere trattato come *non riuscito* o *inappropriato*. Per esempio nel caso delle ironie, queste “traggono infatti il loro effetto e il loro valore comunicativo, quindi, la loro appropriatezza, proprio dalla loro inappropriata. Nei suoi termini generali il problema è quindi costituito dal fatto che, nell'essere palesemente inappropriati, si può essere supremamente appropriati!” (Levinson, 1985 [1983]: 50)¹.

La quinta, infine, che Levinson (1985 [1983]) preannuncia *ostensiva* o *estensionale*,

“La pragmatica è lo studio della deissi (almeno in parte), dell'implicatura, degli atti linguistici e degli aspetti strutturali del discorso” (Levinson, 1985 [1983]: 51).

rende espliciti tutti gli argomenti a cui la pragmatica dovrebbe dedicarsi, ma non aiuta a stabilire come includerne o escluderne di nuovi e, anche ponendo che il limite superiore della pragmatica confini con la semantica – come si vede nella seconda ipotesi – e quello inferiore con la sociolinguistica, non si giunge a separare con chiarezza i campi d'azione, soprattutto perché la seconda delle due si occupa “delle interrelazioni tra lingua e società in qualsiasi modo queste si manifestino nei sistemi grammaticali: la sociolinguistica non è una componente o un livello della grammatica come lo sono la semantica, la sintassi, la fonologia e, plausibilmente, la pragmatica” (Levinson, 1985 [1983]: 54).

Per concludere, Levinson (1985 [1983]) nota che le ipotesi avanzate possono mostrarsi, talvolta diversamente da come appaia a prima vista, più o meno carenti o, al contrario, promettenti, ma sono, comunque, efficaci per mettere in luce sia le

¹“Talune occasioni reclamano un'appropriata scorrettezza” (Hymes, 1979 [1972]: 223).

questioni di confine entro cui si colloca la pragmatica sia il ruolo futuro di questa nella teoria linguistica generale, perché, in ultima analisi, se per spiegare il significato delle parole o le regolarità sintattiche si fa riferimento ai principi pragmatici di *rilevanza*, *implicatura*, *struttura del discorso*, occorre che la pragmatica sia una componente o un livello della teoria linguistica:

“Per partecipare all’uso del linguaggio comune dobbiamo essere capaci di compiere calcoli, sia nella produzione che nell’interpretazione: questa capacità è indipendente da credenze, sentimenti ed usi particolari (sebbene possa riferirsi a quelli condivisi dai partecipanti) ed è fondata, per la maggior parte, su principi regolari e relativamente astratti. Si può intendere la pragmatica come una descrizione di questa capacità, perché essa vale sia per lingue particolari sia per il linguaggio in generale. Tale descrizione deve certamente avere un ruolo all’interno di una teoria linguistica generale (Levinson, 1985 [1983]: 82).

2. LA COMPETENZA COMUNICATIVA

Ripercorrendo le argomentazioni di Levinson (1985 [1983]), ci si imbatte in alcuni concetti, quali *contesto*, *comprensione*, *utenti o interpretanti o partecipanti*, *relazioni lingua/contesto*, *significato del parlante*, *atti linguistici*, che difficilmente possono essere sistemati coerentemente se non si considera la loro collocazione nella cornice di un concetto più ampio: la competenza comunicativa.

Secondo Caffi (2009), l’ambito della pragmatica è lo studio dell’intersezione che si crea tra diverse prospettive, tra fatti linguistici e semantici e fatti sociologici esterni alla lingua, in cui, però, il rapporto con la cultura o la storia sembra esercitare una pressione tale da sollevare la questione dell’esistenza di *universali* a livello di predicati e di atteggiamenti proposizionali, esistenza che parrebbe negata dalla diversa accettabilità di uno stesso enunciato in lingue diverse, dato che “ogni cultura, e quindi ogni lingua, ha ritagliato delle sue pertinenze, ha attivato dei suoi impliciti, delle sue connotazioni su predicati ed espressioni linguistiche” (Caffi, 2009: 18). Allo stesso tempo, i membri di una cultura partecipano reciprocamente a un ricco intreccio di conoscenze e dinamiche argomentative, così come di meccanismi inferenziali che contribuiscono a ricostruire il senso degli enunciati. Tuttavia,

sebbene la relazione tra lingua e cultura si concretizzi nelle prospettive interlinguistiche e interculturali che i parlanti adottano nel seguire “strategie gestite intersoggettivamente” (Caffi, 2009: 19), la competenza d’uso, come conoscenza degli aspetti dei sistemi comunicativi disponibili al membro di una comunità, rimane una caratteristica universale dell’essere umano:

“Notiamo infatti che sia gli approcci funzionali (Jakobson), sia quelli sociolinguistici (Hymes), sia infine le interpretazioni di taglio sociologico vedono la produzione di senso e lo scambio di informazione come il risultato di procedure discorsive e di finalità comunicative realizzate e riconosciute/attese dal destinatario. [...] Questo aspetto della comunicazione linguistica è indipendente dalla cultura e dall’organizzazione sociale dei parlanti, ma rappresenta una caratteristica universale della comunicazione umana [...]” (Baldi, Savoia, 2009: 79-80)

Il nesso tra gli usi linguistici e le situazioni comunicative individua la *competenza comunicativa*, nozione che si afferma a partire dalla fine degli anni sessanta anche grazie agli studi di Dell Hymes che mette a fuoco l’interesse per l’atto di parlare evidenziando il collegamento tra contesto socioculturale e linguaggio. Mediante i concetti corrispondenti alle lettere del noto acronimo SPEAKING, il modello dell’antropologo e linguista americano descrive l’evento linguistico scomposto, secondo lo schema offerto da Duranti (1992: 40) e riportato da Ciliberti (1994: 62), in:

S(ituation)	1. Situazione (setting)
	2. Scena (scene)
P(articipants)	3. Parlante o emittente (speaker, sender)
	4. Mittente (addressor)
	5. Ascoltatore, ricevente, uditorio (hearer, receiver, audience)
	6. Destinatario (addressee)
E(nds)	7. Scopi-risultati (purposes-outcomes)
	8. Scopi-fini (purposes-goals)
A(ct sequences)	9. Forma del messaggio (message form)
	10. Contenuto del messaggio (message content)
K(ey)	11. Chiave (key)

I(nstrumentalities)	12. Canale (channel)
	13. Forme di parlata (forms of speech)
N(orms)	14. Norme di interazione (norms of interaction)
	15. Norme di interpretazione (norms of interpretation)
G(enres)	16. Generi (genres)

L'interesse socio-antropologico di Hymes per un parlante/ascoltatore concreto, più che ideale, incalza il riconoscimento di componenti che, data una certa competenza linguistica e grammaticale, descrivano la relazione tra contesto socioculturale e linguaggio e in cui l'accento cade sull'atto di parlare (e scrivere) più che sulle proprietà formali di un enunciato. Così la lingua adottata in una certa situazione varierà in corrispondenza dei partecipanti all'interazione, degli scopi che questi si propongono, della forma e dei contenuti del messaggio, della chiave interpretativa, del canale che veicola la lingua e delle varietà presenti presso un gruppo di parlanti, delle regole di realizzazione e interpretazione di un evento linguistico e, infine, dei generi che distinguono tipi di testo e discorso. Per esemplificare, si pensi ad uno scambio faccia a faccia al caffè in cui i partecipanti utilizzano il canale orale e un registro colloquiale allo scopo di convincere l'interlocutore ad accettare un invito, sfruttando gli espedienti comuni in italiano per questa circostanza sia dal punto di vista della varietà sia da quello delle strategie (*Scusa, perché non andiamo... Ma, veramente, sono un po' stanco....*); oppure l'occasione di un compito di scrittura in ambito genericamente scolastico, in cui sarà richiesto un registro standard, attenzione ai contenuti, la presupposizione di un interlocutore (l'insegnante/lettore) posto a distanza e differito nel tempo, la scelta precisa del genere testuale (diario, saggio critico, testo espositivo, etc).

Nell'ambito degli studi sull'interpretazione, si fa spesso riferimento al *principio di composizionalità*, formulato dal filosofo tedesco Gottlob Frege che, come si vedrà meglio nel prossimo capitolo di questo lavoro, introdusse la distinzione tra significato di un'espressione linguistica (*sinn*) e il suo riferimento (*bedeutung*), ovvero tra una nozione interna al linguaggio (intensione) e il rapporto che si instaura tra linguaggio e realtà (estensione). Secondo il principio di composizionalità di Frege, l'intensione di un enunciato dichiarativo può essere

ricostruita composizionalmente sulla base delle intensioni dei suoi costituenti, cioè “equivale a dire che capire una frase consiste nel combinare i significati delle parole che la compongono secondo le relazioni grammaticali che intercorrono fra queste parole” (Tabossi, 2006: 190). L’applicabilità in automatico di questo meccanismo viene, tuttavia, contraddetta dalla casistica delle espressioni idiomatiche, il cui significato non è quasi mai derivabile composizionalmente, e di quelle metaforiche², che sono derivabili secondo quel procedimento, ma richiedono qualcosa di più per la comprensione. Al fine di mettere in luce i caratteri del processo di interpretazione delle parole, e su questa gli effetti del contesto, Tabossi (2006) prende in esame gli studi sui fenomeni dell’*ambiguità lessicale*, della *flessibilità semantica* e dell’*istanziamento*³. Tali ricerche hanno contribuito a modificare la prospettiva che indicava nei fenomeni di ambiguità, vaghezza, indeterminazione “eccezioni in un sistema in generale libero da imperfezioni di questo tipo” (Tabossi, 2006: 203), suggerendo anche l’esistenza di meccanismi più flessibili⁴. L’analisi di tutte e tre queste categorie evidenzia che l’elemento linguistico è imprescindibile per la comprensione, ma richiede che l’interpretante sia in grado di scegliere appropriatamente la classe di riferimento, includendo così informazioni che non sono presenti nel messaggio. Da ciò si ricava che l’approdo di un processo di

² A questo proposito, e anche in relazione alla successiva citazione di Tabossi (2006: 203), si deve ricordare che Sperber e Wilson non credono che la metafora, così come altri tropi, sia una “eccezione” alla realizzazione di atti linguistici e propongono un approccio integrato basato sulla distinzione tra interpretazione e descrizione: “[...] l’ascoltatore dovrà ritenere che un enunciato sia integralmente letterale solo se un’interpretazione integralmente letterale è l’unica che conferma la presunzione di pertinenza. Si deve prevedere in generale una certa vaghezza nell’espressione. [...] Ora, sosteniamo, non esiste soluzione di continuità tra questi impieghi vaghi e diversi esempi di impiego «figurativo» tra le metafore poetiche più caratteristiche” (Sperber, Wilson, 1993 [1986]: 347).

³ “L’ambiguità lessicale è il fenomeno per cui una stessa forma fonologica od ortografica (ad esempio *merlo*) viene impiegata in una lingua per denotare entità distinte (‘un tipo di uccello’ e ‘una struttura architettonica’)” (Tabossi, 2006: 192). La flessibilità semantica, facendo leva sulla rilevanza che hanno le diverse proprietà di un oggetto denotato con una parola, mette in luce che “il significato di una parola viene codificato in maniera diversa nei diversi contesti, viene cioè interpretato in maniera differente” (Tabossi, 2006: 196). Con istanziamento “ci si riferisce generalmente al fatto che in diverse occasioni le persone operano processi di specificazione” (Tabossi, 2006: 199) quando un’espressione è generica, indeterminata o iponimia.

⁴ Anche in questo caso, vale la pena ricordare, con Sperber e Wilson (1993 [1986]: 89), “che ciò che è implicitamente veicolato da un enunciato è in generale più vago di ciò che viene espresso esplicitamente e che, quando si cerca di esplicitare la portata implicita di un enunciato, essa tende ad essere deformata dall’eliminazione di quella vaghezza che spesso è deliberata”.

comprensione non è un oggetto linguistico, ma la rappresentazione mentale di uno stato di cose presenti nella realtà, un ampliamento dell'ambiente cognitivo:

“[...] i meccanismi linguistici di comprensione procedono in larga misura autonomamente e indipendentemente da considerazioni extralinguistiche e costituiscono la condizione necessaria per capire messaggi linguistici. Tuttavia, la capacità linguistica non esiste isolatamente, in astratto, ed è parte della capacità cognitiva degli esseri umani, che nel comunicare utilizzano oltre alle capacità linguistiche altre conoscenze condivise, senza le quali le informazioni linguistiche sarebbero incomprensibili” (Tabossi, 2006: 202).

Si può dire, quindi, che il motivo per cui si può interpretare non solo ciò che una frase ben formata significa, ma anche che cosa essa vuol dire in relazione a una situazione rispetto alla quale può essere appropriata, dipenda in parte dalla conoscenza del contesto in senso lato, così che, passando attraverso una serie di catene inferenziali che il contesto stesso legittima, si comprende non solo ciò che la frase significa in base alla grammatica e al lessico, ma anche alla situazione complessiva in cui si realizza.

Ma che cosa si intende con *conoscere il contesto*? Come si spiegava nella prima parte di questo capitolo con Levinson (1985 [1983]), il contesto può essere descritto tramite la conoscenza del ruolo e dello status dei partecipanti, della collocazione spaziale e temporale dell'evento, del livello di formalità, del codice, del registro e dell'argomento appropriati, dell'ambito che determina il registro, del mondo sociale e psicologico del parlante. Altrimenti, Hymes definisce il contesto all'interno dei criteri che si sono appena esposti, mentre Brown e Yule (1986 [1983]: 52-88) riconoscono la difficoltà di individuare un tratto pertinente per la definizione del contesto e, attraverso una panoramica di diversi autori (tra cui Firth, 1957; Lewis, 1972; Fillmore, 1977; Lyons, 1977) propongono rappresentazioni che coinvolgono le caratteristiche dei partecipanti, la loro azione verbale o non-verbale, gli oggetti rilevanti, le categorie deittiche degli oggetti, l'esperienza personale che spinge ad applicare un principio di analogia, per cui non si presta attenzione ad ogni tratto del contesto, ma solo a quelli che in passato si sono dimostrati rilevanti. Discutendo la natura del contesto concreto in cui, di volta in volta, si realizzano i differenti scambi comunicativi, Sperber e Wilson (1993 [1986]) mettono in dubbio un'idea comune

alla maggior parte dei lavori di pragmatica (e rimandano allo stesso Levinson 1985 [1983], a Brown e Yule, 1986 [1983] e a Lyons, 1977), ovvero “che il contesto nel quale un enunciato viene compreso non sia oggetto di scelta: a ogni istante dello scambio verbale, il contesto è dato, determinato” (Sperber, Wilson, 1993 [1986]: 201). Affermano, infatti, che prendere come contesto di comprensione di un enunciato tutto l’insieme delle ipotesi espresse esplicitamente da enunciati anteriori che fanno parte della stessa interazione, significa dover farsi carico anche delle implicature di questi enunciati, delle entrate enciclopediche dei concetti che figurano nelle ipotesi, di quelle dei concetti che appaiono nel nuovo enunciato, e così via in una espansione potenzialmente infinita che satura il contesto con “una massa di informazioni enciclopediche, la maggior parte delle quali, se non la totalità, non aggiunge niente agli effetti contestuali dell’informazione trattata” (Sperber, Wilson, 1993 [1986]: 205), massa che accresce lo sforzo di trattamento dell’informazione e abbatte la carica globale di pertinenza. I due autori prospettano, invece, “che la formazione del contesto sia aperta a scelte e a revisioni lungo tutto il processo di comprensione” (Sperber, Wilson, 1993 [1986]: 207), selezionando per ogni nuova informazione un contesto correlato a nuovi insiemi di ipotesi, senza che per questo si corra il rischio dell’arbitrarietà, in quanto “l’organizzazione della memoria enciclopedica e l’attività mentale limitano continuamente la classe dei contesti potenziali tra i quali in un dato momento il contesto reale può essere scelto” (Sperber, Wilson, 1993 [1986]: 208).

Ritornando, dunque, alla competenza comunicativa, si può notare come questa si collochi oltre l’orizzonte della competenza linguistica, oltre la grammatica, nella sfera del *saper fare con la lingua* e saperla integrare con altri codici, ambito in cui emerge l’adeguatezza pragmatica. Secondo Balboni (1994: 34), che introduce la questione nell’ambito dell’acquisizione della lingua seconda, la competenza comunicativa individua tre aspetti:

“[...]”

a. Saper fare lingua

Si tratta della capacità di padroneggiare le abilità linguistiche, intese come fasci di processi interrelati: saper comprendere, ad esempio, richiede una serie complessa di processi cognitivi, esperienziali, linguistici;

b. Saper fare con la lingua

È la capacità funzionale, che permette di utilizzare la lingua come strumento di azione in un determinato contesto; [...]

c. Sapere la lingua e saperla integrare con altri codici disponibili per la comunicazione

Si tratta da un lato della capacità di usare le grammatiche linguistiche dell'italiano (fonologica, grafemica, lessicale, morfosintattica, testuale), dall'altro di sapere integrare la lingua verbale con i linguaggi gestuali, oggettuali, prossemici, etc. [...] Si tratta dunque di una sorta di piramide a base triangolare, in cui ogni faccia confina con le altre due e risulta essenziale per determinare lo spazio compreso nella «competenza comunicativa» [...].

Balboni afferma poi (1994: 41) che il *saper fare con la lingua* è in relazione alla dimensione funzionale della lingua e alla irrinunciabile competenza pragmatica che, tramite la lingua, consente l'agire e l'interagire sociale: la padronanza dei diversi registri richiede competenze socio-linguistiche e, dunque, la conoscenza di modelli di comportamento sociale, la consapevolezza di principi e regolarità⁵. La competenza comunicativa, quindi, non è definibile secondo un unico contenuto, ma comprende una serie di altre competenze e capacità cognitive – non per questo minori – tra cui quella linguistica: “Vi sono parecchi settori della competenza comunicativa, di cui il grammaticale è soltanto uno” (Hymes, 1979 [1972]: 227). È importante sottolineare, qui, che affermando “Il termine competenza comunicativa descrive la capacità del parlante di selezionare, nell'ambito di tutte le espressioni grammaticali a sua disposizione, quelle forme che riflettono in modo appropriato le norme sociali che governano il comportamento in situazioni specifiche” (Hymes,

⁵Come notano Brown e Yule (1986 [1983]: 83) a proposito dei tratti rilevanti del contesto nell'interpretazione di un atto comunicativo, si tende a percepire le stesse regolarità e, quanto più piccola è la comunità, maggiori saranno le nozioni condivise. La stessa osservazione, ma su un versante “più” linguistico, si ritrova in Cardona (2001: 33) secondo il quale le lingue perdono specificità di riferimento man mano che sono più diffuse: “una lingua di grande diffusione deve necessariamente perdere tutte quelle caratteristiche che la legano a situazioni peculiari e che non sarebbero più comprensibili in un uso allargato”.

1972a, p. 270, in Ciliberti, 1994: 62), Hymes allontana l'ipotesi che il concetto di competenza comunicativa sia in qualche modo in opposizione⁶ con quello di competenza linguistica, dalla quale non si può prescindere nella selezione delle espressioni. Infatti, nell'acquisizione del linguaggio, l'essere umano – il bambino – si impadronisce di forme linguistiche grammaticali e al contempo appropriate, impara a comunicare mettendo in relazione atti linguistici ed eventi linguistici, sviluppa le regole pragmatiche che gli consentiranno di comunicare e interpretare significati all'interno di una comunità linguistica, in altre parole di agire con la lingua:

“Dobbiamo allora rendere conto del fatto che un bambino normale acquisisce la conoscenza delle frasi non soltanto in quanto grammaticali, ma anche in quanto appropriate. Lui o lei acquisiscono la competenza riguardo a quando parlare e quando tacere, e riguardo a che cosa dire, a chi, quando, dove, in qual modo. In breve, un bambino diviene capace di compiere un repertorio di atti di linguaggio, di partecipare agli eventi discorsivi, e di valutarne l'adempimento da parte di altri” (Hymes, 1979 [1972]: 223).

3. PECULIARITÀ DEL LINGUAGGIO SCRITTO E TESTUALITÀ

In questa prospettiva pragmatica, che si articola per competenze complesse, si colloca l'osservazione delle caratteristiche del linguaggio scritto. Nel primo capitolo, si sono esposti i motivi che hanno reso il codice scritto, fin dalle origini, uno strumento elitario in relazione sia alla necessità di apprendimento in contesto guidato sia alla difficoltà di svilupparne e mantenerne la competenza come abilità per la vita e si è tracciato il profilo dell'italiano scritto come varietà *diamesica*, anche in opposizione ai tratti del canale orale. È utile, ora, notare che uno degli strumenti che si rendono necessari per *usare* con successo il linguaggio è la competenza testuale, un sottoinsieme della competenza comunicativa che riguarda l'abilità di progettazione e di interpretazione dei testi, indipendentemente dal fatto che siano

⁶ La contrapposizione tra competenza linguistica e competenza comunicativa cui accenna Ciliberti (1994: 61) non è da intendersi, sembra, sul piano generale teorico, ma va ricercata nelle applicazioni che approcci e metodi glottodidattici hanno elaborato.

orali o scritti⁷. La competenza testuale della scrittura – che si manifesta come un prodotto –, tuttavia, è diversa da quella messa in gioco negli scambi orali – che, invece, rappresentano un processo –, è una competenza d’uso specifica, poiché la scrittura è fortemente legata alle funzioni che l’utente le attribuisce, generalmente le più prestigiose della società contemporanea, ed è segnata dall’uso.

Come si accennava nel primo capitolo, il passaggio dalla condizione di vita nomade a quella stanziale porta ad un mutamento della struttura sociale ed economica delle comunità che richiede la possibilità di stabilire regole, stendere contratti, registrare pagamenti, trasmettere informazioni a distanza, tutti scopi per i quali la prerogativa della scrittura si rivelò un mezzo indispensabile. Così, le funzioni *evolute* dei testi scritti che possiamo osservare non risultano legate allo stato d’animo del parlante e al momento dell’enunciazione – ne sono, infatti, decontestualizzate –, ma rimandano ad attività complesse dell’esperienza quotidiana di un adulto, devono persistere nello spazio e nel tempo a beneficio di un lettore che non potrà usufruire di tutte le caratteristiche paralinguistiche e prosodiche presenti nella lingua parlata, rese solo parzialmente dall’uso della punteggiatura. Se da qualche punto di vista lo scritto e il parlato possono esprimere gli stessi significati, non si può non registrare come i due canali siano più *adatti* a veicolare contenuti diversi, assolvendo a funzioni diverse, come nota Halliday (1992 [1985]: 167): “Proprio come in una cultura bilingue, le lingue sono quasi sempre specializzate per attività diverse, argomenti diversi, diverse relazioni personali: non vi è alcuna utilità ad avere due lingue che fanno entrambe esattamente le stesse cose”. Provando, quindi, a individuare un elenco di funzioni proprie della scrittura (Halliday, 1992 [1985]: 79), sebbene i confini delle diverse categorie siano spesso labili, si può dire che questa *serve per*

- agire, quando si leggono insegne e segnaletica, pubblicità, istruzioni, guide, etc.;

⁷ “Perciò, è errato pensare che la lingua scritta sia altamente organizzata, strutturata e complessa, mentre la lingua parlata è disorganizzata, frammentaria, semplice. [...] La complessità della lingua scritta è statica e densa. Quella della lingua parlata è dinamica e intricata” (Halliday, 1992 [1985]: 158).

- informarsi, consultando giornali, riviste di approfondimento, libri di testo, saggi, propaganda politica, comunicazione istituzionale, etc.;
- svagarsi, con riviste leggere, fumetti, narrativa, giochi, etc.

Immediatamente, senonché, colpisce il fatto che tutti e tre i tipi di funzione suggeriti dal linguista inglese siano orientati alla ricezione della scrittura, cioè alla lettura, e fa riflettere l'innegabile evidenza di quanto la produzione scritta sia marginale nella vita della maggior parte delle persone, benché istruite e colte, rimanendo per lo più una pratica legata al contesto scolastico e, ma non sempre, accademico.

Un ulteriore tratto dello scritto rispetto al parlato emerge sul piano lessicale. Sempre Halliday (1992 [1985]) evidenzia come i due canali siano caratterizzati da differenti complessità: il secondo presenta un *intrico* di natura grammaticale, il primo una forte *densità* lessicale. La qualità di contenere più parole lessicali (un insieme aperto, i cui elementi in distribuzione possono essere opposti a moltissimi altri) che grammaticali (un insieme chiuso, i cui elementi in distribuzione possono essere opposti ad un numero estremamente ridotto di altri) fa sì che la scrittura apporti una grande quantità di contenuto, di significato lessicalizzato, che sia, cioè, maggiormente informativa e, quindi, più indicata ad assolvere funzioni in contesti formali e strutturati. A questo effetto contribuisce anche la minore frequenza, ovvero la più ampia varietà, dei singoli elementi lessicali rispetto a quelli grammaticali: se la ripetizione è contenuta o nulla, la ricchezza lessicale, e quindi il grado di informatività, sarà massima⁸. Infine, se si va oltre la dimensione della parola e si guarda alle proposizioni, si osserva che la struttura informativa delle frasi (o *clausole*, come preferisce Halliday) si basa sull'avvicinarsi di due parti, il tema, o *topic*, che rappresenta il punto di partenza del messaggio, e il rema, o *comment*, che porta l'informazione nuova vera e propria. Questi due elementi sono, solitamente e per quanto possano realizzarsi come strutture complesse, gruppi nominali. Chi scrive, infatti, ricorda Halliday, fa affidamento sulla nominalizzazione.

⁸ La composizione di queste pagine sembrerebbe contraddire palesemente tale principio, ma -anche a discolpa di chi scrive- si deve ricordare che trattando argomenti specialistici o settoriali è difficile (e, si vorrebbe aggiungere, sconsigliata) l'adozione di termini sinonimici appartenenti al linguaggio comune.

Coloro che intavolano una conversazione, parimenti a coloro che si apprestano a scrivere un libro, realizzano la costruzione di un *testo* che rappresenta un'unità coesa, dotata di intenzione comunicativa e relativa ad uno stesso tema. Banalmente, qualunque parlante è in grado di distinguere un testo da una raccolta di frasi prive di relazione e sa – magari non sapendo di saperlo – che cosa è un testo e che cosa non lo è:

A text may be spoken or written, prose or verse, dialogue or monologue. It may be anything from a single proverb to a whole play, from a momentary cry for help to an all-day discussion on a committee. A text is a unit of language in use. It is not a grammatical unit, like a clause or a sentence; and it is not defined by its size [...] A text is best regarded as a SEMANTIC unit: a unit not of form but of meaning. (Halliday, Hasan, 1976: 1-2)

Schmidt (1977 [1973]: 255-256) ritiene che i testi non si limitino ad essere insiemi di elementi linguistici, ma “conformazioni aventi una funzione illocutiva e una funzione perlocutiva in atti di comunicazione” e introduce, così, il concetto di potenziale illocutivo e potenziale perlocutivo, con esplicito riferimento ai tipi di atti linguistici descritti da Austin e da Searle, come classi di funzioni socio-comunicative tipiche e riconosciute che dovrebbero realizzarsi in modo distinguibile e collocarsi gerarchicamente in un sistema coerente:

“Testo è ogni parte linguistica di un atto di comunicazione (nel quadro di un gioco di azione comunicativa), la quale sia tematicamente orientata e adempia una funzione comunicativa riconoscibile, ossia realizzi un potenziale illocutivo riconoscibile. È solo attraverso la funzione (socio-comunicativa) illocutiva, realizzata in una situazione di comunicazione, programmata dal parlante e riconoscibile dagli altri partecipanti, che un insieme di enunciazioni linguistiche diviene un testo coerente, funzionante come strumento sociale di comunicazione, e retto da regole costitutive” (Schmidt, 1977 [1973]: 257).

Per i partecipanti allo scambio, i costituenti linguistici rappresentano istruzioni relative ad attività ed esperienze fissate in una comunità linguistica sui diversi aspetti che compongono la comunicazione, pertanto il testo si realizza come insieme tematicamente ordinato di istruzioni coerenti, una struttura condizionata sul piano pragmatico la cui adeguatezza è attribuita da una serie di elementi: il contenuto, il

tipo di lingua, il canale che la veicola, la situazione, la forma del testo, il rapporto tra emittente e destinatario e la capacità del testo di rispettare le attese suscitate nel destinatario. La caratteristica di insieme, invece, è assegnata al testo principalmente dalla presenza dei criteri di coerenza e coesione che ne regolano gli aspetti linguistici sui piani, rispettivamente, semantico e morfosintattico.

Questo complesso di proprietà viene sistemato da Beaugrande e Dressler (1994 [1981]) che, riallacciandosi anche a un'ampia letteratura, indicano sette condizioni di testualità che è necessario soddisfare per definire *testo* un'occorrenza comunicativa. Il primo criterio è la *coesione*, che si fonda sulle dipendenze grammaticali che investono gli elementi di superficie, ossia le parole, e racchiude le funzioni utili a segnalare le relazioni tra questi; il secondo, la *coerenza*, riguarda, invece, il piano dei concetti e delle relazioni di significato soggiacenti alla superficie del testo, come la causa, lo scopo, la temporalità, ed è il risultato dei processi cognitivi del parlante. Dopo i primi due imperniati sui componenti linguistici, i criteri successivi si rivolgono a considerare gli aspetti incentrati sugli utenti e, più in generale, coinvolgono i meccanismi della comunicazione umana. Il terzo, l'*intenzionalità*, concerne l'atteggiamento di chi produce il testo (parlante o scrivente) nel senso che descrive l'intenzione comunicativa, il *voler dire* qualcosa; il quarto criterio, l'*accettabilità*, è inerente alla prospettiva di colui che riceve il messaggio (ascoltatore o lettore), il quale vorrà vedere soddisfatta l'attesa di un testo coerente e coeso, ma anche utile ad ampliare le sue conoscenze; il quinto, l'*informatività*, descrive il grado di interesse che la proporzione tra elementi attesi e non attesi, oppure noti e ignoti, suscita nel ricevente; il sesto, la *situazionalità*, individua i fattori rilevanti in un contesto comunicativo e spinge l'interpretante a selezionare l'ipotesi più pertinente; il settimo, infine, l'*intertestualità*, si riferisce ai fattori che rendono disponibile un testo in relazione alla conoscenza di altri testi ritenuti accettabili in precedenza e contribuisce allo sviluppo di tipi testuali. A questi principi costitutivi, Beaugrande e Dressler (1994 [1981]) fanno seguire, facendo riferimento a Searle (1976 [1969])⁹, anche dei principi regolativi che controllino la

⁹ Searle suggerisce che parlare una lingua significhi impegnarsi in una forma di comportamento molto complessa, governata da regole che lui stesso, nel secondo capitolo di *Speech Acts* (1976 [1969]), distingue in:

comunicazione testuale. Questi sono l'*efficienza*, l'*effettività*, l'*appropriatezza*. Il primo garantisce che il trattamento dell'informazione non sia eccessivamente costoso; il successivo riguarda la capacità del testo di "impressionare" il destinatario e di innescare un atto perlocutivo; l'ultimo consiste nell'equilibrio tra scelte linguistiche (testuali e di registro) e contenuti da trasmettere. L'insieme di questi criteri e principi delinea lo sfondo pragmatico dello studio della testualità:

"I nostri concetti di "coesione" e "coerenza" possono rendersi utili nell'esame dei testi solo se vengono analizzati tenendo presente come si stabiliscono effettivamente le connessioni e le relazioni fra gli avvenimenti comunicativi. Studiando l'atteggiamento di chi produce il testo (intenzionalità), di chi lo riceve (accettabilità) e della cornice comunicativa (situazione) si affrontano gli aspetti concernenti la pragmatica" (Beaugrande e Dressler, 1994 [1981]: 45).

Se con Halliday (1992 [1985]), in precedenza, si è affermato che la scrittura si manifesta come prodotto, diversamente dall'oralità che rappresenta un processo, è necessario, nondimeno, precisare che questa è la prospettiva propria del destinatario, del lettore che non assiste al lavoro di produzione del testo, come invece accade – almeno in parte – in presenza di una esecuzione orale, ed è priva della successione di piani realizzati dalle operazioni elaborative. Queste si possono ricondurre ad alcune fasi principali da cui emerge il testo, dette da Beaugrande e Dressler (1994 [1981]: 53) *fasi di dominanza elaborativa*, che solo raramente si dispongono una dopo l'altra, ma si influenzano a vicenda in misura diversa secondo il momento: la progettazione, l'ideazione, lo sviluppo, l'espressione, la sintesi grammaticale. Nella fase di *progettazione*, chi produce il testo sviluppa l'intenzione di raggiungere uno scopo per mezzo del testo stesso ed è sollecitato così ad operare la scelta del genere che sarà più conveniente; il passo successivo è quello dell'*ideazione*, in cui si ricercano le idee per intervenire efficacemente a confermare o modificare le opinioni dei destinatari; con la fase di *sviluppo*, si procede a ampliare, elaborare e mettere in

-
- regole *costitutive*, che costituiscono e regolano un'attività la cui esistenza è logicamente dipendente da quelle regole; creano nuove forme di comportamento;
 - regole *regolanti* (normative), che regolano un'attività già esistente, la cui esistenza è logicamente indipendente dall'esistenza di quelle regole.

relazione le idee “come una ricerca di spazi di sapere memorizzati” (Beaugrande, Dressler, 1994 [1981]: 55) al fine di offrire il giusto grado di informatività. Gli autori sottolineano, inoltre, che fino a questo punto della costruzione di un testo non c’è bisogno di tradurre i processi mentali – composti da scene o sequenze di avvenimenti – in *espressioni linguistiche* che, tuttavia, a partire da questo momento devono attivarsi per consentire il passaggio al livello della realizzazione, in tal modo “chi produce il testo deve decidere le linee di demarcazione che intende fissare tra le parti della scena o fra gli avvenimenti” (Beaugrande, Dressler, 1994 [1981]: 55). L’ultima fase è, allora, la *sintesi grammaticale* tramite la quale le espressioni linguistiche vengono inserite linearmente all’interno di dipendenze grammaticali di superficie.

E’ evidente, quindi, come la costruzione di un testo si riveli un processo, e non semplicemente un prodotto, in cui si tende a uno scopo mediante una serie di operazioni che, in corso d’opera, possono anche risultare non appropriate al raggiungimento dell’intenzione e, per questo, le decisioni adottate in ogni momento possono altresì condurre alla modifica di stadi precedenti e alla ristrutturazione del progetto iniziale:

“Non è da escludere, infatti, che ci sia una specie di “principio dell’intenzione testuale” in base al quale i materiali del testo, nel corso della produzione, fanno intravedere le loro specifiche tendenze organizzative, ovvero le impongono a chi produce il testo a meno che le operazioni non vengano concluse troppo presto” (Beaugrande, Dressler, 1994 [1981]: 57-58).

Nella prassi quotidiana, “possedere l’argomento” è il punto di partenza per comporre un testo a cui devono seguire passaggi successivi che conducono a una fase di raccolta delle idee e a una di concettualizzazione. Quest’ultima vede nelle espressioni linguistiche uno strumento estremamente importante per l’elaborazione stessa dei concetti, come se parlare o scrivere bene contribuisse a parlare e scrivere meglio. La competenza passiva/ricettiva, in particolare del testo scritto, ovvero l’abitudine alla lettura – non intendendo con questo rinviare esclusivamente ai modelli letterari proposti dalla tradizione scolastica –, rappresenta probabilmente il metodo più vantaggioso per imparare ad esprimersi in modo articolato e ben

congegnato, a patto che non ci si concentri solo su meccanismi di superficie, come concordanze o punteggiatura, ma si punti a indagare quelli più profondi della coerenza in cui le conoscenze messe a disposizione dal testo interagiscono con quelle del destinatario “*in una proporzione adeguata tra lo sforzo richiesto e le conoscenze che ne risultano*” (Beaugrande, Dressler, 1994 [1981]: 230). La pratica costante della lettura di ogni tipo di testo, dunque l’esposizione ai dati linguistici di svariati registri, conduce ad assumere familiarità con la testualità, sia orale sia scritta, e ne sviluppa la competenza, per la quale “il parlante-scrivente deve prima essere un ascoltatore-lettore. E per esserlo deve essere esposto ai dati del registro scritto con la stessa disponibilità e naturalezza con cui è stato esposto ai dati del parlato” (Giusti, 2004: 108-109). Inoltre, con Krashen (1993), la lettura estensiva è decisiva per il successo nello studio, dal momento che il linguaggio dello studio deriva principalmente dai testi scritti. Infine, *leggere* consente non solo di acquisire buone doti di oratore o scrittore¹⁰, ma anche di afferrare prontamente l’intenzione testuale degli interlocutori – e addirittura di poter correggerne le produzioni – al di là della comprensione materiale e “senza avere realmente partecipato ai loro processi mentali” (Beaugrande, Dressler, 1994 [1981]: 58). Il processo di ricezione del testo da parte del destinatario, dunque, ripercorre a ritroso le tappe precedentemente individuate per la costruzione, partendo cioè dagli elementi più superficiali per giungere gradualmente, e non senza ripensamenti, alle fasi più profonde della progettazione.

I tipi di testo a cui i partecipanti alle interazioni comunicative fanno riferimento devono rispondere ai contesti d’uso, ossia alle situazioni di discorso in cui i testi si realizzano, condizione da cui deriva la scelta dei mezzi adeguati per garantire (o interpretare) la testualità, come per esempio l’organizzazione delle informazioni, la più o meno rigorosa accuratezza grammaticale e sintattica, la voluta trasgressione dell’accuratezza. In questo modo, dopo appena poche battute e poche righe il testo può rivelare la propria natura (una descrizione, una pubblicità, un foglietto illustrativo, una poesia, etc.) e essere definito in base alla sua funzione e alla maniera in cui contribuisce alla comunicazione.

¹⁰ Non si sono usati qui i termini consueti di “parlante” e “scrittore” a cui si fa ricorso in tutto il lavoro, perché è sembrato utile assegnare una connotazione diversa, ovvero quella che delinea chi parla e scrive con uno scopo professionale o accademico.

Si può indicare a grandi linee un'area di *testi pragmatici*, creati per scopi pratici quali raccontare, informare, convincere, e una di *testi letterari*, che si differenziano per lo sfruttamento peculiare delle risorse linguistiche, senza, tuttavia, dimenticare che si tratta di distinzioni di massima, i cui labili confini danno origine a situazioni di sovrapposizione. Così, un testo *narrativo*, disponendo in ordine sequenziale azioni e avvenimenti e facendo ricorso più frequentemente a una ricca subordinazione di relazioni concettuali di tipo causale e temporale (Beaugrande, Dressler, 1994 [1981]: 201), potrà realizzarsi parimenti come una semplice cronaca o come un'opera letteraria. Allo stesso modo, il testo *descrittivo*, che si concentra su oggetti e situazioni trattati per la frequenza di attributi, stati, rappresentanti, specificazioni e modificatori (Beaugrande, Dressler, 1994 [1981]: 201), può essere parte di un romanzo così come di una guida turistica o di un testo scolastico. I testi argomentativi, “invece, favoriscono come vera vs. falsa o positiva vs. negativa l'accettazione o la valutazione di determinate idee e convinzioni” (Beaugrande, Dressler, 1994 [1981]: 201) che esplicitano tramite relazioni concettuali di volontà, valore o opposizione. Nella stessa area di carattere prettamente pragmatico si collocano il testo *informativo* e quello *regolativo*. Il primo ha come finalità l'apporto di nuove conoscenze al destinatario, o l'integrazione di vecchie, con dati e nozioni di varia natura; si caratterizza per organicità, linearità, chiarezza e tende a includere tipi testuali diversi nella successione dei momenti dello sviluppo. Il secondo presenta istruzioni, norme, regole, prescrizioni che inducono un comportamento desiderabile nel destinatario o lo guidano a risolvere problemi; i tratti principali sono l'individuazione di un emittente autorevole, o quanto meno esperto, una certa schematicità, relativa facilità di consultazione, presenza di illustrazioni.

La sussistenza di differenti tipologie testuali all'interno di un medesimo testo, che sia tuttavia riconducibile a solo una di queste in particolare, si osserva anche nei testi letterari e poetici, definiti da Beaugrande e Dressler (1994 [1981]: 202) testi “il cui mondo sta in una relazione sistematica di alternativa alla versione accettata del “mondo reale” [...] non come qualcosa di dato oggettivamente, ma come qualcosa che si sviluppi dalle conoscenze, dalle interazioni e dalle trattative sociali”. In questi,

dunque, possono emergere forme di argomentazione¹¹, descrizione o narrazione. Di seguito, una tabella riassuntiva dei tipi di testo che si sono presentati in cui si evidenzia lo scopo di ciascuno:

TIPO	SCOPO	ESEMPI
testo narrativo	raccontare un fatto o una storia	racconti, romanzi, novelle, articoli di cronaca, articoli di inviati speciali, relazioni di viaggio, biografie etc.
testo descrittivo	delineare le caratteristiche di una persona, di un paesaggio, di un ambiente, etc.	parti descrittive di opere letterarie, resoconti di viaggio, guide turistiche, etc.
testo argomentativo	sostenere una tesi attraverso un ragionamento logico, proponendo gli argomenti a favore e confutando le opinioni contrarie	arringhe di avvocati, saggi accademici, discorsi politici
testo informativo	fornire notizie su fatti, argomenti e personaggi	orari, avvisi, saggi divulgativi, etc.
testo regolativo	indicare norme da rispettare, obblighi e divieti	istruzioni per l'uso, leggi, regolamenti, etc.

Sabatini (1990) rimarca le responsabilità dell'emittente nel compiere le scelte decisive che caratterizzano un testo in base a “uno dei vari atteggiamenti che inducono a comunicare” (Sabatini, 1990: 693), atteggiamenti che sembrano connessi alla necessità, o volontà, di veicolare concetti connotati dalla massima precisione o da una certa flessibilità e variabilità o, infine, da una grande disponibilità all'interpretazione del ricevente. Si tratterà, dunque, di individuare una “macro-tipologia derivata dall'adozione di un parametro unico e di natura marcatamente pragmatica” (Sabatini, 1990: 694), che prevede

- testi con discorso molto vincolante
- testi con discorso mediamente vincolante
- testi con discorso poco vincolante

strettamente relativi ai contesti d'uso e alle funzioni pragmatiche che assolvono, come si osserva dal quadro successivo (Sabatini, 1990: 695):

¹¹ Per quanto possa sembrare insolito, si pensi per esempio a gran parte della poesia romantica, dai Sepolcri alle Odi e agli Inni Sacri manzoniani, in cui si propugnano gli ideali politici del tempo.

CATEGORIE FONDAMENTALI	CATEGORIE INTERMEDIE E LORO FUNZIONE	TIPI SPECIFICI
Testi con discorso molto vincolante	Testi scientifici Funzione conoscitiva basata su dimostrazioni rigorosamente sottoposte al criterio di «vero o falso».	<i>Dimostrazioni scientifiche</i> (specialmente se di materia che consente trattamento quantitativo dei dati).
	Testi normativi Funzione prescrittiva, basata su una manifestazione di volontà e rispondente al criterio di coerenza interna e con principi generali enunciati espressamente.	<i>Leggi, decreti, regolamenti e altri testi assimilabili</i> (sentenze, atti amministrativi, giudiziari notarili e simili).
	Testi tecnici Funzione regolativa, basata sull'adesione del destinatario a indicazioni (non modificabili) fornite dall'emittente.	<i>Istruzioni per l'uso</i> (di apparecchi, sostanze, ecc.)
Testi con discorso mediamente vincolante	Testi espositivi Funzione esplicativa, basata sull'intenzione di «spiegare a chi non sa», a fini di istruzione.	<i>Trattati e manuali di studio, saggi critici, enciclopedie.</i>
	Testi informativi Funzione informativa, basata sull'intenzione di mettere genericamente a disposizione (divulgare) informazioni.	Scritti divulgativi e di informazione comune (giornalistica e simile).
Testi con discorso poco vincolante	Testi letterari Funzione espressiva, basata sul bisogno dell'emittente di esprimere, in relazione a temi esistenziali, il proprio «modo di sentire» e di metterlo a confronto, potenzialmente, con quello di qualsiasi altro essere umano.	<i>Opere letterarie: in prosa</i> (narrativa, prosa descrittiva in genere; testi teatrali) <i>e in poesia</i>

Si è accennato al fatto che le principali ipotesi avanzate per spiegare come vengono compresi dal destinatario un enunciato, una frase, un testo si distinguono, in linea generale, tra quelle che assegnano il ruolo essenziale alla comprensione sintattica e quelle che privilegiano la comprensione semantico-pragmatica. Sembra, tuttavia, che la seconda congettura inquadri meglio quanto quotidianamente si osserva nella comunicazione umana. Interpretare, infatti, coinvolge tre elementi che contribuiscono a rendere possibile la comprensione di un enunciato: i *processi cognitivi*, che regolano le relazioni di temporalità, causalità, conseguenza, appartenenza o meno a un certo insieme di oggetti, la selezione della modalità, etc.; la *conoscenza del mondo* (Enciclopedia), che fornisce il quadro di riferimento per l'assunzione di nuove informazioni da sistemare nella propria memoria e che

porteranno a inevitabili ristrutturazioni del sapere personale¹²; *la competenza comunicativa*, che – come si diceva – comprende un insieme di competenze che vanno da quelle più strettamente linguistiche a quelle socioculturali. L'interazione di questi tre fattori attiva quella che Oller (1979) definisce *expectancy grammar*, una sorta di grammatica dell'anticipazione tramite cui si è in grado di creare, man mano che si ascolta o si legge, ipotesi globali che vengono verificate o disattese dal completamento della frase o dell'enunciato e, proprio per questo, permette di comprendere messaggi ed enunciati anche molto disturbati. Con Conte (1988: 9-10), si può affermare che “il processo dinamico dell'interpretazione non procede linearmente per progressiva accumulazione di informazioni, ma può retroagire (*feedback* ermeneutico) anche su anteriori interpretazioni di informazioni anteriori, e su anteriori inferenze”.

Dunque, se chi parla può lasciare che il suo ascoltatore sia momentaneamente distratto da un rumore o da un'indicazione non precisa ed accurata, confidando di poter recuperare subito il contatto grazie ad un cenno del viso o a un tratto marcato prosodicamente, chi scrive ha la responsabilità di mettere a disposizione del lettore fin dall'inizio tutti gli indizi necessari a una comprensione completa e corretta di quanto intende comunicare mediante la pianificazione della struttura, la ricchezza lessicale, l'esplicitazione del contesto e delle premesse. Inoltre, laddove il linguaggio orale è, di solito, maggiormente dipendente dal contesto, da una situazione comunicativa reale in cui i partecipanti condividono l'universo del discorso, si fa uso di deittici, allocutivi e costruzioni marcate, il linguaggio scritto (e così anche certi

¹² A questo proposito, Sperber e Wilson (1993 [1986] capitolo I) sostengono che gli esseri umani dispongono di un ambiente cognitivo, ovvero l'insieme dei fatti manifesti a un individuo, e che l'intersezione degli ambienti cognitivi di due individui costituisce un ambiente cognitivo condiviso all'interno del quale i due soggetti sono in grado di formulare le stesse ipotesi, con il risultato di un ampliamento dei singoli ambienti cognitivi e della conoscenza che ciascuno dei due ha del mondo: “Migliorare la conoscenza significa acquisire informazioni sempre più precise, più facili da recuperare, e più elaborate, nei domini che sono particolarmente importanti per l'individuo. [...] Alcune informazioni sono state acquisite in passato e sono quindi già contenute nella rappresentazione del mondo dell'individuo. [...] Altre informazioni sono non solo nuove, ma anche senza alcun rapporto con ciò che appartiene già alla rappresentazione del mondo dell'individuo. Quando informazioni vecchie e nuove vengono utilizzate congiuntamente come premesse in un processo di inferenza, esse generano altre informazioni nuove: informazioni che non sarebbe stato possibile inferire senza questa combinazione di premesse vecchie e nuove (Sperber, Wilson, 1993 [1986]: 77-78).

tipi di orale sorvegliato, come quello richiesto dalla scuola) viene prodotto e poi consumato in situazioni diverse:

“L’indisponibilità di fattori complementari come il genere di voce, l’intonazione, la mimica e la gesticolazione, deve essere compensata da espedienti prettamente testuali quali la creazione di un focus e la sollecitazione dell’interesse” (Beaugrande, Dressler, 1994 [1981]: 230 - 231).

Per concludere, la competenza testuale riguarda dinamicamente sia chi produce il testo sia chi lo riceve ed è in questo senso, allora, che l’emittente (parlante o scrivente) non può risultare il solo responsabile nel determinare i caratteri di un testo prodotto, come suggeriscono anche Brown e Yule (1986 [1983]) i quali non sembrano nemmeno ritenere vantaggioso cercare di determinare a priori le caratteristiche formali costitutive che un testo deve possedere per essere definito tale, giacché i testi sono spesso ciò che gli ascoltatori (o i lettori) considerano come tali al di là dei legami verbali espliciti come referenza, coreferenza e altri principi di connettività. Di frequente, infatti, la fonte della coesione formale è, in un certo senso, al di fuori del testo: le parole sulle pagina sono disponibili al lettore ma non necessariamente utilizzate:

[...] The hearer or reader, when he is determining, consciously or unconsciously, the status of a specimen of language, invokes two kinds of evidence, the external as well as the internal: he uses not only linguistic clues but also situational ones. Linguistically, he responds to specific features which bind the passage together, the patterns of connection, independent of structure, that we are referring to as cohesion. Situationally, he takes into account all he knows of the environment: what is going on, what part the language is playing, who are involved. (Halliday, Hasan, 1976: 20)

Gli ascoltatori-lettori, ancora con Halliday e Hasan (1976: 23), interpretano tramite il ricorso al contesto, alle conoscenze del mondo condivise con l’interlocutore, alla rappresentazione del discorso che essi si sono costruiti sulla base dell’output dell’emittente: insistono nell’interpretare qualunque brano come testo, se esiste la remota possibilità di farlo:

A text is a passage of discourse which is coherent in this two regards: it is coherent with respect to the context of situation, and therefore consistent in register¹³; and it is coherent with respect to itself, and therefore cohesive. Neither of these two conditions is sufficient without the other, nor does the one by necessity entail to other. [...] It is almost impossible to construct a verbal sequence which has no texture at all – but this, in turn, is largely because we insist on interpreting any passage as text if there is the remotest possibility of doing so.

¹³ Il termine *register* qui significa “The linguistic features which are typically associated with a configuration of situational features – with particular values of the field, mode and tenor” (Halliday e Hasan, 1976: 22). Con i termini *campo*, *modo* e *tenore* Halliday intende rispettivamente l’evento complessivo in cui si realizza un testo, compresi gli scopi dell’emittente; la funzione del testo nell’evento, inclusi il canale e il genere; l’interazione di ruolo e le relazioni sociali tra i partecipanti.

CAPITOLO 3

IL LINGUAGGIO COME FORMA DI AZIONE

Nei paragrafi che seguono, si intende presentare una cornice teorica che sembra rispondere adeguatamente alle esigenze di questa parte della ricerca: inquadrare il modo di agire di parlanti e scriventi quando comunicano per trarne, poi, conclusioni sul comportamento degli apprendenti di una lingua seconda alle prese con la scrittura.

Sotto il comune denominatore di Teoria degli atti linguistici si collocano autori e teorie particolari, tra i quali sono sembrati più utili Austin, Grice, Searle, Sperber e Wilson. Il lavoro di J.L. Austin individua la natura e le specificazioni dell'atto linguistico a partire dalla ipotizzata distinzione tra constattativo e performativo; la riflessione di P. Grice verte sui concetti di significato e di intenzione come basi per l'interpretazione dei messaggi in una dinamica interazionale in cui il ruolo del destinatario non è meno attivo e rilevante di quello del mittente; J.R. Searle sviluppa e integra le teorie austiniane e critica in parte quelle griceane nell'intento di ricondurre la ricerca nel solco di un'indagine più schiettamente linguistica; per concludere, Sperber e Wilson elaborano quello che definiscono principio di pertinenza, secondo cui comunicare significa richiamare l'attenzione di un individuo su un fatto e garantire con questo che l'informazione comunicata sia pertinente.

L'intuizione che i parlanti e gli scriventi agiscano verbalmente e lo facciano allo stesso modo in cui compiono tutte le altre azioni quotidiane ha spinto la ricerca per questo lavoro nella direzione degli studi sull'atto linguistico e sul funzionamento

della comunicazione linguistica¹. Il comportamento di parlanti e scriventi nel fare uso della lingua per produrre intenzionalmente, ovvero con un atto illocutivo, enunciati e testi, e quello di ascoltatori e lettori impegnati a interpretare – mediante il codice linguistico stesso, le conoscenze precedenti, le inferenze –, realizzano un processo di interazione comunicativa che ha caratteri di crescita esponenziale, in un effetto di moltiplicazione delle informazioni che valgono il *costo* di essere interpretate:

“Quando informazioni vecchie e nuove vengono utilizzate congiuntamente come premesse in un processo di inferenza, esse generano altre informazioni nuove. [...] diciamo che queste informazioni sono pertinenti” (Sperber, Wilson, 1993[1986]: 78).

1. JOHN L. AUSTIN: FARE COSE CON LE PAROLE

Negli anni Quaranta all'Università di Oxford si afferma la corrente di pensiero che viene comunemente chiamata *filosofia del linguaggio ordinario*, di cui J.L. Austin (1911-1960) è considerato uno dei maggiori esponenti. All'incirca nello stesso periodo a Cambridge, Wittgenstein sviluppa le considerazioni sul linguaggio assertivo, linguaggio come rappresentazione, già avanzate nel *Tractatus*, e si volge progressivamente a esaminare il carattere eterogeneo degli usi del linguaggio (Sbisà, 1978: 14). Sebbene non sia sempre corretto ricercare forti connessioni ed estese omogeneità, tuttavia gli studi sugli atti che si compiono *nel* parlare e *col* parlare sono espressione di un unico indirizzo di ricerca sia per premesse storiche comuni sia per il collocarsi al confine tra dimensione semantica e dimensione pragmatica, tra significare e operare, tra regole linguistiche e situazione d'interazione (Sbisà, 1978:

¹ Tuttavia, sembra utile ricordare che *comunicare* non è la prima funzione del linguaggio, infatti “Prima funzione in assoluto della lingua non è tanto comunicare socialmente (per quanto fondamentale sia questo fenomeno) quanto dare espressione al pensiero, verbalizzare mentalmente i concetti a se stessi prima ancora di verbalizzarli ad altri. Ogni comunicazione presuppone un'espressione mentale del linguaggio, ma non viceversa” (Ravazzoli, 1979: 59). Inoltre, “Il linguaggio è indispensabile non alla comunicazione, ma al trattamento dell'informazione: è questa la sua funzione essenziale. [...] Il linguaggio non è un mezzo necessario per comunicare: la comunicazione senza codice può esistere. Il linguaggio non è necessariamente un mezzo per comunicare: esistono linguaggi utilizzati esclusivamente per altri fini” (Sperber, Wilson, 1993[1986]: 258-259).

11). Il significato non si situa nella corrispondenza fra significanti ed elementi della realtà, ma nel riferimento al loro uso e alla correttezza di tale uso rispetto alle regole del sistema linguistico di cui essi fanno parte. Così, la predilezione per il linguaggio ordinario, rispetto a quello astratto dei saperi formalizzati, è dovuta alla ricchezza di sfumature e significati che vi si riscontra e che può costituire un'indagine preliminare a quella teorica e filosofica.

Nelle William James Lectures², tenute da Austin all'Università di Harvard tra il 1951 e il 1955 e poi raccolte nel 1962 in *How to do Things with Words* (Come fare cose con le parole), l'autore divulga il termine *speech act* (atto linguistico) e propone una teoria degli atti linguistici che consenta di capire il fenomeno linguistico sotto il punto di vista pragmatico, cioè di considerare gli enunciati in quanto prodotti in situazioni determinate ed equivalenti ad atti di dire qualcosa, ma anche a delle vere e proprie azioni. Partendo dalla critica dell'assunto per cui ogni frase apparentemente dichiarativa sia sempre vera o falsa, Austin suggerisce inizialmente (lezione I) la distinzione tra enunciati performativi – che non sono veri o falsi, ma costituiscono l'esecuzione di un'azione – ed enunciati constattivi – che sono veri o falsi, descrivono e rappresentano asserzioni –. L'idea di enunciato *performativo* (da *performance*, esecuzione, prestazione) è stata introdotta per contrasto con quella di enunciato *dichiarativo* o *constattivo*, ma Austin si chiede anche se tale antitesi sia accettabile o se, invece, non sia necessario indagare più a fondo. Così, si comincia con il riconoscere che i constattivi hanno la proprietà di essere veri o falsi, mentre i performativi non sono né l'uno né l'altro, la loro funzione è quella di compiere un'azione che forse non si potrebbe eseguire altrimenti. Tale distinzione si fonda sul pensiero di Gottlob Frege (1848-1925) il quale distingue tra senso e denotazione³,

² Queste lezioni sono state raccolte postume nel volume *How to do Things with Words* (Come fare cose con le parole) grazie al paziente lavoro di ricostruzione filologica degli appunti dell'autore, e di coloro che seguirono i suoi corsi, da parte del curatore della prima edizione originale (1962) J.O. Urmson. Sono degne di attenzione, a questo proposito, la prefazione a quella prima edizione così come la breve prefazione alla seconda (1975). L'edizione italiana (Marietti, 1987, a cura di Penco e Sbisà, traduzione di C. Villalta) si correda anche di un'interessante introduzione e di una significativa nota alla traduzione che dà conto delle scelte sintattiche, volte a mantenere intatto il carattere di *scritto per essere letto*, e di quelle lessicali, orientate a mediare la tradizione logico-filosofica e quella linguistica.

³ Il titolo originale del saggio *Über Sinn und Bedeutung* del 1892 vede il secondo termine tradotto in italiano in modo diverso secondo le edizioni: *denotazione*, *riferimento*, *significato*. La forma qui

per cui il senso “contiene il modo in cui l’oggetto viene dato” (1973 [1892]: 10), mentre “la denotazione di un nome proprio è l’oggetto stesso che con esso designiamo” (1973 [1892]: 13) e si può, così, indicare Venere come la stella del mattino o la stella della sera (1973 [1892]: 15)⁴: le due espressioni hanno significati (o intensioni) diversi, ma indicano lo stesso riferimento estensionale. Dato che il senso, intensionale, si collega a proprietà intrinseche delle espressioni linguistiche e la denotazione, estensionale, si collega alla realtà del mondo esterno, in un enunciato dichiarativo il senso corrisponde ad un *pensiero* (1973 [1892]: 15), mentre la denotazione è il *valore di verità* (1973 [1892]: 16). Con Lepschy, 2006: 181):

Il senso è relativo all’**intensione** di un termine, cioè al suo valore concettuale, all’insieme dei tratti che ne determinano l’applicabilità. La denotazione o riferimento, invece, è relativa all’**estensione**, cioè agli enti a cui il termine può essere applicato [...] il senso è una nozione interna al linguaggio e dipende dal rapporto tra i vari termini della lingua, la denotazione riguarda il rapporto fra linguaggio e realtà extralinguistica”.

In quegli enunciati privi di denotazione – i cui nomi propri si riferiscono a entità di cui non abbiamo certezza dell’esistenza (per esempio, Ulisse; 1973 [1892]: 15) – il senso, e dunque il pensiero, ancora sussistono, ma viene a mancare la denotazione. Con ciò Frege ritiene che i diversi sensi che si assegnano con gli enunciati sono altrettanti pensieri e che, quindi, si possa formulare un pensiero anche senza affermarne la verità: enunciati diversi –per esempio come un’asserzione, una supposizione, una domanda – possano avere lo stesso senso, ma – se formalmente formulati in modo diverso – solo l’asserzione potrà soddisfare le condizioni di vero/falso, a differenza delle altre. Ne deriva la necessità di individuare un *segno* che dia alle proposizioni un carattere specifico: all’asserzione un segno del giudizio, qualcosa che ne indichi le condizioni di vero/falso; alla domanda qualcosa che la realizzi come domanda. Tuttavia, questa separazione tra pensiero e giudizio può lasciare intendere che l’atteggiamento del parlante si manifesti mediante alcuni

riportata è quella proposta nella traduzione di S. Zecchi, presente nell’antologia “La struttura logica del linguaggio” a cura di A. Bonomi, 1973.

⁴ A questo proposito, Searle (1976 [1969]: 222) riconosce a Frege l’intuizione di aver collegato nomi propri e senso, ma ritiene uno sbaglio l’aver supposto che questo senso fosse altrettanto immediato che quello di una descrizione definita.

elementi che segnalano come vengono usate le frasi, quando invece è trasmesso dall'intera enunciazione. Il termine di *forza assertoria* viene introdotto da Frege in opere più tarde (Sbisà, 1978: 15) e ripreso poi da Austin per indicare il modo d'uso degli enunciati e la convinzione che la presenza della forza sia necessaria per attribuire all'enunciato un valore di verità.

E' evidente, allora, che l'atto stesso di promettere o scusarsi, per esempio, consiste nel formulare l'enunciato performativo *prometto* o *chiedo scusa* e ciò non rappresenta una condizione di *verità*, ma piuttosto di *appropriatezza*, perché enunciati di questo tipo richiedono – tra le altre cose – che chi li pronuncia sia nella posizione per poterlo fare, pena la *infelicità* dell'enunciato stesso. Di conseguenza, la lezione II espone le *condizioni di felicità di un enunciato*, mentre la III e la IV considerano tipi diversi di infelicità. Questa condizione può avverarsi per uno dei seguenti tre motivi che sono in grado – per stessa ammissione di Austin –, tuttavia, di sovrapporsi e confondersi⁵:

- a. l'enunciato può essere *nullo e senza effetto*, esattamente come un matrimonio o un rito non correttamente celebrati – senza una procedura convenzionale accettata – o siano amministrati da un individuo che non possiede i requisiti per compiere l'atto – un bigamo o qualcuno che battezzasse una nave o un bambino senza averne l'autorità –;
- b. l'enunciato può essere *senza sincerità*, quando non si ha l'intenzione di mantenere l'impegno o non si crede di poterlo fare e si tratta quindi di un abuso;
- c. l'enunciato è pronunciato con sincerità ed ha, quindi, effetto, ma l'impegno non viene poi mantenuto; in questo caso si parlerà di *rottura d'impegno*, ovvero, in seguito al compimento di questo atto, un evento che accadrà, sarà in regola, mentre un altro non lo sarà.

⁵ Qui si è tentato di tracciare una breve sintesi di quanto viene esposto ben più dettagliatamente in Austin (1987 [1962]: 17 e seguenti). Per chiarezza, nel nostro punto a. si condensano le distinzioni che l'autore chiama (A.1), (A.2), (B.1), (B.2); mentre i punti b. e c. corrispondono a (Γ.1) e (Γ.2). Il passaggio dai caratteri latini a quelli greci è motivato da Austin con il fatto che, se si infrangono le prime regole, l'atto non è compiuto, è un *colpo a vuoto*. Se, invece, l'infrazione riguarda le seconde, si tratterà di un'insincerità e di un abuso.

Austin osserva che l'enunciato constataivo può non funzionare in più di un senso, può essere falso ma anche assurdo o contraddittorio e considera "tre modi in cui un'asserzione dà per implicita la verità di certe altre asserzioni" (Austin 1987 [1962]: 38), esempi in cui si avverte una violazione (*oltraggio*) ai danni del linguaggio che può essere di volta in volta ricondotta alle nozioni di *implicare logicamente*, *dare per implicito* o *dare a intendere*, *presupporre*⁶. Austin individua, così, un parallelismo tra queste violazioni e le condizioni di infelicità di un enunciato performativo, in cui l'essere nullo o senza effetto corrisponde alla mancata considerazione della presupposizione; la non sincerità o abuso si collega all'inosservanza del dare a intendere; la rottura d'impegno è in simmetria con l'incompatibilità di una implicitazione. In questo modo, vuole dimostrare che ambedue le categorie di enunciati sono sottoposti a condizioni di infelicità che sono per lo più le stesse.

In conclusione, vediamo che per spiegare ciò che può funzionare male nelle asserzioni non possiamo concentrarci solo sulla proposizione in questione [...] Dobbiamo considerare la situazione totale in cui viene formulato l'enunciato – l'atto linguistico totale – se dobbiamo vedere il parallelo tra le asserzioni e gli enunciati performativi, e come ciascuno possa funzionare male. Così, l'atto linguistico totale nella situazione linguistica totale sta emergendo dalla logica a poco a poco come importante in casi speciali: e perciò stiamo assimilando il supposto enunciato constataivo al performativo. (Austin, 1987 [1962]: 41-42)

Il fatto che non possano essere trascurate le affinità tra la situazione in cui un performativo è nullo e quella in cui, tramite un constataivo, si afferma qualcosa senza averne il diritto o la necessaria informazione verrà ripreso da Austin nelle lezioni conclusive.

⁶ Nell'esempio (Austin, 1987 [1962]: 39)

a. *Tutti gli uomini arrossiscono, ma nessun uomo arrossisce*
si manifesta una incompatibilità di implicitazione, perché la prima parte implica logicamente il contraddittorio della seconda. Invece, in

b. *Il gatto è sul cuscino, ma io non credo che sia là*
l'affermazione iniziale dà per implicito che chi lo afferma ci crede ed è ben diverso dal dire *Può darsi che il gatto sia sul tappeto e che, allo stesso tempo, io non creda che esso sia là.*

Infine, la presupposta esistenza dei figli in

c. *I figli di Giovanni sono calvi, ma Giovanni non ha figli*

si mantiene comunque anche se nego la prima parte:

d. *I figli di Giovanni non sono calvi, ma Giovanni non ha figli.*

La lezione V è imperniata sul tentativo di individuazione di qualche criterio, grammaticale o lessicale, che permetta di riconoscere un enunciato performativo. Austin osserva che le due forme più comuni in cui esso si realizza esplicitamente sono:

- a. tramite un verbo alla prima persona singolare del presente indicativo di forma attiva⁷ (*Prometto, Battezzo, Scommetto, Chiedo scusa, Le do il benvenuto*, etc.);
- b. per lo più nello scritto⁸, tramite un verbo di forma passiva alla seconda o terza persona (*Siete pregati di..., I signori viaggiatori sono pregati di...*) e dove sia possibile immaginare un'apertura del tipo *con ciò* oppure *con queste parole* o, con Austin (1987 [1962]: 46), *hereby*.

Così, l'*asimmetria* tra la prima persona del presente indicativo e le altre persone o gli altri tempi indica un performativo, ma non è un criterio assoluto né una condizione strettamente necessaria. Infatti, nel pronunciare *Chiudi la porta!* o in *Bisturi!* si esegue l'atto di ordinare esattamente come in *Ti ordino di chiudere la porta* o *Le ordino di passarmi il bisturi*; in *Cane!* si compie l'atto di avvertire della presenza di un cane come in *Ti avverto che c'è un cane*; in *Sei stato tu!* o in *Colpevole!* si compie l'atto di giudicare qualcuno colpevole come in *Io ti giudico colpevole*. Si potrebbe aggiungere che l'*asimmetria* sistematica cui si accennava indica un uso *peculiare* e *speciale* del performativo: la differenza che si avverte tra pronunciare *Io scommetto* da una parte e *Io ho scommesso* oppure *Egli scommette* dall'altra, non si riscontra in *Io corro* vs. *Io ho corso* e *Egli corre*.

Alla fine, ciò che per lo più sembra disambiguare un enunciato performativo sono l'intonazione e la gestualità non meno del contesto (anche scritto) nel quale

⁷ Austin, a questo proposito, sottolinea che queste denominazioni sono *non appropriate*, ma vengono usate per comodità secondo la comune maniera grammaticale. In realtà, bisognerebbe distinguere *presente* abituale da *presente progressivo*, o segnalare che l'*indicativo* serve a riportare, descrivere, informare e non *per o nel* fare qualcosa (1987 [1962]: 45).

⁸ Interessa sottolineare questo accenno di Austin alla possibilità di realizzare atti linguistici mediante la varietà scritta, o meglio, alla precisazione del fatto che certi atti linguistici si realizzino per lo più in tal modo. Talvolta, infatti, parlando di linguaggio ordinario e di agire nel/col parlare, può sembrare scontato il tener presente la sola interazione orale.

viene prodotto, mentre le forme canoniche concorrono a rendere esplicito e più preciso l'atto che si intende eseguire. *Rendere esplicito* non è la stessa cosa che affermare: “[...] la nostra formula rende il proferimento dell'enunciato quell'atto che esso è, senza *affermare* che lo sia” (Austin, 1978 [1962]: 53⁹).

Con la trattazione delle espressioni e dei verbi performativi espliciti (lezioni VI e VII), emerge che l'opposizione performativo/constatativo non è produttiva, perché anche *asserire* è compiere un'azione e, così come si sono evidenziate analogie rispetto alle condizioni di infelicità, altrettanto si può dire delle condizioni di corrispondenza con la realtà:

Ora consideriamo un attimo il punto a cui siamo: partendo dal presupposto contrasto tra enunciati performativi e constatativi, abbiamo trovato indicazioni sufficienti riguardo al fatto che nonostante tutto l'infelicità sembra caratterizzare entrambi i generi di enunciato, non soltanto il performativo; e che l'esigenza di una conformità o di una qualche relazione con i fatti, diversa in casi diversi, sembra caratterizzare i performativi, in aggiunta all'esigenza che siano felici, in modo analogo a quello che è caratteristico dei presunti constatativi. (Austin, 1987 [1962]: 68-69)

Le tre lezioni successive (VIII, IX, X) formulano la teoria generale degli atti linguistici, in modo tale che possa spiegare i diversi usi del linguaggio: vengono, così, distinti gli atti locutivi, illocutivi e perlocutivi¹⁰; la *forza* che si applica “nel dire” qualcosa e gli *effetti* che si ottengono “col dire” qualcosa. Non si tratta di atti

⁹ In questo caso la citazione è tratta da *Performatif-Constatif* che fu scritto originariamente in francese dallo stesso Austin come relazione per un convegno in Francia nel 1958 e venne pubblicato postumo nel 1962 in *La Philosophie analytique*, a cura di H. Bera, Editions de Minuit, Paris 1962: 271-281. Lo si può leggere in italiano come “Performativo-Constativo” in Sbisà, 1978: 49-60.

¹⁰ Sebbene si sia scelta la forma *-ivo* (*locutorio* vs. *locutivo*), più comune nella letteratura recente e già adottato nel 1976 da G.R. Cardona per la traduzione italiana di *Speech Acts* di J.R. Searle, va segnalato che la forma *-orio* calcata sull'inglese (*locutory*, *locutorio*) è adottata da E. Fava nel volume III della Grande grammatica italiana di consultazione, a cura di Renzi, Salvi, Cardinaletti (1995), nella traduzione italiana delle lezioni di Austin a cui ci riferiamo in queste pagine, in quella di *La Pragmatica* di S.C. Levinson (1985) e, precedentemente, in Sbisà (1978: 45) che argomenta così: “*Locutionary*, *illocutionary*, *perlocutionary* sono stati tradotti *locutorio*, *illocutorio*, *perlocutorio*. Un altro uso accettabile e abbastanza diffuso è quello di *locutivo*, *allocutivo* e *perlocutivo*, suggeriti dall'uso di *locutive*, *allocutive* e *perlocutive* nella linguistica americana. Ho preferito la prima serie di termini per marcare anche con un carattere morfologico la differenza concettuale tra quelli che sono aspetti, livelli dell'atto linguistico o i tipi o le classi di atti linguistici solitamente indicati da termini in *-ivo* [verdettivi, esercitivi, etc.]. Ma la cosa essenziale è non incorrere in equivoci quali la traduzione di *illocutionary* con *allocutorio* o *allocutivo*, che tradiscono completamente etimologia e significato del neologismo austiniano (*in + locutionary*) e che purtroppo hanno ottenuto anch'essi una certa diffusione”.

diversi e separati, “l'atto linguistico è di per sé unitario, ma può essere descritto sotto aspetti diversi: dalla semplice fondazione al raggiungimento di effetti nel contesto extralinguistico” (Sbisà, 1978: 19), ma di livelli di analisi dell'atto, per cui:

- la locuzione è l'atto di *dire qualcosa*: “dire qualcosa è nel suo pieno senso normale fare qualcosa” (Austin, 1987 [1962]: 71); si compone dell'atto fonetico (emettere certi suoni), dell'atto fatico (pronunciare vocaboli appartenenti a un certo lessico e conformemente a una certa grammatica «Egli ha detto “Il gatto è sul cuscino”»)) e dell'atto retico (usare quei vocaboli con un certo senso e un certo riferimento più o meno definiti «Egli ha detto che il gatto era sul cuscino»)). Il livello locutivo può manifestare errori o difficoltà nel pronunciare le parole, lapsus, ambiguità o vaghezza di senso o riferimento;
- l'illocuzione esprime volontà di dire qualcosa: “Eeguire un atto locutorio è in generale [...] eseguire un atto illocutorio [...] quando eseguiamo un atto locutorio, usiamo il linguaggio: ma precisamente in che modo lo usiamo in quell'occasione?” (Austin, 1987 [1962]: 74). Consiste nella manifestazione da parte del parlante di intenzioni e scopi e realizza una fra le azioni che è convenzionalmente possibile compiere *nel dire qualcosa*, come asserire, informare, lamentarsi, promettere, etc. (Andorno, 2005: 64): oltre a informare, constatando una certa realtà, può contenere una domanda, un'esclamazione, una preghiera o un suggerimento, un invito a fare qualcosa. L'atto illocutivo viene eseguito direttamente tramite una forza associata per convenzione alla produzione di un certo tipo di enunciato e secondo una certa procedura; problemi del livello illocutivo sono le infelicità, cioè i casi in cui le condizioni richieste per il compimento dell'atto illocutivo non sono soddisfatte;
- la perlocuzione, risulta nella produzione – volontaria o involontaria – di effetti o conseguenze sull'ascoltatore e sulla situazione ed è strettamente legato alle circostanze di produzione di un enunciato: “Dire qualcosa produrrà spesso, o anche normalmente, certi effetti consecutivi sui sentimenti, i pensieri, o le

azioni di chi sente, o di chi parla, o di altre persone: e può essere fatto con lo scopo, l'intenzione o il proposito di produrre questi effetti" (Austin, 1987 [1962]: 76). Gli effetti possono essere di tipo verbale o meno e non sempre corrispondono alle intenzioni manifestate dal livello illocutivo. Così, lamentarsi per un dolore alla gamba potrà sortire l'effetto di annoiare gli interlocutori invece che indurli ad occuparsi di noi! E questo rappresenta un difetto nella realizzazione del livello perlocutivo.

Austin sottolinea l'importanza che illocutivi e perlocutivi vengano distinti – “ad esempio dobbiamo distinguere «nel dire quella cosa lo stavo avvertendo» da «col dire quella cosa l'ho convinto [...]»” (Austin, 1987 [1962]: 81) – e lo fa grazie ad una sorta di *test* che si basa sulla possibilità di parafrasare la presunta forza illocutiva di un enunciato in un performativo esplicito realizzato tramite mezzi convenzionali e per lo più verbali: se il risultato è positivo, si tratterà di un atto illocutivo, altrimenti sarà perlocutivo: “Perciò dobbiamo distinguere tra «gli ho ordinato di fare una cosa e egli ha obbedito» da «ho fatto sì che egli obbedisse»” (Austin, 1987 [1962]: 87). Infatti, l'unico *effetto* o *scopo* dell'enunciato illocutivo è assicurarsi la ricezione da parte dell'ascoltatore, mentre quello dell'enunciato perlocutivo è di spingere l'ascoltatore a fare o pensare o provare sensazioni: “posso sorprenderti o sconvolgerti o umiliarti con una locuzione anche se non esiste nessuna formula illocutoria «io ti sorprendo con...», «io ti sconvolgo con...», «io ti umilio con...»” (Austin, 1987 [1962]: 88)

Infine (lezioni XI e XII), le asserzioni divengono uno dei modi in cui si può usare il linguaggio, una delle diverse forze con cui si esprime il pensiero, sottoposta allo stesso tipo di regole che governano gli altri atti illocutivi, perché la nozione di verità ha un carattere eccessivamente astratto e schematico e deve essere spiegata considerando il linguaggio come azione: “Una volta che ci rendiamo conto che ciò che dobbiamo studiare *non* è la frase ma il proferimento di un enunciato in una situazione linguistica, non è quasi più possibile non rendersi conto che asserire è eseguire un atto” (Austin, 1987 [1962]: 102).

L'autore in queste pagine esamina brevemente la questione della condizione di verità come esclusiva delle asserzioni e ipotizza che anche nel performativo si

possa reperire qualcosa di almeno analogo alla verità e che ci sia una relazione tra i concetti di *buono*, *equo*, *giusto* e *cattivo* con quelli di verità e falsità, come per esempio nel caso di un consiglio dato in pieni diritto e sincerità, ma che lo svolgersi degli eventi ha portato ad esiti negativi:

“Possiamo essere sicuri che il fare un’asserzione vera sia una classe di valutazione diversa dal dimostrare validamente, dal consigliare bene, dal giudicare imparzialmente, e dal biasimare in modo giustificato? Queste cose non hanno qualcosa a che fare, in modi complicati, con i fatti? (Austin, 1987 [1962]: 104)

Allo stesso modo, non sarà sempre possibile ricondurre le asserzioni ad una semplice corrispondenza o non corrispondenza con i fatti. Più spesso, etichettare qualcosa con *vero* esprime una dimensione critica e *approssimativa*¹¹ con una quantità di cose da ponderare e valutare:

“È essenziale rendersi conto che «vero» e «falso», come «libero» e «non libero», non stanno per alcunché di semplice, ma soltanto per una dimensione generale dell’essere una cosa giusta o corretta da dire, in opposizione ad una cosa sbagliata, in queste circostanze, a questo uditorio, per questi scopi e con queste intenzioni” (Austin, 1987 [1962]: 106).

Il corso si conclude con l’elaborazione intuitiva di una serie di classi di forza illocutiva (che – come si vedrà più avanti – verranno messe in discussione da Searle (1978a [1975a]), il quale ritiene che Austin in realtà non abbia fornito classi di forza illocutiva, ma semplicemente una lista di verbi illocutivi) a cui ricondurre cinque famiglie più generali di atti linguistici, “usando [...] il semplice test della prima persona singolare del presente indicativo nella forma attiva, e scorrendo il dizionario [...]” (Austin, 1987 [1962]: 110), che l’autore chiama:

1. Verdettivi, l’esercizio del giudizio;
2. Esercitivi, l’affermazione di un’influenza o un giudizio di potere;

¹¹ Austin porta alcuni esempi, due dei quali sono particolarmente trasparenti: il primo è il rapporto tra l’affermazione “La Francia è esagonale” e la Francia stessa; il secondo è il rapporto tra l’affermazione “Lord Raglan vinse la battaglia di Alma” e la realtà dei fatti. Per ambedue non è possibile rispondere in termini di vero/falso, ma -al massimo- di approssimazione e buona resa dell’idea.

3. Commissivi, l'assunzione di un obbligo e la dichiarazione di un'intenzione;
4. Comportativi, l'adozione di un atteggiamento;
5. Espositivi, la chiarificazione di ragioni, argomenti e comunicazioni;

Dunque, il crollo della distinzione tra constatativi e performativi è il tema centrale dell'opera matura di Austin (Searle, 1978a [1975a]: 185-186) e mette in luce, in primo luogo, che non sembrano potersi individuare criteri verbali per distinguere i due tipi iniziali di enunciato; secondariamente, che entrambi sono sottoposti alle stesse infelicità; infine, che si può ipotizzare di eseguire un atto anche pronunciando un constatativo, l'atto di *affermare*.

2. PAUL GRICE: IL PRINCIPIO DI COOPERAZIONE

Un contributo cospicuo agli studi di filosofia del linguaggio e alla teoria della comunicazione verbale viene da H.P. Grice (1913-1988) in direzione di una definizione di significato fondata sui parlanti: la manifestazione dell'intenzione da parte del parlante e il riconoscimento di tale intenzione da parte dell'ascoltatore. Tra i meriti del filosofo inglese, secondo Sperber e Wilson (1993 [1986]: 60), c'è soprattutto l'aver mostrato come l'ascoltatore sia in grado di costruire tutte le ipotesi necessarie a eliminare le eventuali apparenti violazioni del principio di cooperazione che regola le interazioni conversazionali. Questa teoria della comunicazione basata sull'intenzionalità prende avvio a partire dalla distinzione tra *significato naturale* e *significato non-naturale*¹² che l'autore elabora nel saggio *Meaning*¹³.

Il significato di un segno è naturale quando di per sé significa qualcosa, quindi, sono usate in *sensu naturale* espressioni come

- a. Quelle macchie vogliono dire morbillo

¹² Indicato con l'abbreviazione «vuole dire_m» a partire da pagina 221 di Grice, 1993b [1957].

¹³ *Meaning* è pubblicato nel 1957 in "The Philosophical Review", 66: 377-388. L'edizione italiana a cui si fa riferimento è quella dal titolo "Il Significato" nella raccolta di saggi a cura di G. Moro, 1993, Il Mulino: 219-231.

- b. Il recente bilancio vuole dire che avremo un'annata dura
(Grice 1993b [1957]: 219-220)

nelle quali «x vuole dire che p» implica logicamente «p» ed è, dunque, impossibile aggiungere che non si tratta di morbillo o che la prossima non sarà un'annata dura. Infatti, in questi esempi il verbo «voler dire» è un verbo fattivo e presuppone la verità del complemento frasale (Moro, 1993: 14). Inoltre, quelle offerte da a. e b. sono informazioni tali da non potere essere interpretate o intese diversamente, né da esse è possibile arrivare a conclusioni diverse su ciò che si volesse dire. L'unica possibilità di riformulazione è: «Il fatto che egli abbia quelle macchie vuole dire che ha il morbillo».

Diversamente, un segno ha significato non naturale quando, per mezzo di questo, qualcuno significa qualcosa, quindi, sono usate in *sensu non-naturale* espressioni come:

- c. Quei tre suoni di campanello (dell'autobus) vogliono dire che l'autobus è pieno.
d. Quell'osservazione, «Rossi non poteva tirare avanti senza litigi», voleva dire che Rossi considerava sua moglie indispensabile.
(Grice 1993b [1957]: 220)

dopo le quali si può far seguire una smentita come «..., ma non è vero» e qui «x vuole dire che p» **non** implica logicamente «p»; si può affermare qualcosa circa ciò che il suono di campanello è inteso indicare; si può concludere che qualcuno (il conducente) ha inteso dire qualcosa con i suoni di campanello. Infine, la riformulazione «Il fatto che il campanello ha suonato tre volte vuole dire che l'autobus è pieno» è certamente possibile, ma di significato diverso¹⁴.

Si ha, così, una relazione tra significato non naturale e significato del parlante giacché “il significato (in generale) di un segno deve essere spiegato nei termini di

¹⁴ L'autore, qui, non si dilunga a spiegare la sua affermazione. Sembra di poter intendere, quindi, che la riformulazione di a. mantiene lo stesso significato di a., mentre nella riformulazione di c. si passa dalla descrizione atemporale di uno stato di cose consueto alla spiegazione di ciò che è appena successo.

ciò che con esso vuol dire (o dovrebbe voler dire) chi lo usa in particolari occasioni (Grice 1993b [1957]: 223)”. Tuttavia, non si può fare a meno di notare quanto in questa costruzione del significato sia coinvolto anche il destinatario. Se, solitamente, nelle lingue naturali i processi di produzione e comprensione si ritenevano fondati su convenzioni che regolano il significato delle espressioni linguistiche, per cui il significato degli enunciati deriva da un’operazione di decodifica del senso delle parole, per il filosofo inglese è indispensabile una prospettiva in cui produzione e comprensione sono garantite dalla capacità degli ascoltatori di interpretare le reali intenzioni dei parlanti eseguite negli enunciati, per cui il significato deriva dal riconoscimento e dall’interpretazione delle intenzioni del parlante ed è il risultato dell’attività di entrambi i partecipanti al processo di comunicazione. La definizione di significato del parlante, dunque, si arricchisce del punto di vista del destinatario, poiché rappresenta ciò che il destinatario intende quando ritiene che un parlante intende dire_{mn} qualcosa.

Grice sottolinea che il parlante non può accontentarsi di produrre un effetto – che potremmo dire perlocutivo – o un atteggiamento cognitivo nell’uditorio (1993b [1957]: 221), ma deve intendere che il riconoscimento delle intenzioni, soggiacenti le sue enunciazioni, da parte dell’uditorio (ascoltatore/lettore) eserciti una funzione rilevante nell’indurre in questo una credenza – o l’intenzione di compiere un’azione nel caso degli enunciati imperativi – e, se ciò non accade, le sue intenzioni non possono essere soddisfatte (Grice, 1993b [1957]: 227-229).

Nel tentare alcune generalizzazioni mediante la formula “«A voleva dire_{NN} qualcosa con *x*» che equivale (approssimativamente) a «A intendeva che l’enunciazione di *x* producesse qualche effetto su un uditorio attraverso il riconoscimento di quella stessa intenzione»”, Grice evidenzia che, sebbene tutte le energie del parlante siano rivolte alla realizzazione della comprensione delle sue intenzioni, nondimeno l’effetto prodotto da *x* non è totalmente sotto il controllo del parlante, ma che questo affida la possibilità del riconoscimento delle sue intenzioni all’abilità dell’uditorio di inferirle, di ricostruirle e di darsene “ragione” piuttosto che “causa” della propria risposta:

“Si tratta di prendere atto che, affinché x possa avere un significato_{nn}, l'effetto inteso deve essere qualcosa che l'uditorio possa in un certo senso controllare, o che in un qualche senso di «ragione» il riconoscimento dell'intenzione che sta dietro a x sia per l'uditorio una ragione e non semplicemente una causa” (Grice, 1993b [1957]: 228).

Strawson (1978 [1964]: 88), nel tentativo di renderla più complessa e di massimizzarne l'applicabilità a contesti di autentica comunicazione, riformula l'analisi di Grice, ovvero accetta che A abbia l'intenzione che l'enunciazione di x produca un certo effetto su un uditorio, attraverso il riconoscimento di quella stessa intenzione, ma ritiene necessario distinguere tre sotto-intenzioni e afferma che A significa qualcosa in modo non naturale mediante un enunciato x , se A intende¹⁵:

- (i₁) produrre mediante il proferimento di x una certa risposta (r) in un uditorio (U);
- (i₂) che U riconosca l'intenzione (i₁) di A ;
- (i₃) che questo riconoscimento da parte di U dell'intenzione (i₁) di A funga da motivo, o da componente del motivo di U per rispondere (r).

Questo sottolinea, come suggeriscono Sperber e Wilson (1993 [1986]: 49), “che se l'intenzione (b) [(i₂) in Strawson] si realizza, il comunicatore è riuscito a comunicare quello che voleva dire anche se le sue intenzioni (a) e (c) [(i₁) e (i₃) in Strawson] non si realizzano”, ovvero la comunicazione ha successo anche senza che si realizzino le altre due intenzioni.

Se il riconoscimento dell'intenzione non è solo una decodifica del significato del parlante da parte del destinatario, ma quest'ultimo vi partecipa attivamente, il processo può essere indicato come un'attribuzione d'intenzioni di significato al parlante, intendendo con questo l'*intenzione primaria del parlante*, ovvero quella che “è pertinente per il significato_{nn} di un enunciato/enunciazione” (Grice, 1993b [1957]: 229). Nel caso di dubbio su quale sia la vera intenzione comunicativa dell'interlocutore – quei casi in cui non ci sia un'esplicita dichiarazione del modo in

¹⁵ La traduzione italiana del saggio di Strawson, ad indicare i differenti ruoli dell'analisi, porta lettere parzialmente diverse (per esempio, P per la persona A e U per l'uditorio) da quelle scelte dal traduttore di Grice. In questi esempi, mi sono adeguata alle forme usate in precedenza per Grice, per evitare disguidi.

cui si sta per servirsi di x –, per individuare l'intenzione primaria bisogna affidarsi al criterio secondo cui un parlante “intende comunicare ciò che di norma è comunicato (o che di norma s'intende comunicare)” e chiedersi “quale alternativa risulterebbe pertinente rispetto ad altre cose che sta dicendo o facendo, o quale intenzione in una situazione data si accorderebbe meglio con lo scopo che sta chiaramente perseguendo” (Grice, 1993b [1957]: 230). Dunque, saranno di supporto il contesto linguistico o extralinguistico dell'enunciato, il ravvisare l'eventuale alternativa pertinente rispetto ad altre parti dell'enunciato o, infine, il riconoscere una diversa intenzione che concorderebbe meglio con gli scopi perseguiti dal parlante.

In sintesi, questa prospettiva permette di non vincolare il significato ai concetti di “verità” o “falsità”; utilizza il linguaggio ordinario e si può applicare al linguaggio ordinario; sottolinea il carattere attivo del linguaggio, cioè che questo è legato a scopi extralinguistici; evidenzia che il significato si costituisce pragmaticamente, in riferimento a intenzioni e azioni di un parlante e di un uditorio (Sbisà, 1978: 21) e rappresenta una connessione importante con la teoria dell'implicatura e i successivi sviluppi del pensiero griceano.

In *Logica e Conversazione*, la seconda delle The William James Lectures at Harvard University¹⁶ del 1967, Grice (1993a [1975]) prende in esame il termine *implicatura*, nozione che pare accessibile solo sullo sfondo della teoria del significato come intenzione, a cui fa precedere una confutazione dell'assunto per cui ci sarebbero divergenze di significato tra alcuni dei dispositivi logico-formali da un lato e i loro corrispondenti nel linguaggio naturale dall'altro. Egli sostiene che tale convinzione derivi dal non aver adeguatamente considerato le condizioni che regolano la conversazione: infatti, le differenze di significato realizzate da connettivi logici come “e”, “o”, “se...allora” nel linguaggio ordinario e nei linguaggi formali non devono essere discusse in termini di semantica, poiché non riguardano *ciò che è detto*, ma ciò che è *implicato*, ovvero qualcosa che il parlante intende che il destinatario sia sollecitato a inferire e comprendere e quelle differenze sono, quindi, di carattere pragmatico. In *Potresti passarmi il sale?* non c'è il desiderio di

¹⁶ Anche per *Logica e Conversazione* si rimanda alla stessa edizione italiana a cura di G. Moro: 55-76. L'edizione originale del 1975, "Logic and conversation" in *Syntax and semantics 3: Speech acts*, a cura di P. Cole, Academic Press, New York 1975: 41-58, riporta solo parzialmente le lezioni tenute ad Harvard.

conoscere la capacità – permanente o temporanea – del destinatario di compiere quell'azione, ma la richiesta di passarmi il sale. La distinzione tra *letteralmente detto* e *voler dire*, è la stessa che intercorre tra ciò che è strettamente legato al significato convenzionale delle parole enunciate e la piena identificazione dell'enunciato, la quale dipende anche dal fatto che si conosca l'identità degli interlocutori, il momento dell'enunciazione e il significato delle parole nel contesto indicato. L'implicatura, così, "ha il compito di collegare in modo sistematico quanto viene detto a quanto viene fatto intendere e dunque di spiegare come sia possibile fare ciò che, parlando, facciamo di continuo, ossia comunicare più di quanto le nostre parole letteralmente significhino" (Moro, 1993: 18).

Le implicature sono *inferenze* che possono essere ricavate dall'ascoltatore nell'enunciato di un parlante, assumendo come valide informazioni supplementari che non sono esplicitamente asserite ma comunicate tramite l'uso di espressioni linguistiche, come avverbi, congiunzioni o quantificatori

- e. E' tardi
- f. Ormai è tardi

o comprese grazie alla conoscenza della situazione comunicativa

- g. A: Com'è andata la vacanza?
- h. B: Una favola! (B ha una caviglia ingessata)

o alla nostra *enciclopedia*

- i. Menu turistico a 15 euro (so che – con alcune restrizioni – avrò un primo, un secondo, un contorno e dell'acqua).

Le implicature sono dette *convenzionali* quando il significato convenzionale delle parole determina ciò che viene implicato. Per esempio, in

- j. E' inglese; quindi è coraggioso (Grice, 1993a [1975]: 59)

k. Era povera e onesta vs. Era povera ma onesta (Moro, 1993: 21)

il fatto di essere coraggioso è conseguenza dell'essere inglese, in virtù del significato di "quindi" e la differenza tra "e" e "ma" cambia il senso delle due frasi in k. A partire da *Era povera ma onesta*, questo tipo di implicatura è *non-cancellabile*, perché sempre associata alla frase in questione, ed è *distaccabile*, perché è possibile dire la stessa cosa senza veicolare l'implicatura con l'opzione *Era povera e onesta*.

Sono, invece, *conversazionali* le implicature collegate a caratteristiche generali del discorso, il quale si realizza in scambi verbali che "sono piuttosto tipici esempi di un comportamento, almeno in una certa misura, cooperativo; ciascun parlante vi riconosce un intento o una serie di intenti più o meno comuni o almeno una direzione accettata di comune accordo" (Grice, 1993a [1975]: 59). Per esempio, in

l. A: «Come va il nuovo lavoro di C? »

m. B: «Oh, piuttosto bene, mi pare; i colleghi gli piacciono e non è stato ancora arrestato»¹⁷

non è evidente che cosa voglia dire l'amico B – avremmo bisogno, appunto, di un maggior numero di informazioni –; la sola certezza è che ciò che ha effettivamente detto è ben distinto da ciò che intendesse dire o suggerire. Le implicature conversazionali sono, quindi, ricavate dalle dinamiche del processo interpretativo le quali si muovono nella sfera della aspettative che un parlante ha durante l'interazione. In effetti, non è sufficiente intuire la presenza di un'implicatura conversazionale: essa deve essere argomentabile, cioè, ricostruibile grazie a un ragionamento, e l'ascoltatore deve fare affidamento su alcuni parametri (Grice, 1993a [1975]: 66): a) il significato convenzionale delle parole usate e l'identità degli eventuali riferimenti; b) il principio di cooperazione e le sue massime – come si vedrà –; c) il contesto, sia linguistico che extra-linguistico dell'enunciato; d) altri elementi del proprio bagaglio di conoscenze di sfondo; e) il fatto che tutti gli elementi elencati siano disponibili ai partecipanti allo scambio. Esse hanno, inoltre, 4

¹⁷ L'esempio è tratto dalle prime pagine dello scritto di Grice e liberamente adattato al formato del precedente.

proprietà: sono *cancellabili* (si possono dissolvere aggiungendo premesse a quelle originali o smentite successive); *non-distaccabili* (perché legate al valore semantico dell'enunciato, non alla forma linguistica); *calcolabili* (perché è prevedibile che in una situazione standard, l'interlocutore sappia fare l'inferenza appropriata); *non-convenzionali* (perché non fanno parte del significato convenzionale delle espressioni, ma vengono negoziate, di volta in volta, in funzione del contesto).

Sulla base di tali osservazioni, Grice può enunciare un principio generale, che battezza *Principio di Cooperazione*, tendente all'interesse comune e a cui normalmente si attengono le persone impegnate in una conversazione, così formulato:

« Conformo il tuo contributo conversazionale a quanto è richiesto, nel momento in cui avviene, dall'intento comune accettato o dalla direzione dello scambio verbale in cui sei impegnato» (Grice, 1993a [1975]: 60).

Il principio contempla, poi, quattro sottocategorie, le *Massime conversazionali*, alcune delle quali possono essere percepite in una posizione gerarchica superiore rispetto alle altre – “[...] chi si esprime con indebita prolissità viene criticato, in generale, più tiepidamente di chi dice qualcosa che ritiene falso” (Grice, 1993a [1975]: 61) – così come si può immaginare che ciascuna delle tre successive a quella di qualità si applichi solo assumendo la prima. Queste sono state pensate dal filosofo inglese come se lo scambio di informazioni più efficace possibile fosse l'unico tra gli scopi particolari cui serve la parola (Grice, 1993a [1975]: 62):

- la Massima della Quantità, si riferisce alla quantità di informazione che deve essere fornita e si divide in:
 1. Dà un contributo tanto informativo quanto richiesto (dagli intenti dello scambio verbale in corso);
 2. Non dare un contributo più informativo di quanto sia richiesto;

- la Massima della Qualità, si riferisce alla sincerità¹⁸ con cui si parla:
«Cerca di dare un contributo che sia vero»;
 1. Non dire ciò che ritieni falso;
 2. Non dire ciò per cui non hai prove adeguate;

- la Massima della Relazione, si riferisce al mantenimento del nucleo della conversazione¹⁹:
«Sii pertinente»;

- la Massima della Modalità, si riferisce alla maniera in cui è stato detto qualcosa²⁰:
«Sii perspicuo» e si suddivide in
 1. Evita oscurità d’espressione;
 2. Evita ambiguità;
 3. Sii conciso (evita inutili prolissità);
 4. Sii ordinato.

Il Principio di Cooperazione e le massime della conversazione sono giustificati razionalmente e non empiricamente, così come altre forme d’agire degli esseri umani e per questo sono finalizzati ad uno scopo. Non sono “qualcosa che di fatto tutti seguono, bensì qualcosa che è ragionevole seguire e da cui non dovremmo discostarci” (Grice, 1993a [1975]: 61): non rappresentano la descrizione di un comportamento, ma indicano una norma, per quanto generale, che si dovrebbe seguire.

Tuttavia, quotidianamente le trasgressioni ai suggerimenti espressi dalle massime sono frequenti nelle conversazioni fatte di frasi che appaiono ridondanti o

¹⁸ Si ricordi che la mancanza di sincerità era una delle cause di *infelicità* di un atto linguistico nella teoria austriaca, nella quale non costituiva una norma etica, ma solo una delle condizioni da soddisfare per la buona riuscita dell’atto.

¹⁹ Lo stesso Grice ha, a questo proposito, delle perplessità, interrogandosi su quanti e quali possano essere i nuclei di pertinenza in uno scambio verbale e sul diritto dei parlanti a mutare argomento di conversazione (1993a [1975]: 61).

²⁰ Diversamente dalle prime tre che sembrano concentrarsi su *quanto è stato detto*.

insufficienti, non vere, non pertinenti, non chiare o ambigue e sembra che proprio tali infrazioni rendano possibili le implicature conversazionali, “la cui utilizzazione permette di rimediare alle violazioni al principio di cooperazione” (Sperber, Wilson, 1993 [1986]:60). Le massime possono essere disobbedite mediante tipi diversi di violazione (Grice, 1993a [1975]: 64-65). Oltre ad una violazione involontaria, in buona fede, che è classificabile come un *errore* e si realizza parlando troppo o troppo velocemente, senza attenzione e pianificazione, si trovano sia la violazione volontaria, che non vuole essere comunicativa ed è classificabile come un *inganno*, in cui il parlante fuorvia l’ascoltatore e lo spinge a eseguire inferenze scorrette, sia la violazione volontaria che vuole essere comunicativa. Quest’ultima è classificabile come:

- una *dissociazione*, così che gli altri capiscano che il parlante non intende cooperare:

E con questo, non dirò altro!

- un *conflitto* tra massime, per cui rispettarne una significa infrangerne un’altra; per esempio, B non è sufficientemente informativo, perché non può dire cose di cui non è certo:

A: Dove abita C?

B: Da qualche parte nel sud della Francia.

- uno *sfruttamento* tramite cui il parlante *si fa smaccatamente beffa di una massima* e fa in modo che l’ascoltatore realizzi inferenze basate sull’aver compreso l’intenzione di violare la massima (riluttanza a dire esplicitamente, tautologie o figure retoriche; Grice, 1993a [1975]: 68-71):

La guerra è la guerra!

A: C non ti ha detto quello che stava succedendo?

B: Un vero amico!

In questa prospettiva si riesce a dare una spiegazione dei casi di inappropriata apparente dell'atto linguistico e di significati non esplicitamente espressi; inappropriata che non sembra affiorare dalla violazione di norme ma, al contrario, dallo sforzo di adesione al principio di cooperazione, tanto che

“le massime e le inferenze, alle quali queste massime danno luogo, permettono di comunicare un pensiero non ambiguo attraverso un enunciato ambiguo. [...] come aiutano l'ascoltatore a scegliere tra i diversi sensi di una frase ambigua, lo aiutano anche a scegliere tra le implicazioni del contenuto esplicito di un enunciato, quelle che sono veicolate implicitamente” (Sperber, Wilson, 1993 [1986]: 59-60).

3. JOHN R. SEARLE: GLI ATTI LINGUISTICI

E' stato J.R. Searle (1932-) a sviluppare e riformulare più sistematicamente il pensiero di Austin, e a dare nuove indicazioni per la creazione di una tassonomia di atti linguistici. In particolare con *Speech Acts* (1976 [1969]), il filosofo americano mira a caratterizzare gli atti linguistici in senso linguistico e individuale. Fin dalle prime pagine, emerge la questione centrale su quale sia il rapporto tra ciò che si *vuole dire* quando si dice una cosa e quello che essa vuol dire, che la dica qualcuno o meno (1976 [1969]: 25) e l'autore suggerisce che parlare una lingua significhi impegnarsi in una forma di comportamento molto complessa, governata da regole²¹, che lui stesso – nel secondo capitolo – distingue in:

- regole *costitutive*, che costituiscono e regolano un'attività la cui esistenza è logicamente dipendente da quelle regole; creano nuove forme di comportamento;
- regole *regolanti* (normative), che regolano un'attività già esistente, la cui esistenza è logicamente indipendente dall'esistenza di quelle regole.

²¹ “Searle presuppone la ricerca linguistica contemporanea: condivide con Chomsky l'idea che le scienze del linguaggio debbano esplicitare le regole sottostanti alla competenza del parlante” (Leonardi, 1976: 7).

Analogamente, apprendere e padroneggiare una lingua è anche apprendere e padroneggiare tali regole; queste rendono *regolare* l'uso che il parlante fa degli elementi di quella lingua, giustificano le caratterizzazioni linguistiche e ne garantiscono la generalità (1976 [1969]: 36-37). Tuttavia, fa ricorso esplicitamente alla dicotomia saussuriana *langue/parole* per sostenere che uno studio adeguato degli atti linguistici rientra nello studio della *langue* e non della *parole* (1976 [1969]: 42), cioè in quelle regole che fanno parte della competenza linguistica dei parlanti.

Searle definisce, poi, gli atti linguistici come unità minime o di base della comunicazione linguistica, ogni esempio della quale comporta necessariamente quegli atti e afferma che tutto ciò che si può voler dire può essere detto (1976 [1969]: 40) dato che ogni forza illocutiva trova la sua forma linguistica adeguata e può essere studiata tramite l'esame della forma stessa, sempre che il parlante stia parlando letteralmente e che il contesto sia appropriato (1976 [1969]: 42). Questo assunto, che lo stesso autore chiama "principio di esprimibilità", consente di mettere sullo stesso piano le regole per eseguire atti linguistici e quelle per enunciare elementi linguistici, perché ad ogni atto può corrispondere un elemento linguistico il cui significato "è sufficiente a determinare che la sua enunciazione letterale è un'esecuzione proprio di quell'atto linguistico" (1976 [1969]: 46). Ne consegue, tuttavia, un disinteresse per i casi in cui il parlante non dice esattamente quello che vuole dire, ovvero per le situazioni di non letteralità, imprecisione, ambiguità e incompletezza – così frequenti nel quotidiano – velocemente archiviate come "non essenziali, da un punto di vista teorico, alla comunicazione linguistica" (1976 [1969]: 45). Un giudizio di segno opposto a quello formulato da Grice, come si è visto, il quale considera rilevanti per la teoria della comunicazione linguistica proprio i casi in cui il parlante non dice esplicitamente ciò che intende comunicare.

Ma il punto nodale della critica alle idee del filosofo inglese – particolarmente a quelle formulate in *Meaning* – pare collocarsi nella nozione di *significato (non-naturale)*. Searle (1976 [1969]: 73), da una parte, ritiene utile la spiegazione griceana, in quanto stabilisce un collegamento tra significato e intenzione e coglie la peculiarità del fatto che l'ascoltatore si renda conto dell'intenzione comunicativa del parlante; nondimeno la trova insufficiente sia

perché non chiarisce fino a che punto il significato può essere questione di regole e di convenzioni – cioè il nesso tra voler dire qualcosa tramite ciò che si dice e quello che un enunciato effettivamente vuole dire in una lingua²² – sia perché sembra confondere atti illocutivi e perlocutivi dal momento che definisce il significato in base agli effetti voluti. Per Searle, invece, il significato è qualcosa di più che una questione di intenzione (sebbene il filosofo, come del resto lo stesso Grice, non analizzi il concetto e non ne procuri una spiegazione), è anche una questione di convenzione e ciò che si vuole dire pronunciando una frase è *più che occasionalmente* collegato a quel che la frase vuol dire nella lingua che si sta parlando (1976 [1969]: 75). Dal momento che Searle “concepisce il linguaggio come strumento di comunicazione²³ [...] pronunciare un’espressione grammaticalmente corretta, ma senza un senso e un riferimento²⁴ – come leggere una frase in una lingua sconosciuta, senza sapere neppure indirettamente cosa significa –, non è comunicare” (Leonardi, 1976: 8-9). Così, l’effetto sull’ascoltatore non può essere solo una *credenza*, o una reazione, ma è il risultato della comprensione dell’enunciato e al centro dell’analisi deve esserci ciò che costituisce la comprensione di un enunciato letterale in base alle regole relative alla frase enunciata (1976 [1969]: 77-78)²⁵. Egli afferma che il parlante enuncia una frase e la vuole dire, cioè vuole dire letteralmente quello che dice; con ciò intende produrre un effetto illocutivo sull’ascoltatore tramite

²² A proposito di ciò che vuol dire effettivamente una lingua, Searle propone un esempio nel quale immagina che un soldato americano fatto prigioniero dagli italiani nella seconda guerra mondiale voglia far credere ai nemici di essere un soldato tedesco, pronunciando quel che ricorda di una poesia imparata a scuola e confidando sul fatto che anche gli altri, come lui, non sappiano il tedesco. Intende, cioè, produrre in loro un certo effetto e intende farlo attraverso il riconoscimento della sua intenzione. Searle, però, esclude che quando il soldato dice “conosci il paese dove fioriscono i limoni” voglia dire davvero “sono un soldato tedesco” e ritiene che possa raggiungere il suo scopo solo con ulteriori messe in scena (e una buona dose di fortuna, aggiungerei), perché quello che si può voler dire è funzione di quello che si sta dicendo.

²³ A dire il vero, all’analisi searlina sembra mancare del tutto la dimensione interazionale – dell’*assenza* dell’ascoltatore si è già detto – e, quindi, questo linguaggio non è concretamente comunicazione. Per Searle “il linguaggio è un’attività separata, come per Chomsky è una facoltà separata” (Leonardi, 1976: 16).

²⁴ Qui, Leonardi, per rifarsi alla dicotomia fregeana cui si accennava nel paragrafo su J.L. Austin, sembra optare per la forma calcata sull’inglese *reference*.

²⁵ A questo proposito Sperber e Wilson (1993 [1986]: 44-45) affermano che “questa proposta trasforma di nuovo l’analisi di Grice in una semplice modificazione del modello del codice. [...] L’originalità essenziale di Grice non è di aver suggerito che la comunicazione umana si basa sul riconoscimento di intenzioni. [...]. La sua originalità sta nell’aver suggerito che questa caratterizzazione della comunicazione è sufficiente: dal momento in cui esiste un mezzo qualsiasi per riconoscere le intenzioni del comunicatore, la comunicazione è possibile.”

il riconoscimento dell'intenzione, ma questa deve essere riconosciuta in virtù delle regole che governano la frase (1976 [1969]: 80)²⁶. Diversamente, in Grice – come si è visto nel paragrafo precedente – l'interpretazione del significato non si avvale di regole sintattiche o semantiche, ma rimanda alla negoziazione basata sull'adesione dei parlanti alle *massime* (e non regole) conversazionali contemplate dal principio di cooperazione. Tuttavia, c'è da precisare che la teoria del principio di cooperazione e delle massime viene elaborata dal filosofo inglese nelle lezioni tenute nel 1967 ad Harvard e, sebbene circolanti, queste non erano ancora pubblicate nel 1969, anno di composizione del lavoro di Searle a cui si fa riferimento in queste pagine. Il carattere delle posizioni searleane, inoltre, chiama in causa il fenomeno degli atti linguistici indiretti, nei quali – si sa – l'illocuzione effettivamente eseguita è diversa da quella contrassegnata dagli indicatori di forza presenti nella struttura superficiale. È, infatti, nell'articolo *Atti linguistici Indiretti*²⁷ (1978b [1975b]), che Searle si interroga su come i parlanti trattano i casi di significato non semplici, come accenni, insinuazioni, ironia, metafora, in cui una frase che contiene gli indicatori di forza illocutiva per un certo tipo di atto illocutivo può venir pronunciata per eseguire, insieme, un altro tipo di atto²⁸. La sua ipotesi ora è che negli atti linguistici il parlante comunica all'ascoltatore più di ciò che effettivamente dice poiché fa assegnamento sul bagaglio di cognizioni riguardanti i fatti (linguistici e non) condiviso dagli interlocutori insieme alla capacità dell'ascoltatore di trarre *inferenze*, di fatto dichiarando il

²⁶ “Nel caso degli enunciati letterali il collegamento tra il parlante e l'ascoltatore è dato dalla lingua che hanno in comune. Ecco come si compie il collegamento:

- 1) Capire una frase è conoscerne il significato.
- 2) Il significato di una frase è determinato da regole, che specificano sia le condizioni di enunciazione della frase sia che cosa rappresenta l'enunciazione.
- 3) Enunciare una frase e volerla dire è questione di
 - (a) intendere (i-I) che il parlante sappia (riconosca, si renda conto) che certi stati di cose, specificati da alcune delle regole, sussistono;
 - (b) volere che il parlante sappia (riconosca, si renda conto di) queste cose, facendo in modo che egli si renda conto di (i-I);
 - (c) facendo in modo che egli si renda conto di (i-I) in virtù della sua conoscenza delle regole per la frase enunciata.
- 4) La frase fornisce quindi un mezzo convenzionale per attuare l'intenzione di produrre un certo effetto illocutivo nell'ascoltatore.” (Searle, 1976 [1969]: 78-79)

²⁷ La data di pubblicazione dell'edizione originale in inglese è 1975; 1978 è l'anno di pubblicazione dell'edizione italiana nell'antologia di M. Sbisà.

²⁸ Searle riporta una possibile spiegazione riguardante le condizioni di felice esecuzione degli atti linguistici così come veniva data in Searle (1976 [1969]) e la giudica incompleta (1978b [1975b]: 254).

fallimento dell'interpretazione letterale dell'enunciato (1978b [1975b]: 256). Ed è proprio qui che Searle attribuisce agli interlocutori l'assunzione che entrambi stiano cooperando nella conversazione, anche restituendo all'ascoltatore un ruolo che sembrava trascurato in *Speech Acts*, e fa esplicito riferimento ai contenuti di *Logica e conversazione* affermando che, per spiegare tali risvolti indiretti, è necessario il ricorso a una teoria degli atti linguistici e a principi generali della conversazione cooperativa come quelli discussi da Grice (1978b [1975b]: 254)²⁹.

Ritornando alla trattazione searleana degli atti linguistici, nell'insieme di questi vengono individuati gli atti illocutivi – secondo la terminologia austiniana –, cioè gli atti che consistono *nel dire* qualcosa, enunciati che hanno lo stesso contenuto proposizionale – riferimento/predicazione –, ma differiscono nella loro "forza illocutiva", come nei seguenti esempi:

- a. Silvio è molto malato.
- b. Silvio è molto malato?
- c. Magari Silvio fosse molto malato!

Il riferimento e la predicazione sono gli stessi e compaiono come parte di un atto linguistico completo di volta in volta diverso. Secondo Searle (1976 [1969]: 49-51), quando enuncia una delle precedenti frasi, il parlante esegue tre distinti tipi di atti:

- atto enunciativo, consiste nell'enunciare parole – morfemi, frasi –;
- atto proposizionale, consiste nel fare riferimenti e predicare; la sua forma grammaticale caratteristica è quella di componenti di frasi e non può occorrere da solo, perché è ciò che è asserito nell'atto di asserire o domandato nell'atto di domandare;
- atto illocutivo, consiste in affermare, domandare, ordinare promettere, etc. e la sua forma grammaticale caratteristica è la frase completa.

²⁹ In chiusura dell'articolo, che non verrà ulteriormente approfondito in questa sede, Searle fa un'analogia tra questi interrogativi e "i problemi di analisi epistemologica della percezione in cui si cerca di spiegare come faccia colui che percepisce a riconoscere un oggetto sulla base delle imperfette informazioni fornite dai sensi. [...] come faccio a sapere che era un'automobile, quando tutto ciò che ho percepito è stato un lampo che mi ha oltrepassato sull'autostrada?" (1978b [1975b]: 280).

Con ciò si distingue tra atto illocutivo e contenuto proposizionale dell'atto illocutivo, tuttavia per l'autore è importante chiarire che questi non sono cose separate ed eseguite contemporaneamente³⁰, né i primi due sono strumentali alla realizzazione del terzo³¹, ma –eseguendo un atto illocutivo – si eseguono anche gli altri due³², poiché, in generale, nell'enunciazione della frase il parlante esprime una proposizione, anche se ciò non avviene sempre, come nelle enunciazioni “Evviva!” o “Ahi!” (1976 [1969]: 56). In questo modo, Searle distingue nella struttura sintattica della frase un indicatore proposizionale e un indicatore della forza illocutiva che indica come deve essere intesa la proposizione e quale atto illocutivo stia compiendo il parlante e che si manifesta tramite dispositivi quali l'ordine delle parole, l'accento, il profilo intonazionale, l'interpunzione, il modo del verbo, i verbi performativi. La struttura che esibisce queste informazioni non è sempre quella superficiale; sarà, invece, lo studio della struttura profonda, spesso, a identificare in modo indipendente gli elementi relativi all'indicatore di forza da quelli connessi all'indicatore di contenuto proposizionale (1976 [1969]: 56-57). Come si accennava all'inizio di questo paragrafo, Searle ipotizza che la struttura semantica di una lingua sia governata dalla realizzazione convenzionale di regole costitutive ed enunciando espressioni in accordo con quelle si eseguono atti linguistici; così, gli atti illocutivi non sono realizzabili se la una lingua non lo permette, perché sono eseguiti solo in virtù di certe regole (1976 [1969]: 67); essi avvengono in circostanze determinabili, con scopi che possono essere conosciuti. Ma quanto si è detto per lo scarso approfondimento del concetto di intenzione vale anche per quello di convenzione³³.

Trattando il “caso semplice e ideale” del verbo *promettere*, il filosofo americano fa seguire la discussione sulle condizioni necessarie e sufficienti come intenzioni del parlante per l'atto illocutivo e, successivamente, presenta e descrive le

³⁰ “[...] così come si può fumare leggendo e grattandosi la testa [...]” (1976 [1969]:49).

³¹ “[...] come il comprare il biglietto e il salire su un treno stanno a fare un viaggio [...]” (1976 [1969]:49)

³² “[...] come, ad esempio, il tracciare una x su una scheda sta al votare” (1976 [1969]:49)

³³ Un'adeguata spiegazione dei due termini sembra risultare spinosa perfino per Grice, come si è visto, e la stessa mancanza, in qualche modo, colpisce anche le argomentazioni di P.F. Strawson. Nel saggio *Intention and Convention in Speech Acts* (1978 [1964]), l'autore mette a confronto la nozione di forza illocutiva di Austin con l'analisi del significato proposta da Grice e spiega chiaramente la relazione tra atto illocutivo e formula performativa, stabilendo una connessione tra forza illocutiva e intenzioni del parlante.

regole che vengono a coincidere con le regole per l'uso degli espedienti linguistici sufficienti a eseguire i diversi atti illocutivi. Le condizioni, immaginate per l'atto di *promettere*, ma adattabili ad ogni altro illocutivo di cui si voglia analizzare la struttura, sono le seguenti 9 (1976 [1969]: 88-94):

1. SUSSISTONO NORMALI CONDIZIONI DI EMISSIONE E RICEZIONE. Qui si fa riferimento al possedere una lingua comune, all'assenza di problemi fisici, all'esclusione di *forme parassitarie di comunicazione* quali la recita e il racconto³⁴.
2. IL PARLANTE *PL* ESPRIME LA PROPOSIZIONE *CHE P* NELL'ENUNCIAZIONE DELLA FRASE T. Questa condizione isola la proposizione dal resto dell'atto linguistico e permette di concentrarsi sull'atto illocutivo.
3. NELL'ESPRIMERE *CHE P*, *PL* PREDICA UN FUTURO ATTO *AT* DI *PL*. Significa che, nel caso di *promettere*, si deve predicare un atto del parlante che non può essere un atto passato.
 - Searle chiama le condizioni 2. e 3. condizioni per il contenuto proposizionale.
4. L'ASCOLTATORE *AS* PREFERIREBBE CHE *PL* FACESSE PIUTTOSTO CHE NON FACESSE *AT* E *PL* RITIENE CHE *AS* PREFERIREBBE IL SUO FARE *AT* AL NON FARLO. La promessa è un impegno a fare qualcosa per qualcuno, non a qualcuno e colui a cui viene promesso desidera che ciò sia fatto; diversamente sarebbe una minaccia³⁵.

³⁴ Quelle che Austin chiama "eziolamenti del linguaggio" (1987 [1962]: 22).

³⁵ Si potrebbe aggiungere *generalmente*, poiché può darsi il caso in cui qualcuno ci chieda di promettere che faremo qualcosa a lui -aiutarlo a morire o lasciarlo in una situazione critica e andare via per esempio- anche se noi non vorremmo promettere. Inoltre, sembra che nella promessa personale sia frequentemente esplicitato il pronome personale del destinatario (*Ti prometto*), mentre nella minaccia si tratti più spesso di prendere un impegno davanti al mondo (*Prometto che la pagherai*).

5. NON È OVVIO NÉ PER *PL* NÉ PER *AS* CHE *PL* FAREBBE *AT* NEL NORMALE CORSO DEGLI EVENTI. Non si richiede un impegno e non ci si impegna in qualcosa che è ovvio che sarebbe stato così comunque³⁶.
- Searle chiama le condizioni 4. e 5. condizioni preparatorie.
6. *PL* VUOLE FARE *AT*. Secondo questa condizione, il parlante vuole compiere l'atto e crede che gli sarà possibile. Questo nel caso di un promessa sincera. Tuttavia, secondo Searle (1976 [1969]: 94-95) anche quelle insincere restano comunque promesse, poiché comportano entrambe l'espressione di un'intenzione. Si dovrà rivedere la formulazione nel senso di un'assunzione di responsabilità di avere l'intenzione, piuttosto che affermare che il parlante ha veramente l'intenzione: *PL* VUOLE CHE L'ENUNCIAZIONE DI *T* LO RENDA RESPONSABILE DI VOLER FARE *AT*.
- Searle chiama la condizione 6. condizione di sincerità.
7. *PL* VUOLE CHE L'ENUNCIAZIONE DI *T* LO METTA NELL'OBBLIGO DI COMPIERE *AT*. La condizione così espressa distingue il promettere da altri atti illocutivi, dunque – nella formulazione della condizione stessa –, sarà necessario specificare intenzioni diverse per atti diversi, dato che deve rivelarne l'essenza.
- Searle chiama la condizione 7. condizione essenziale e sarà alla base del criterio di classificazione adottato in Searle 1978a [1975a].
8. *PL* HA L'INTENZIONE *i-I* DI PRODURRE IN *AS* LA CONOSCENZA *C* CHE L'ENUNCIAZIONE DI *T* DEVE CONTARE COME L'ASSUNZIONE DELL'OBBLIGO DA PARTE DI *PL* DI COMPIERE *AT*. *PL* VUOLE PRODURRE *C* PER MEZZO DEL RICONOSCIMENTO DELL'INTENZIONE *i-I* DA PARTE DI *AS* E VUOLE CHE ESSA SIA RICONOSCIUTA IN VIRTÙ DELLA CONOSCENZA CHE *AS* HA DEL SIGNIFICATO DI *T*. In questa condizione Searle oppone la sua interpretazione del riconoscimento dell'intenzione del parlante da parte dell'ascoltatore a quella griceana,

³⁶ “Un uomo felicemente sposato che prometta alla moglie di non abbandonarla entro una settimana le darà probabilmente più angoscia che tranquillità!” (1976 [1969]: 92).

basandola sul fatto che il significato della frase la associa all'effetto ottenuto per cui le regole semantiche sono tali che l'enunciato conta come l'assunzione di un obbligo.

9. LE REGOLE SEMANTICHE DEL DIALETTO PARLATO DA *PL* E *As* SONO TALI CHE *T* È ENUNCIATA CORRETTAMENTE E SINCERAMENTE SE E SOLO SE SUSSISTONO LE CONDIZIONI 1.-8. Quella enunciata da *Pl* è una frase che, per le regole semantiche della lingua, è usata per fare una promessa. Il significato è determinato interamente dal significato dei suoi elementi, lessicali e sintattici.

Dall'insieme di condizioni si possono estrarre, quindi, le regole per l'uso dell'indicatore della forza illocutiva. Sono di quattro tipi e possono descrivere e classificare tutti gli atti possibili (1976 [1969]: 95 e 104-106, Tabella I.):

1. REGOLA DEL CONTENUTO PREPOSIZIONALE. Deriva dalle condizioni 2. e 3. Un'illocuzione produrrà normalmente un contenuto proposizionale determinabile: una richiesta produrrà un comportamento, mentre un'affermazione può avere come suo contenuto qualsiasi proposizione. Invece alcune illocuzioni, come salutare, non hanno contenuto proposizionale.
2. REGOLE PREPARATORIE. Derivano dalle condizioni preparatorie 4. e 5. e prevedono che per ogni illocuzione ben riuscita siano recuperabili alcune condizioni fondamentali. Per esempio, per il buon esito di una richiesta è necessario che il destinatario sia in grado di eseguire l'azione, che il richiedente lo ritenga in grado e che non sia ovvio che il primo l'avrebbe compiuta in ogni modo; oppure, per un saluto, è indispensabile che chi lo riceve e chi lo porge si siano incontrati o presentati e si trovino l'uno in presenza dell'altro, almeno tramite un mezzo di comunicazione.
3. REGOLA DELLA SINCERITÀ. Deriva dalla condizione di sincerità 6. e prevede che sia rispettata ogni qual volta il parlante si assume la responsabilità di

manifestare un'intenzione con una certa enunciazione. In una richiesta è volere che *As* faccia *At*; in un'asserzione è credere *che p*; in un consiglio è credere che *At* favorirà *As*, etc.

4. REGOLA ESSENZIALE. Deriva dalla condizione essenziale 7. e contiene il nucleo dell'atto linguistico: conta come assunzione dell'obbligo di fare qualcosa. Quindi, pronunciare un'affermazione conta per assumersi l'impegno che *p* rappresenta un effettivo stato di cose; una domanda vale come tentativo di scoprire un'informazione; un ammonimento è l'impegno nel senso che *At* non è la cosa migliore per *As*.

A questo punto, i principali elementi di confronto tra Austin e Searle possono essere individuati in alcuni aspetti esposti in Leonardi (1976: 10-11): a) Austin cerca di stabilire una relazione tra linguaggio e azione; Searle la dà per scontata e non la esplora; b) Austin distingue tra significato e forza illocutiva e si concentra su questa; Searle considera la nozione di significato sia un aspetto dell'illocuzione; c) Austin situa la convenzionalità nelle convenzioni extra-linguistiche; per Searle è quella propria del linguaggio (e, tuttavia, nessuno dei due ne chiara spiegazione, come si è detto); d) le condizioni per le illocuzioni sono basate in Austin sul contesto, in Searle sulle intenzioni del parlante; e) quella che per Austin era l'intera situazione in cui avviene l'atto linguistico, viene proiettata da Searle tramite il principio di esprimibilità, sull'atto stesso.

Nel saggio *A Taxonomy of Illocutionary Acts* (1978a [1975a]), l'autore sottopone a critica il lavoro di Austin, giungendo a proporre una profonda revisione. Le difficoltà che Searle (1978a [1975a]: 177-179) riconosce alla precedente tassonomia austiniana sono una certa confusione tra verbi e atti; il fatto che non tutti i verbi siano illocutivi; troppe sovrapposizioni tra le categorie; eccessive eterogeneità nelle categorie; molti verbi che non soddisfano la definizione della categoria in cui sono collocati; infine, assenza di un coerente principio di classificazione. A partire dalla separazione tra forza illocutiva e contenuto proposizionale, Searle cerca di tracciare una chiara distinzione tra verbi illocutivi e atti illocutivi e indica differenti

principi di distinzione tra diversi tipi di atti illocutivi. Principalmente le differenze sono tre (1978a [1975a]: 170-172)³⁷:

1. quelle relative allo *scopo/ragion d'essere* dell'atto, per cui – per esempio – lo scopo di una descrizione va ricercato nel suo essere una rappresentazione; la forza illocutiva risulta da alcune componenti e lo scopo è solo una di queste, anche se, forse, la più importante, ma ne è distinto. Esso è uno sviluppo della *condizione essenziale* 7. esaminata in Searle (1976 [1969]), ed evidenzia che una richiesta e un comando hanno lo stesso scopo illocutivo -indurre l'altro a fare qualcosa-, ma la loro forza è diversa;
2. quelle relative alla direzione del *vettore d'adattamento* tra parole e mondo, per cui ci sono atti che riferiscono stati di cose e tendono ad adattare le parole al mondo (con il simbolo ↓), come le asserzioni, e altri che provano a incidere sul mondo modificandolo (↑), come le promesse o le richieste;
3. quelle relative agli *stati psicologici* (Ψ) espressi nei confronti del contenuto proposizionale dell'atto illocutivo; esso è la condizione di sincerità, anche nel caso che il parlante sia insincero.

Su queste premesse – le condizioni, le regole, i principi di distinzione – Searle fonda la sua alternativa, una classificazione ordinata in cinque gruppi (1978a [1975a]: 180-188):

³⁷ Per la precisione, Searle 1978a [1975a]: 173-175, a cui si rimanda per i dettagli, elenca altre nove differenze, pur premettendo che le prime tre sono più importanti. Si tratta di: 4. differenze relative alla energia o intensità con cui è presentato lo scopo illocutivo; 5. differenze relative allo status o posizione degli interlocutori; 6. differenze relative al rapporto dell'enunciato con gli interessi degli interlocutori; 7. differenze relative alle relazioni con il resto del discorso; 8. differenze di contenuto proposizionale determinate da indicatori di forza illocutiva; 9. differenze tra atti esclusivamente linguistici e atti che possono essere eseguiti diversamente; 10. differenze tra atti che per l'esecuzione richiedono istruzioni extralinguistiche e quelli che non ne richiedono; 11. differenze tra atti il cui corrispondente verbo illocutivo ha un uso performativo e quelli il cui corrispondente verbo illocutivo non lo ha; 12. differenze relative allo stile d'esecuzione dell'atto.

1. gli atti *rappresentativi* hanno come scopo quello di impegnare il parlante alla verità della proposizione espressa; lo stato psicologico è la credenza *che p*; le parole si adattano al mondo (\downarrow); i verbi che denotano atti appartenenti a questa classe si possono valutare in base alla dimensione comprendente i valori *vero* e *falso* e sono suggerire, ipotizzare, asserire, ...; la rappresentazione simbolica è: $\vdash \downarrow C(p)$.

2. gli atti *direttivi* hanno come scopo quello di indurre il destinatario a fare qualcosa; lo stato psicologico è il volere/desiderio; le parole incidono sul mondo e questo vi si adatta (\uparrow); i verbi che denotano atti appartenenti sono ordinare, comandare, invitare, sfidare, provocare, ...; la rappresentazione simbolica è: $!\uparrow V(U \text{ fa } A)$.

3. gli atti *commissivi* hanno come scopo quello di impegnare il parlante ad assumere una condotta futura; lo stato psicologico è costituito dall'intenzione; la direzione d'adattamento va dal mondo alle parole (\uparrow); i verbi che denotano atti appartenenti a questa classe sono promettere, minacciare, scommettere, offrire, ...; la rappresentazione simbolica è: $C \uparrow I(P \text{ fa } A)$.

4. gli atti *espressivi* hanno come scopo quello di esprimere lo stato psicologico specificato nella condizione di sincerità a proposito di una proposizione. Non vi si riscontra alcuna direzione d'adattamento; i verbi che denotano atti di questa classe sono chiedere scusa, congratularsi, ringraziare, dare il benvenuto, porgere condoglianze, deplorare, ...; la rappresentazione simbolica è: $E \emptyset (\Psi) (P/U + \text{proprietà})$.

5. gli atti *dichiarativi*, hanno come scopo il produrre una corrispondenza tra contenuto proposizionale e realtà; se eseguiti felicemente – e perché ciò avvenga si richiede che l'enunciazione sia fatta nel rispetto di una convenzione semantica, alla quale si aggiunge per lo più un'istituzione extra-linguistica – garantiscono la corrispondenza; provocano dei cambiamenti di status nelle persone o negli oggetti a cui si riferiscono; non hanno condizioni di sincerità; la direzione d'adattamento tra parole e mondo è duplice (\updownarrow); i verbi che denotano gli atti di questa classe sono

performativi *puri* (Sbisà, 1978: 38): scomunicare, battezzare, dichiarare guerra, unire in matrimonio, nominare, licenziare, ...; la rappresentazione simbolica è: $D \updownarrow \emptyset (p)$.

Nelle conclusioni del saggio (1978a [1975a]: 196-198), Searle afferma che, grazie alla nozione di scopo illocutivo, il numero di usi linguistici può essere ristretto a poche categorie, diversamente da quanto precedentemente sembrano mettere in dubbio Wittgenstein e lo stesso Austin.

4. DAN SPERBER E DEIRDRE WILSON: LA TEORIA DELLA PERTINENZA

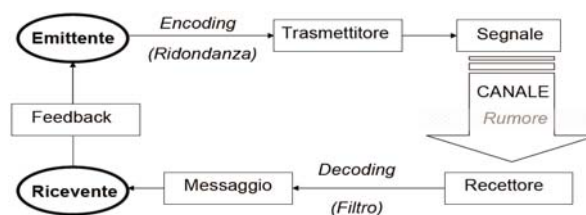
La teoria della comunicazione di Sperber e Wilson si sviluppa parallelamente alla composizione della teoria della pertinenza, una teoria della cognizione e della comunicazione che cerca di spiegare il comportamento dei parlanti nelle interazioni comunicative (“Come fanno gli esseri umani a comunicare tra di loro?”), sulla base della definizione del concetto di *pertinenza*: questa è un principio pragmatico che regola lo scambio comunicativo, poiché mette in relazione il momento più propriamente linguistico con una serie di fattori contestuali e cognitivi, sia sul piano della produzione sia su quello della ricezione, coinvolgendo in ugual modo parlante e ascoltatore. Il termine pertinenza viene introdotto nella pragmatica contemporanea da Grice, che contempla – come si è visto – tra quelle che compongono il Principio di cooperazione la massima della relazione o pertinenza (*Sii pertinente*), secondo la quale il locutore dovrebbe cercare di attenersi al nucleo della conversazione³⁸.

³⁸ Infatti, commenta il filosofo inglese, “Mi aspetto che il contributo del partner sia appropriato alle esigenze immediate in ciascuna fase della transazione. Se sto mescolando gli ingredienti per un dolce, non mi aspetto che mi passi un buon libro e neppure un guanto da forno (anche se quest’ultimo può essere un contributo appropriato in una fase successiva)” (Grice, 1993a [1975]: 62). Tuttavia, non è impossibile una violazione della massima come nell’esempio fornito dallo stesso autore: “A un ricevimento elegante A dice: «La signora C è una vecchia ciabatta». C’è un attimo di sconcerto, quindi B dice «Il tempo è stato proprio bello quest’estate, non trova?»” (Grice, 1993a [1975]: 70). La risposta palesemente non pertinente viola non solo in apparenza la massima, ma la scavalca, ignorando del

A partire da queste considerazioni, Sperber e Wilson propongono un modello ostensivo inferenziale della comunicazione linguistica e cominciano con la definizione del senso con cui intendono usare il termine *codice*, e gli altri elementi della comunicazione:

Un *codice*, nel senso in cui useremo questo termine, è un sistema che associa messaggi a segnali in modo da consentire la comunicazione tra due dispositivi di trattamento dell'informazione (organismi o macchine). Un *messaggio* è una rappresentazione interna a uno dei due dispositivi. Un *segnale* è una modificazione dell'ambiente esterno prodotta da uno dei due dispositivi e riconosciuta dall'altro. (Sperber, Wilson, 1993 [1986]: 14-15)

Preliminarmente, però, affrontano la critica al più tradizionale modello del codice, derivato dalla teoria matematica dell'informazione di Shannon e Weaver del 1949, che consiste nel codificare e decodificare messaggi, come si osserva nella seguente figura:



Il messaggio, trasmesso tramite un canale (aria, linea telefonica, etc.) in cui rischia di essere deformato o distrutto, viene in questo modo codificato dal parlante e decodificato dall'ascoltatore, entrambi i quali condividono il codice. Il successo della comunicazione sarebbe assicurato da un meccanismo di ricostruzione esatta del voler dire del parlante, in cui il destinatario dovrebbe formarsi pensieri e rappresentazioni mentali equivalenti a quelle del mittente e interpretare ciò che questo voleva dire. Il fallimento della comunicazione, invece, sarebbe causato o da un codice utilizzato in modo non corretto o da un disturbo (*rumore*).

tutto l'osservazione irriverente e considerandola forse solo una gaffe. Il risultato è, nondimeno, il mantenimento della conversazione.

Sperber e Wilson (1993 [1986]: 21) ritengono che il modello del codice sia inadeguato, insufficiente e lontano dall'ottenere tale analogia tra rappresentazioni inviate e ricevute, in quanto dalla rappresentazione semantica al pensiero comunicato si passa grazie alle inferenze e non a un di più di informazione codificata:

E' vero che una lingua è un codice che associa rappresentazioni fonetiche a rappresentazioni semantiche, ma la rappresentazione semantica di una frase non coincide con i pensieri che possono essere comunicati pronunciando quella frase. Si passa dalla rappresentazione semantica al pensiero comunicato non attraverso un'aggiunta di codifica, ma per mezzo di inferenze.

Infatti, la rappresentazione semantica di una frase corrisponde – per riprendere la terminologia utilizzata da Searle e Austin – al contenuto proposizionale comune a tutte le enunciazioni della frase in questione, ma la stessa frase in differenti enunciazioni realizza differenti atti linguistici e ha, solitamente, interpretazioni distinte, più o meno esplicite. Considerando gli esempi (1)-(3) da Sperber e Wilson (1993 [1986]: 28)

Roberto ha comprato il Corriere della Sera

Roberto ha comprato una copia del Corriere della Sera

Roberto ha comprato la società che pubblica il Corriere della Sera

si potrà dire, mediante l'esperienza quotidiana, che normalmente la frase (1), potenzialmente ambigua, viene interpretata correttamente e prontamente senza che l'ascoltatore abbia fatto consapevolmente una scelta. Il motivo di tanta immediatezza nello scartare ipotesi, pur linguisticamente accettabili, si rinviene nei concetti griceani di espressione e riconoscimento di intenzioni e nel rispetto del principio di cooperazione e consiste nel fatto che i parlanti non solo condividono la conoscenza del codice, del mondo e della situazione comunicativa (*contesto*), ma anche rispettano alcune norme, mediante le quali cercano di trasmettere solo i contenuti che sono conformi a queste (Sperber, Wilson, 1993 [1986]: 28); sono esseri razionali, manifestano intenzioni e contano sul riconoscimento di queste da parte dell'ascoltatore che, da parte sua, confida nella disposizione cooperativa

dell'interlocutore. Ebbene, la migliore ipotesi interpretativa è quella che soddisfa le aspettative del parlante. Ma, allo stesso modo, la deliberata violazione di una norma (difficilmente più di una e mai deve esser messo in discussione il principio generale di cooperazione) rientra nel solco della razionalità e conduce a trarre delle inferenze, che sono meccanismi di formulazione e conferma di ipotesi. In questo senso, il lavoro di Grice è accolto da Sperber e Wilson (1993 [1986]: 39) come un punto di partenza per l'elaborazione di un *modello inferenziale* della comunicazione.

Distinguendo tra a) *intenzione informativa*, che consiste nel fornire gli indizi diretti dell'informazione che si vuole trasmettere, come

Maria informa Piero di avere il mal di gola facendo sentire la sua voce rauca

e b) *intenzione comunicativa*, che consiste nel fornire indizi indiretti dello stato di cose³⁹, ma pienamente diretti della propria intenzione di informare, come

“Ho avuto il mal di gola a Natale”,

Sperber e Wilson (1993 [1986]: 41) sottolineano che il primo tipo non è specificatamente una forma di comunicazione, poiché in ogni stato di cose del mondo si possono ravvisare gli indizi utili a confermare un'ipotesi e tali indizi non sono necessariamente verbali; il secondo tipo, invece, è “indiscutibilmente una forma di comunicazione” che viene definita – per il momento – comunicazione inferenziale, “perché l'ascoltatore inferisce le intenzioni del comunicatore a partire da indizi che gli sono stati offerti da quest'ultimo proprio a questo scopo” (1993 [1986]: 42) e, volendo, si può fare a meno di un codice, come si vedrà più avanti. Tale descrizione sembra appropriata anche da un punto di vista psicologico dato che l'attribuzione di intenzioni agli altri è una caratteristica della cognizione e dell'interazione umana. Mostrato, così, che la possibilità di comunicare intenzioni anche in modo non verbale è incompatibile con il modello del codice, mentre è prevista dal modello inferenziale il quale può spiegare forme di comunicazione

³⁹ Ovvero *non-naturali*, nel senso indicato da Grice.

altrimenti non definibili, ne consegue che il processo di codifica/decodifica – che evidentemente gioca un ruolo nella comunicazione verbale, essendo comunque uno strumento raffinato per produrre indizi delle intenzioni del parlante – è, comunque, condizionato da un processo inferenziale:

La comunicazione verbale è una forma complessa di comunicazione. La codifica e la decodifica linguistica vi giocano evidentemente un ruolo, ma il significato linguistico di una frase enunciata non codifica completamente il voler dire del locutore: il senso aiuta semplicemente il destinatario a inferire il voler dire. Il risultato della decodifica è giustamente trattato dal destinatario come un indizio delle questioni del comunicatore. Detto in altri termini, il processo di codifica/decodifica è subordinato a un processo inferenziale del tipo analizzato da Grice. (Sperber, Wilson, 1993 [1986]: 48)

Dunque, “la comunicazione mette in gioco la produzione di un certo stimolo⁴⁰” con l’intenzione informativa (informare i destinatari di qualcosa) e con l’intenzione comunicativa (informare i destinatari della propria intenzione informativa). L’applicazione delle massime griceane, affermano Sperber e Wilson (1993 [1986]: 60), consente di disambiguare enunciati come i precedenti (1), (2) e (3) così come di discernere le implicazioni trasmesse implicitamente in un enunciato e mostra come l’ascoltatore, a partire da apparenti violazioni del principio di cooperazione e delle massime, costruisca ipotesi – *implicature*, secondo la terminologia di Grice – orientate a eliminare la violazione. In questo processo, il contesto indica quali ipotesi siano inadeguate e, soprattutto, procura le premesse per le quali si possono trarre implicature (Sperber, Wilson, 1993 [1986]: 62).

Tuttavia, come ogni individuo è dotato di capacità percettive diverse che costruiscono rappresentazioni mentali dell’ambiente fisico parzialmente diverse, allo stesso modo le capacità inferenziali potranno differire in merito alle capacità cognitive, ai ricordi, alle teorie di elaborazione delle esperienze, alla lingua appresa e, eventualmente, all’ambiente fisico locale. Con questa premessa, Sperber e Wilson

⁴⁰ Il termine *stimolo* è preso in prestito dagli autori dall’ambito della psicologia in cui segnala tutte le modificazioni dell’ambiente esterno che vengono percepite. La precisazione è sollecitata dagli stessi Sperber e Wilson (1993 [1986]: 51) che contestano a Grice l’uso del termine *enunciato* per indicare gli enunciati linguistici e le altre modificazioni dell’ambiente fisico prodotte dal comunicatore, poiché “tende a privilegiare indebitamente certi tipi di comportamento comunicativo [...]”.

(1993 [1986]: 65) definiscono come *ambiente cognitivo* di un individuo “l’insieme dei fatti che gli sono manifesti” in cui un fatto, o un’ipotesi, è *manifesto* se l’individuo “è capace di rappresentarsi mentalmente questo fatto e di accettare la sua rappresentazione come vera o probabilmente vera”. Alcune ipotesi sono più manifeste di altre in base all’interazione tra ambiente fisico e capacità cognitive, ma ognuna – se accettata – è manifesta sia che l’individuo ne abbia una rappresentazione mentale precedente sia che non l’abbia mai presa in considerazione prima, pur essendo capace di formularla:

Si ritiene in generale che un individuo posseda non soltanto il sapere rappresentato nella sua mente, ma anche il sapere che è in grado di dedurre da quello di cui possiede una rappresentazione. (Sperber, Wilson, 1993 [1986]: 67)

Tale presupposto consente, così, di prevedere che un’ipotesi manifesta sia più facilmente condivisibile di una assunta o sicura tanto da poter avanzare la nozione di *essere mutualmente manifesto* in un mutuo ambiente cognitivo⁴¹, in opposizione alla *tesi del mutuo sapere*, introdotta, criticata e abbandonata dagli autori (Sperber, Wilson, 1993 [1986]: 31-38) perché strettamente connessa al modello del codice, secondo la quale “gli interlocutori sarebbero capaci di distinguere il mutuo sapere da quello non reciproco” con un potenziale regresso all’infinito nei gradi di condivisione di conoscenze. L’essere mutualmente manifesto, invece, proprio perché collocato nell’ambiente cognitivo e non nei processi mentali, è al riparo da critiche psicologiche, ma garantisce la comunicazione come “processo aperto” (Sperber, Wilson, 1993 [1986]: 71) e, in qualche modo, asimmetrico. Pur partendo da una conoscenza parziale dell’ambiente cognitivo dell’altro, un parlante fa ipotesi che sono manifeste, o lo diverranno, anche all’altro e in questo modo c’è una modifica, e un conseguente allargamento, del loro mutuo ambiente cognitivo:

Invece di sentirci obbligati ad accettare la teoria del codice e di concluderne che bisogna assumere la tesi del mutuo sapere, noi preferiamo guardare qual è il genere di ipotesi

⁴¹ Cioè, l’ambiente cognitivo condiviso, l’intersezione degli ambienti cognitivi globali individuali (Sperber e Wilson, 1993 [1986]: 69)

che gli umani fanno normalmente sulle loro rispettive ipotesi, e trarne conseguenze per un'analisi della comunicazione. (Sperber, Wilson, 1993 [1986]: 74)

Sperber e Wilson ritengono che l'essere umano sia un efficace dispositivo di trattamento dell'informazione e specificano che l'efficacia cognitiva è relativa al dispositivo considerato, dal momento che dispositivi semplici rispondono alle domande minimizzando il costo del processo, mentre in dispositivi più complessi – come gli esseri umani – devono generarsi nuove domande senza la necessità di trattare ulteriore informazione. In questo senso, dunque, gli esseri umani tendono automaticamente a massimizzare l'efficacia del loro trattamento dell'informazione, ovvero a massimizzare la *pertinenza* dell'informazione trattata. Un comportamento ostensivo – *ostensione* –, per esempio, trasmette come presupposto la propria pertinenza: “rende manifesta un'intenzione di rendere qualcosa manifesto” (Sperber, Wilson, 1993 [1986]: 79) ed è per questo che la comunicazione umana intenzionale è un atto di ostensione che comporta una garanzia di pertinenza, a patto che sia riconosciuta l'intenzione sottesa, senza la quale si rischia di perdere l'informazione pertinente. A tali condizioni, infatti, può darsi anche la comunicazione intenzionale di entità ben più vaghe di un enunciato, per esempio di impressioni che vengono comunicate senza essere significate in senso stretto, ma che conducono, comunque, ad un cambiamento percepibile dell'ambiente cognitivo, sia del destinatario sia del comunicatore, “cambiamento che risulta da leggere modificazioni del grado a cui un gran numero di ipotesi sono manifeste, e non dal fatto che una o due ipotesi nuove sono immediatamente diventate manifeste” (Sperber, Wilson, 1993 [1986]: 92). Il carattere mutualmente manifesto, oltre che informativo, dell'intenzione comunicativa rende “mutualmente manifesto al destinatario e al comunicatore che il comunicatore ha quest'intenzione comunicativa” (Sperber, Wilson, 1993 [1986]: 95) e che la realizzazione dell'intenzione del comunicatore dipende dal destinatario. Così, in sintesi, gli autori formulano una definizione di comunicazione ostensivo inferenziale:

La comunicazione ostensivo-inferenziale: il comunicatore produce uno stimolo che rende mutualmente manifesto al comunicatore e al destinatario che il comunicatore vuole,

tramite questo stimolo, rendere manifesto o più manifesto al destinatario un insieme di ipotesi
I. (Sperber, Wilson, 1993 [1986]: 99)

Le ipotesi che derivano da entrate enciclopediche costituiscono “vecchia informazione”, quelle che, invece, provengono dai sistemi periferici, alimentati dalla percezione o dalla codifica linguistica, rappresentano “nuova informazione” che avrà un effetto sulla vecchia – rinforzandola o indebolendola fino ad eliminarla – poiché la contestualizzazione della nuova nella vecchia può produrre implicazioni non derivabili altrimenti, *implicazioni contestuali*, che migliorano la rappresentazione del mondo dell’individuo e consentono la realizzazione di *effetti contestuali* (Sperber, Wilson, 1993 [1986]: 163-164). Gli effetti contestuali in un contesto figurano la condizione necessaria e sufficiente perché si abbia pertinenza, che è una questione di grado e, similmente alla relazione tra produttività e rendimento, si misura in termini di costi e benefici:

Lo sforzo di trattamento necessario per ottenere effetti contestuali è il secondo fattore di cui bisogna tener conto per valutare il grado di pertinenza. Lo sforzo di trattamento è un fattore negativo: *coeteris paribus* maggiore è lo sforzo di trattamento, minore è la pertinenza. (Sperber, Wilson, 1993 [1986]: 189)

La nozione di contesto a cui Sperber e Wilson fanno riferimento, come si accennava nel capitolo precedente, è in contrasto con quella più diffusa tra gli studi di pragmatica. In quelli, il contesto è dato *a priori*, già presente nella mente dei parlanti, mentre per gli autori non si tratta di un’entità unica (in cui lo sforzo di trattamento condurrebbe a una perdita di pertinenza), ma di un insieme di contesti potenziali, selezionati dall’organizzazione della memoria e dall’attività mentale, e possibili, la cui scelta è determinata da considerazioni di pertinenza:

Gli individui sperano che l’ipotesi in corso di trattamento sia pertinente (senza darsi la pena di trattarla) e si sforzano di scegliere un contesto che giustifichi questa speranza, un contesto quindi che massimizzi la pertinenza. Nel caso della comprensione verbale, in particolare, ciò che viene considerato come dato è la pertinenza, e il contesto è trattato come una variabile. (Sperber, Wilson, 1993 [1986]: 213)

Ogni enunciato può avere diverse interpretazioni possibili compatibili con l'informazione linguisticamente codificata che, tuttavia, non sono ugualmente accessibili, poiché si presentano all'interpretante secondo il diverso grado di accessibilità che permette di escludere tutte le possibili interpretazioni eccetto una, ovvero quella intesa dal locutore. Dunque, dato che l'essere umano tende a massimizzare la pertinenza e dato che le capacità cognitive sono naturalmente limitate – e per questo le risorse cognitive vengono messe a disposizione degli input più pertinenti – ogni individuo si rivolgerà al contesto che permette di ottenere il miglior rapporto tra sforzo e effetto, in cui, cioè, sia reperibile un'interpretazione plausibile per ottenere il successo nella comunicazione con il minimo costo.

Il principio di pertinenza, secondo il quale

Ogni atto di comunicazione ostensiva comunica la presunzione della propria pertinenza ottimale. (Sperber, Wilson, 1993 [1986]: 235),

in sintesi, vale per la comunicazione ostensiva e non per la semplice comunicazione in codice; si rivolge ugualmente a destinatari specifici o generici ed è affidabile nella misura in cui il comunicatore si sforza di rendere manifesta la pertinenza dello stimolo ostensivo; inoltre, il grado di pertinenza si può valutare in base alla ricettività intellettuale del destinatario e al momento in cui un fenomeno o uno stimolo si realizzano; infine, rispetto alla concezione griceana di cooperazione, per gli autori, “il solo obiettivo condiviso necessariamente da un reale comunicatore e da colui che accetta il ruolo di destinatario è la comunicazione stessa” (Sperber, Wilson, 1993 [1986]: 239). Infatti, i parlanti non hanno bisogno di conoscere il principio di pertinenza per rispettarlo, ma sfruttano la presunzione di pertinenza comunicata da un atto di comunicazione, e il principio coglie la totalità della comunicazione ostensiva – evitando la distinzione tra *detto* e *non detto* – giacché chi produce uno stimolo ostensivo cerca di realizzare sia “l'intenzione informativa di rendere manifesto al destinatario dello stimolo un insieme di ipotesi *I* e [...] l'intenzione comunicativa di rendere la sua intenzione informativa mutualmente manifesta” (Sperber, Wilson, 1993 [1986]: 242). Il destinatario deve *prendere per buona* la prima interpretazione che sia coerente con il principio di pertinenza, ovvero quella

che il comunicatore ha pensato poter essere tale per il destinatario, altrimenti è autorizzato a non mantenerne nessuna.

Si può osservare, dunque, come – secondo gli autori – il principio di pertinenza sia in grado di mostrare come il significato linguistico di un enunciato e il contesto in cui si realizza interagiscono fino a determinarne l'interpretazione. Il linguaggio costituisce la parte codificata di un processo più ampio di produzione di inferenze, all'interno del quale si perde la distinzione netta tra un linguaggio interno, la comunicazione ostensiva basata sul *mostrare*, e un linguaggio esterno, il codice lingua basato sul *dire*. Infatti Sperber e Wilson (1993 [1986]: 260) escludono che “gli esseri umani siano capaci di comunicare in due modi differenti: sia per ostensione, sia per codifica e decodifica”, poiché “[...] la comunicazione umana intenzionale non è mai un semplice fatto di codifica e decodifica”. Il linguaggio verbale non consente di trasmettere del tutto le informazioni che l'individuo vuole comunicare, dato che “le rappresentazioni semantiche codificate linguisticamente sono strutture mentali astratte che devono essere arricchite attraverso processi inferenziali” (Sperber, Wilson, 1993 [1986]: 260), per quanto consentano un livello di precisione e complessità non riscontrabile nella comunicazione non verbale. Quindi, se quest'ultima –restando implicita – è da considerarsi una forma di comunicazione *debole* nel senso che non permette di identificare con certezza assoluta l'ipotesi che il comunicatore aveva in mente, invece, nella comunicazione verbale – che aggiunge un livello di esplicito – la struttura grammaticale che determina la forma linguistica di un enunciato non dipende dal contesto extralinguistico, fornisce per ogni senso possibile dell'enunciato una rappresentazione semantica come uno schema che può assumere la complessità voluta dal parlante e può essere completato in modi diversi:

Il processo di comunicazione codificato non è autonomo: è subordinato al processo inferenziale. Il processo inferenziale è invece autonomo: funziona essenzialmente allo stesso modo, che la comunicazione sia codificata o no. [...] Le rappresentazioni semantiche ricostituite attraverso la codifica dei segni acustici o grafici sono utili solo per fornire ipotesi e indizi al secondo processo di comunicazione, il processo inferenziale. (Sperber, Wilson, 1993 [1986]: 262)

CAPITOLO 4

L'ABILITÀ DI SCRITTURA IN LINGUA SECONDA

In questo capitolo si definisce l'abilità di scrittura in L2, se ne considera lo stato dell'insegnamento e l'importanza del suo sviluppo tempestivo. Tramite l'esame di alcuni manuali e testi per l'insegnamento dell'italiano a stranieri dagli anni settanta a oggi, si osservano lo spazio, la collocazione, il trattamento riservati allo sviluppo dell'abilità di scrittura, descrivendo, così, una progressiva presa di coscienza da parte degli autori della necessità di sostenere l'abilità, e ciò fin dagli stadi iniziali dell'apprendimento. Tale requisito nei materiali didattici, caldeggiato anche dal complesso di raccomandazioni del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, deve ravvisarsi in contesti significativi e riconducibili a testualità e comunicazione autentiche. Anche per questo, sembra utile fare riferimento all'impianto pragmatico e al concetto di competenza comunicativa piuttosto che limitarsi ad una prospettiva contrastiva, per altro datata. Infine, seguendo il suggerimento di Stephen Krashen di fare affidamento sul "potere della lettura", si offrono alcuni spunti di intervento concreto.

1. ALCUNE DEFINIZIONI

Inizialmente, è utile precisare che in questo studio non si affronta il tema dell'acquisizione del sistema scrittorio, dell'alfabetizzazione in senso stretto, bensì, più specificamente, quello dell'abilità di produrre testi in L2, ovvero dello sviluppo della *literacy* in adulti stranieri. Si tratta, quindi, dell'acquisizione della competenza testuale nella varietà diamesica scritta – così come è stata discussa nel secondo

capitolo – in un'altra lingua e, più in particolare, con attenzione ai dati di interesse a livello pragmatico. Si passa, dunque, a definire l'ambito all'interno del quale ci si muove e l'oggetto della riflessione.

La lingua seconda. Il contesto di osservazione di questo lavoro, come verrà meglio illustrato nel capitolo successivo, vede studenti americani anglofoni di livello avanzato che frequentano un master in italianistica a Firenze per un intero anno accademico, durante il quale sono anche chiamati a seguire alcuni corsi presso l'ateneo fiorentino, e che porteranno a termine il percorso con la redazione di una tesi. Dunque, si può parlare di apprendimento guidato pluridisciplinare (cioè di lingua e non) in un ambiente di L2 in cui la lingua di studio è quella delle interazioni quotidiane¹. Così, secondo Freddi (2002 [1994]: 3)

Lingua seconda (L2), una lingua diversa dalla materna che viene appresa anche frequentando dei corsi, ma all'interno dell'ambiente in cui essa è strumento di interazione quotidiana e di vita: l'aggettivo numerale "seconda" ha qui un valore non cronologico, ma socio-psicolinguistico. Esempi possono essere quello degli immigrati che imparano l'italiano in Italia o quello degli studenti italiani che vanno a imparare l'inglese in Inghilterra. In tali condizioni la nuova lingua, rilanciata dall'ambiente, dalla strada, dalla radio, dalla televisione, dai negozianti, dagli amici e dai colleghi conosce un'elevata funzionalità comunicativa e pragmatica nonché un costante e diffuso feed-back.

Definizioni più recenti (Diadori et al. 2009) distinguono ulteriormente tra *L2* e *italiano lingua di contatto*, definizione che viene preferita nella descrizione di categorie di apprendenti che realizzano un progetto di vita a lungo termine nel paese di cui imparano la lingua, dunque gli immigrati o i loro figli nati in Italia.

Per L2 intendiamo tutte le lingue che sono apprese dopo la L1, quale che sia la loro successione e l'estensione della relativa competenza [...] è possibile allargare i suoi confini includendo tutte quelle situazioni in cui l'italiano non ha nettamente i caratteri della L2, e può anche essere L1 o comunque lingua dominante nella sfera cognitiva del soggetto: si tratta dei casi in cui, nell'individuo, l'italiano convive strettamente con le altre lingue, rispetto alle quali stabilisce un'identità di contatto (Vedovelli, 2002: 143).

¹ È evidente che questa affermazione sia da prendere in senso molto generale, dato che non è difficile immaginare quanto possano essere distanti la lingua per lo studio (e per i compiti scritti) e la lingua del quotidiano.

Nondimeno, sembra utile sottolineare due aspetti. Il primo consiste nel distinguere comunque la condizione di apprendimento in un luogo in cui si parla normalmente una data lingua rispetto a quella realizzata nel proprio paese d'origine (lingua straniera, LS), perché sono diverse le modalità e i processi attivati; infatti, in quest'ultima l'input è limitato al contributo dell'insegnante, non sempre madrelingua, e dei materiali didattici. Si potrebbe obiettare che la diffusione e l'evoluzione delle tecnologie – in primis il computer con la connessione internet, ma anche il video, la televisione satellitare, ecc. – hanno colmato il divario tra le due sponde, tuttavia resta l'assenza dell'immersione in una lingua-cultura. Dunque, ancora con le parole di Giovanni Freddi (2002 [1994]: 3)

Lingua straniera (Ls), una lingua diversa dalla materna-nazionale che viene studiata e appresa mediante applicazione consapevole nella scuola o in speciali corsi di lingue. In queste situazioni il solo input linguistico è quello assicurato dall'insegnante e dai materiali registrati disponibili, mentre la funzione comunicativa risulta ridotta a interazioni scolastiche circoscritte e artificiali. Quanto al feed-back, è ancora solo quello dell'insegnante.

Il secondo aspetto è dato dal fatto che non si è in grado di stabilire a priori se la residenza in Italia sarà a lungo termine o meno, dato che spesso anche per studenti *di passaggio* si aprono opportunità non considerate inizialmente, come un lavoro o un rapporto personale, e che la L2 potrebbe trasformarsi in una situazione di contatto.

Le abilità linguistiche. Secondo Balboni (1998: 11-16), le abilità possono essere *interlinguistiche*, quando si ricorre a due lingue (le varie forme di traduzione; il prendere appunti, ascoltando in italiano e scrivendo in un'altra lingua; il riassumere, facendo una sintesi in un'altra lingua di un libro letto in italiano; ecc.) e *intra-linguistiche*, quando si ricorre a una sola lingua. Queste ultime si dividono in abilità primarie (in cui si svolge una sola azione), come *ascoltare*, *leggere* – ricettive – e *parlare*, *scrivere* – produttive –, e abilità integrate (in cui si svolgono almeno due azioni), come *dialogare*, *riassumere*, *parafrasare*, *prendere appunti*, *scrivere sotto dettatura*, *parlare seguendo gli appunti*.

L'abilità di scrittura. Dunque, scrivere è un'abilità intralinguistica primaria produttiva, mediante la quale, ancora con Balboni (1998), l'allievo si abitua a

- considerare la comunicazione come sistema, un reticolo di rapporti concatenati;
- confrontarsi con il testo e non con la singola frase;
- riflettere sulle regole proprie di un dato genere comunicativo;
- svolgere l'attività secondo ritmi che gli sono propri.

Riprendendo brevemente quanto già esposto nel primo e nel secondo capitolo, si ricordi che la lingua parlata e la lingua scritta, si realizzano in situazioni comunicative diverse e, per questo, manifestano diverse *regole* di esecuzione. Il parlato colloquiale pervade la quotidianità e, per la sua natura di immediatezza, si avvale di registri medi e di un relativamente scarso livello di coesione e coerenza a cui – tra le altre cose – vengono in aiuto il ricorso ai deittici e i richiami al contesto, le richieste di chiarimento da parte dell'interlocutore, le autocorrezioni, la prosodia e la mimica facciale. In tali circostanze – secondo costruzioni che, come si è notato, qualificano l'oralità – prevalgono la struttura paratattica caratterizzata da giustapposizione di elementi coordinati, le esitazioni, le false partenze e gli ordini marcati, dovuti in genere all'esigenza di vivacità del discorso o al bisogno di *rimediare* ad avvii incerti. Diversamente è da considerare il parlato espositivo, ufficiale o accademico, poiché è pronunciato in condizioni fortemente sorvegliate e ha spesso i tratti dello *scritto per essere letto*.

La lingua scritta, invece, sia perché può essere prodotta in fasi sufficientemente lunghe sia per il carattere di permanenza, consente e richiede al tempo stesso una progettazione accurata. Questa si basa sulla possibilità di servirsi di strumenti di consultazione, di leggere più volte e correggere la produzione, al fine di eliminare le imprecisioni e le ambiguità interpretative, e sulla predilezione – almeno in italiano – per i registri più sorvegliati e l'andamento ipotattico. Chi scrive riflette maggiormente sulle regole della lingua rispetto a chi parla e ciò assume particolare rilievo quando si tratti di apprendenti stranieri.

Infine, vale la pena rammentare che, sebbene in qualche modo la pratica della scrittura sia divenuta più rara negli scambi comunicativi quotidiani, la sua frequenza si è consolidata in molti contesti – magari al confine tra oralità e scrittura, come nel caso delle *chat* o dei messaggi di posta elettronica informale – che non sembrano essere sensibili al fatto che il parlante sia straniero o nativo.

*Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*². Con questo titolo (in inglese, Common European Framework of References for Languages) si identifica il documento nato in seno alla Language Policy Division del Consiglio d'Europa per l'integrazione linguistica dei paesi appartenenti alla Comunità, e destinato a chi si occupa di politica linguistica o a chi opera nel campo della formazione linguistica. Dopo gli esordi del Progetto Lingue Moderne (1981) che definì il così detto livello soglia come livello minimo di capacità linguistiche necessarie “per accrescere la propria conoscenza e comprensione del paese straniero” (J.A. van Eck, 1979: 57 in Galli de' Paratesi, 1981: 14), la creazione del QCER introduce l'idea di un *approccio orientato all'azione* secondo il quale la lingua è uno strumento per fare qualcosa all'interno di un contesto sociale e i parlanti sono attori sociali, evidenziando il nesso tra l'apprendimento di una lingua e quello della cultura della comunità in cui è parlata. Così, viene affermato un modello di uso linguistico, che si fonda sul concetto di *agire linguistico* e su una prospettiva pragmatica, a cui si potrebbero assegnare come riferimenti teorici sul piano della filosofia del linguaggio “[...] la lezione filosofica di Wittgenstein, con il suo richiamo al significato come uso entro i giochi linguistici contestualmente determinati. [...] le suggestioni della visione pragmatica del linguaggio, fondata sulla **teoria degli atti linguistici**³” (Vedovelli, 2002: 39), mentre dal punto di vista glottodidattico si rimanda alle “distinzioni fra *use* e *usage*⁴ operate da Widdowson (1978), nelle categorie semantico-grammaticali e in quelle della funzione comunicativa elaborate da Wilkins” (Maggini, 2004: 14-15). Inoltre, non è di minore importanza anche il fatto

² Le citazioni riportate in tutto il capitolo sono tratte dal testo inglese del 2001 nella sua versione online reperibile (e scaricabile) all'indirizzo http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework_EN.pdf.

³ Carattere in grassetto nel testo.

⁴ Carattere in corsivo nel testo.

che l'impianto di descrittori delle competenze offerto dal documento porti alla condivisione di criteri per la certificazione delle competenze, facilitando, così, l'omogeneità del lavoro di insegnanti, studenti e autori di materiali didattici. Infine, dal punto di vista dell'insegnamento dell'italiano a stranieri,

“Il Framework europeo permette di tenere costantemente in collegamento il piano teorico e quello applicativo-operativo, o meglio la dimensione dell'analisi teorica degli elementi costitutivi di un modello di glottodidattica di italiano L2 da un lato, e la dimensione in cui si collocano le politiche gestionali e di diffusione delle lingue dall'altro” (Vedovelli, 2002: 19).

2. RUOLO DELLA SCRITTURA NELL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA SECONDA

A differenza delle lingue naturali, che secondo le ipotesi più accreditate vengono acquisite dal bambino in modo spontaneo solo parzialmente sostenuto da input e controllato da un dispositivo innato, la tecnica della scrittura nasce come codice grafico convenzionale a cui il parlante accede in un tempo differito rispetto alla lingua orale e in seguito a precisa istruzione.

Nell'acquisizione della lingua madre, così come della lingua seconda da parte di bambini piccoli, si sa che l'ordine di acquisizione delle abilità primarie è *ascoltare, parlare e leggere/scrivere* con la scolarizzazione. Nel normale processo di insegnamento e di apprendimento di una lingua seconda (o straniera) con giovani e adulti già alfabetizzati nella propria lingua madre, per quanto si raccomandi un equilibrato ed armonico sviluppo delle quattro abilità linguistiche di base, si tende comunque ad assegnare la precedenza alle abilità ricettive, più precisamente nell'ordine *ascolto, lettura*, seguite da quelle produttive, *parlare e scrivere*, riservando a quest'ultima un ruolo e un'applicazione non sempre chiari. Infatti, lo

sviluppo dell'abilità di produzione orale⁵ è previsto giustamente fin dai primi stadi dell'apprendimento (*Come ti chiami?*, *Dove abiti?*, *Descrivi la tua famiglia*, etc.), sempre nel rispetto delle condizioni affettive del discente che possono richiedere un periodo di silenzio, il così detto *delayed oral practice* (Dulay, Burt, Krashen, 1982; Job, Tonzar, 1993), mentre l'approccio alla scrittura viene spesso differito nella convinzione che i discenti non siano *ancora* in grado di assolvere il compito, che non dispongano degli strumenti necessari e sufficienti per costruire un testo, così che la progettazione e la realizzazione di produzioni scritte non si traducono in pratica se non a livelli intermedi o avanzati.

Nell'evoluzione dei metodi glottodidattici, della produzione dei materiali didattici e della pianificazione dei corsi di italiano come lingua straniera/seconda, il ruolo dell'abilità di scrittura ha conosciuto fortune alterne. In coincidenza con gli approcci grammaticale-traduttivi, ha rappresentato la prassi pressoché esclusiva nello studio di una lingua straniera – sul modello di quanto avveniva per le lingue classiche – ed è stata frequentemente fraintesa con la pratica di traduzione, la risposta alle domande, il dettato e il completamento di esercizi scritti di grammatica o di lessico.

Altra ragione alla base del ruolo ipertrofico della scrittura è la confusione che spesso si tende a fare tra la scrittura come abilità in sé, oggetto di un percorso di sviluppo analogo a quello delle altre abilità primarie, e lo scrivere come momento di mero supporto alle attività riguardanti altre abilità o aspetti dell'apprendimento linguistico. (Mezzadri, 2003: 175)

Solo con l'avvento dei metodi comunicativi e umanistico-affettivi si è cominciato a ridistribuire in maniera più proporzionata e corretta l'attenzione alle quattro abilità.

⁵ Non è rilevante ora la distinzione tra parlato in interazione e parlato in monologo, come suggerito dal Quadro Comune Europeo.

2.1. L'ABILITÀ DI SCRITTURA NEI MANUALI DIDATTICI DI L2

Richiamando in parte Beltramo (2000), si può ripercorrere un'utile, sebbene incompleta, panoramica di testi e manuali di lingua italiana per stranieri ai quali se ne aggiungeranno altri più recenti⁶.

Nel 1973, *La lingua italiana per stranieri* di Katerinov, Boriosi Katerinov (corso elementare ed intermedio, Guerra Edizioni), adotta un approccio situazionale, si concentra sugli aspetti grammaticali (esercizi di completamento con coniugazioni, concordanze, preposizioni, ecc.) con ampio uso della retroversione per il rinforzo delle regole (es. “Traducete nella vostra lingua [il brano] e poi, dopo qualche giorno, ritraducete in italiano”, 3a edizione 1976, riveduta e corretta: 180, oppure “Traducete nella vostra lingua il dialogo [...] e ritraducete in italiano, confrontando, poi, con il testo originale”, 1985: 46); solo nell'edizione del 1985, gli autori scelgono di inserire – in posizione di chiusura della lezione/unità e solo a partire dalla quarta – il completamento, il riassunto e il tema (es. “Raccontate il contenuto del dialogo fra Gianni e Paolo, ricordando i seguenti punti: ...” 1985: 75, oppure “Parli di un viaggio che pensa di fare in futuro” 1985: 101), richiesti senza tuttavia aver in alcun modo guidato alla *progettazione* di questi generi testuali e dando, evidentemente, per scontato sia che gli studenti possiedano le abilità cognitive e linguistiche per elaborarli sia che tali compiti si realizzino parimenti in tradizioni scolastiche diverse. Similmente, sempre nel 1985, *In Italiano* di Chiuchiù, Minciarelli, Silvestrini (livello elementare e avanzato, Guerra Edizioni) si avvale di un impianto fortemente grammaticale e fondato sulla ripetizione in cui la scrittura serve per il dettato o per rispondere alle domande. Dall'unità 4 compare una breve lista di argomenti per la composizione scritta, senza altra indicazione (es. “35. Per la composizione scritta: 1. Oggi è il compleanno di un amico 2. La mia famiglia 3. La mia casa”, 1985: 82) e in tal modo prende in considerazione i testi narrativi e descrittivi, realizzati tramite la lettera, il diario, il racconto.

⁶ In questo paragrafo, si troveranno indicati i manuali per titolo con l'indicazione della data e del nome dell'editore, il quale, spesso, a fronte anche di autori pochi noti, rappresenta una sorta di garanzia sul prodotto e un suggerimento sull'approccio metodologico adottato.

A partire dagli anni Novanta, con l'imporsi degli approcci comunicativi, vengono pubblicati i manuali *Made in Italy* di Maggini, Vignozzi (livello elementare e intermedio, 1990, Zanichelli), che già all'unità 2 propone il riempimento del modulo di iscrizione ai corsi di lingua; *Bravo!* di Katerinov, Boriosi Katerinov (1992, Mondadori), *Qui Italia* di Mazzetti, Mancinelli, Servadio (primo livello, 1993, Le Monnier) in cui, all'unità 2, si richiede la scrittura di un "testo" (chiamato soltanto così, senza specificazione del genere) che utilizzi le risposte alle domande precedenti; e *Linea Diretta 2* (livello medio, 1996, Guerra Edizioni) di Conforti, Cusimano. Con questa generazione di strumenti didattici si amplia la gamma di tipi testuali e generi e si comincia a proporre la scrittura in interazione con le altre abilità e in prospettiva funzionale, lasciando cadere in disuso la traduzione e il dettato in favore di tecniche di transcodificazione e manipolazione di genere; in modo particolare, *Due* (secondo livello, 1993, Bonacci), del Gruppo Meta, evidenzia la stessa inclinazione ma introduce la sintesi, il riassunto e il prendere appunti, insieme a tecniche quali stesura e revisione, come fasi della pianificazione di un testo, per fare dell'abilità di scrittura un processo di costruzione, non più collocato forzatamente in coda all'unità. Nel precedente *Uno* (primo livello, 1992, Bonacci) l'attenzione, invece, era focalizzata sull'oralità, motivo per cui lo sviluppo dell'abilità di scrittura risulta molto limitato. Tra i manuali destinati a studenti di livello avanzato, si distingue *Viaggio nell'italiano* di Bozzone Costa (1995, Loescher), per ricchezza di tipi e generi testuali, contenuti, tecniche di coesione, il quale già nell'indice delle unità individua una colonna denominata "testualità", insieme a "funzioni e compiti", "lessico" e, per ultima, "grammatica". Qui, con le parole di Beltramo (2000: 25), "la scrittura è presentata come momento di produzione autonoma e creativa".

Non più tra i manuali, ma nel campo dei materiali didattici con lo scopo specifico di guidare alla produzione scritta, si segnalano *Strategie di scrittura* (quaderno di scrittura, livello intermedio, 1998, Bonacci) di Lucia Cini, composto da venti unità che si aprono con l'input di un testo autentico, proseguono con la fase di smontaggio del modello per osservarne le regole testuali, gli esercizi di ampliamento e la stesura del nuovo testo finale; *Issimo* (quaderno di scrittura, livello avanzato, 1994, Bonacci) di Gloria Paganini che fa ricorso "da un lato, all'esplorazione di

modelli letterari e paraletterari, dall'altro, alle tecniche della creatività" (Paganini, 1994: 8); *Pretesti per leggere e scrivere* (1991, Paxis) di Claudia Provenzano. In questi materiali la cura dell'abilità di scrittura è più attenta e strutturata, presentata come realizzazione di un processo e punto di arrivo, ma rimane destinata a studenti con almeno un livello intermedio, non considerando l'importanza di abituare fin da subito l'apprendente di L2 alla scrittura.

A tal proposito, pare opportuno aggiungere a questa rassegna *Volare 1* (1997, Dilit), di Catizzone, Humphris, Micarelli, che anticipa decisamente le tendenze del decennio successivo, collocandole, secondo la filosofia delle scuole Dilit-International House, nell'ambito della produzione libera, alla quale dovrebbe seguire una revisione tra pari, sempre preferita rispetto al controllo da parte dell'insegnante. La produzione scritta libera in *Volare 1* è sollecitata fin dalla prima unità, con un lavoro di gruppo per la creazione di un manifesto per una festa, e in forma individuale nella seconda unità, con un annuncio per la vendita di qualcosa. Sulla stessa linea metodologica si pone *Giocare con la scrittura* (2004, Alma Edizioni) di Guastalla, uno strumento specifico per lo sviluppo dell'abilità di scrittura, destinato ad apprendenti di ogni grado di competenza – quindi non più a partire dal livello intermedio –, in cui, muovendo dal testo autentico *tout court*, si “dà piena centralità alla dimensione testuale di una lingua autentica e moderna” (Guastalla, 2004: 7) con l'obiettivo di spingere al massimo l'interlingua dello studente e ridurre al minimo il controllo da parte dell'insegnante.

Bozzone Costa, Ghezzi, Piantoni, con *Contatto 1* (2005, Loescher) invitano fin dalle prime unità lo studente a produrre un testo scritto in fase di conclusione del percorso unitario. Si tratta di compiti correttamente situati in contesto, come la presentazione personale della prima unità, pensata per il profilo su una chat line, o una cartolina dalle vacanze che descrive l'albergo, un messaggio di posta elettronica per raccontare ad un amico la routine quotidiana. Anche in *Universitalia* (2007, Alma Edizioni) di Carrara, la richiesta di scrivere rappresenta l'ultima attività dell'unità – addirittura in un segmento di “bilancio” –, ed è collegata ai temi di quella, ma senza alcun percorso che in qualche modo avvicini alla stesura di un testo. *Marco Polo* (2006, Guerra Edizioni) di Maggini, Yang, progettato per studenti cinesi di livello A1, non trascura di inserire fin dalla seconda unità la richiesta di una breve

pagina di diario sulla scorta di quella presentata come testo input, sebbene gli autori nella guida per l'insegnante affermino – giustamente – di non voler forzare il discente ad attivare abilità produttive scritte e orali all'inizio del processo di acquisizione e di dare, quindi, precedenza ad attività di comprensione. *Campus Italia* volume 1 (2008, Guerra Edizioni), di Errico, Esposito, Grandi, propone all'unità 2 la compilazione di un menu e alla 5 la risposta ad una mail con descrizione di persone e semplici attività quotidiane. Infine, due pubblicazioni dell'ultimo anno: con *Chiaro!* (A1, 2010, Alma Edizioni), Savorgnani, Bergero sistemano all'unità 2 un'attività da svolgere in coppia, ovvero la stesura di un breve annuncio per uno scambio di conversazione, mentre in *Uni.Italia* (B1>B2, 2010, Le Monnier), Fragai, Fratter e Jafrancesco inseriscono nella prima unità la richiesta di un riassunto e della stesura di un curriculum.

In conclusione, si può ricavare che la produzione scritta, anche se correttamente interpretata, è stata a lungo riservata di preferenza ai livelli superiori di apprendimento e che solo i testi più orientati ad una moderna glottodidattica ne propongono precocemente lo sviluppo. Come già scriveva Tracy D. Terrell (1977: 335),

There is of course no “natural approach” to the teaching of reading and writing a second language. However, although our goal is oral communication, most students also wish to read and write the language they study. In addition, reading and writing provide opportunities to expand the topics of conversation, facilitating thereby vocabulary acquisition, and to reinforce both the learning and acquisition processes. It should be noted that if vocabulary acquisition is emphasized instead of grammar, the student is able to read simple prose after only a few weeks of study. Likewise, real composition are possible much earlier if the student is not judged on the basis of grammaticality.

2.2. IL RUOLO DEL TESTO NELL'INSEGNAMENTO DELLA L2

Il motivo dell'indugio nell'avvicinare precocemente gli studenti stranieri alla scrittura risiede forse in alcuni diversi elementi, tra cui due sembrano maggiormente significativi: uno è il fatto che spesso gli insegnanti stessi risentono (anche come

studenti, che a loro volta sono stati) di una tradizione scolastica – quella italiana – che ha concepito la scrittura come un’abilità innata per la quale si ha o non si ha un talento naturale. Questo deve essere dispiegato in occasione del compito in classe di italiano senza alcuna indicazione sulla sua realizzazione testuale, appunto, e in concomitanza con un momento di valutazione; l’altro è l’incertezza su che cosa considerare *degno* di essere scritto che deriva dalla impostazione retorico-letteraria dell’educazione linguistica – ancora una volta presso l’istituzione scolastica – secondo la quale un insegnamento specifico, una sorta di istruzione, avrebbe avvilito i fondamenti estetici del linguaggio. L’aver trascurato iniziative di politica linguistica ha impedito la considerazione di una dimensione comunicativa della lingua, “intesa come attività civile a tutela dei diritti” (Raso, 2003: 16) almeno fino ai primi anni novanta, quando, per esempio, si è cominciato a intervenire sulla semplificazione del linguaggio della pubblica amministrazione o si è introdotta la terza prova scritta agli esami di maturità in cui “si chiede agli studenti di eseguire un’operazione pragmatica [...] un’operazione complessa, per la quale è necessaria una preparazione accurata durante il quinquennio di studi” (Raso, 2003: 16).

In effetti, riprendendo le considerazioni del paragrafo precedente, se si pensa che l’abilità di scrittura possa realizzarsi solo tramite composizioni saggistiche o creative, il margine di intervento con apprendenti di livello principiante e elementare (A1 e A2, con i descrittori del Quadro Comune Europeo) si riduce di molto, ma se ci si rivolge alla testualità come strumento di agire sociale, si coglie tutto il valore di sostenere lo sviluppo del processo.

Text is any sequence or discourse (spoken and/or written) related to a specific domain and which in the course of carrying out a task becomes the occasion of a language activity, whether as a support or as a goal, as product or process. (Quadro Comune Europeo, 2001: 10)

There can thus be no act of communication through language without a text; language activities and processes are all analysed and classified in terms of the relation of the user/learner and any interlocutor(s) to the text whether viewed as a finished product, an artefact, or as an objective or as a product in process of elaboration. (Quadro Comune Europeo, 2001: 93)

A proposito della corretta distinzione di *task* per livello a cui si accennava, si noti che anche le scale di descrizione delle competenze elaborate dal Quadro Comune Europeo offrono indicazioni per tutti i livelli quando si tratti di considerare le produzioni scritte in generale, mentre non rendono disponibile alcuna specifica per i livelli A1 e A2 nel caso di produzione di saggi e testi espositivi. Si osservino, infatti, le due tabelle (Quadro comune Europeo, 2001: 61):

Overall Written Production

C2: *Can write clear, smoothly flowing, complex texts in an appropriate and effective style and a logical structure which helps the reader to find significant points.*

C1: *Can write clear, well-structured texts of complex subjects, underlining the relevant salient issues, expanding and supporting points of view at some length with subsidiary points, reasons and relevant examples, and rounding off with an appropriate conclusion.*

B2: *Can write clear, detailed texts on a variety of subjects related to his/her field of interest, synthesising and evaluating information and arguments from a number of sources.*

B1: *Can write straightforward connected texts on a range of familiar subjects within his field of interest, by linking a series of shorter discrete elements into a linear sequence.*

A2: *Can write a series of simple phrases and sentences linked with simple connectors like 'and', 'but' and 'because'.*

A1: *Can write simple isolated phrases and sentences.*

Report and Essays

C2: *Can produce clear, smoothly flowing, complex reports, articles or essays which present a case, or give critical appreciation of proposals or literary works. Can provide an appropriate and effective logical structure which helps the reader to find significant points. Can write clear, well-structured expositions of complex subjects, underlining the relevant salient issues.*

C1: *Can expand and support points of view at some length with subsidiary points, reasons and relevant examples. Can write an essay or report which develops an argument systematically with appropriate highlighting of significant points and relevant supporting detail. Can evaluate different ideas or solutions to a problem.*

B2: *Can write an essay or report which develops an argument, giving reasons in support of or against a particular point of view and explaining the advantages and disadvantages of various options. Can synthesise information and arguments from a number of sources. Can*

write short, simple essays on topics of interest. Can summarise, report and give his/her opinion about accumulated factual information on familiar routine and non-routine matters within his/her field with some confidence.

B1: *Can write very brief reports to a standard conventionalised format, which pass on routine factual information and state reasons for actions.*

A2: *No descriptor available*

A1: *No descriptor available*

Si ribadisce, dunque, tra i concetti principali del Quadro Comune Europeo, la nozione di *testo* che, in forma di sequenza di discorso orale o scritto, viene inteso come unità minima di comunicazione e qualificato, a fini didattici e come input, mediante alcune caratteristiche proprie (QCER: 165-166):

- la **complessità linguistica**, che riguarda la possibilità di scegliere testi controllando le loro caratteristiche linguistiche in modo tale che siano compatibili con la capacità di gestione da parte dell'apprendente (Vedovelli, 2002);
- la **tipologia testuale**, secondo cui un testo deve essere selezionato in base alle sue caratteristiche tipologiche come classi astratte di testi concreti, poiché quelle costituiscono sistemi di riferimento per l'apprendente che si avvicina alla comprensione del nuovo tramite una rete di aspettative basate sulla conoscenza del mondo, sulle categorie del conosciuto (Vedovelli, 2002);
- la **struttura del discorso**, come regole strutturali interne a un testo, che si manifesta nel grado di coerenza e coesione testuali;
- la **presentazione fisica**, indica le caratteristiche materiali del supporto testuale, la distorsione e l'interferenza durante l'ascolto, il mantenimento o meno dell'originale impaginazione di un input;
- la **lunghezza del testo**, che non è determinante in assenza dei fattori di densità informativa e di ridondanza;
- la **rilevanza per l'apprendente**, "impone al docente di scegliere i testi in maniera che l'apprendente possa essere motivato in rapporto ai propri bisogni e non in base a imposizioni dall'esterno, prive di una ragione sentita come effettivamente tale" (Vedovelli, 2002: 100).

Il tema dell'autenticità del testo, che fu scottante – non senza una buona dose di distorsione ideologica – nell'era del rinnovamento metodologico della glottodidattica tra gli anni settanta e ottanta, viene, invece, riassorbito nella

dichiarazione dell'approccio nettamente orientato all'azione adottato dal QCER. Il criterio che guida l'estensione del documento è centrato sulla relazione tra l'uso delle strategie operato dagli attori in rapporto alle loro competenze e a come percepiscono o immaginano la situazione, da una parte, e il compito da portare a termine in un contesto specifico a particolari condizioni, dall'altra. In questo senso, dunque, non è più rilevante che i testi a cui gli apprendenti sono esposti siano del tutto autentici, manipolati o creati *ad hoc*:

In this type of analysis communication strategies and learning strategies are but strategies among others, just as communicative tasks and learning tasks are but tasks among others. Similarly, 'authentic' texts or texts specially designed for teaching purposes, texts in textbooks or texts produced by learners are but texts among others. (Quadro Comune Europeo, 2001: 16)

Sulla base di quanto si è già osservato nel secondo capitolo riguardo ai tratti che definiscono un testo e secondo quanto delineato dal documento comunitario, pare evidente la possibilità, da parte del docente di lingua seconda, di individuare modalità testuali adeguate anche ai livelli iniziali di apprendimento: la carta di identità, il menu del ristorante, la lista della spesa per una cena con gli amici, i gusti di gelato preferiti o più comuni in città, forse suddivisi per caratteristiche degli ingredienti, l'agenda della settimana, il diario, brevi istruzioni, e così via. Ancora secondo i suggerimenti del Quadro Comune Europeo, infatti, l'apprendente di L2 dovrebbe arrivare a padroneggiare, mediante il canale scritto, una serie di funzioni che lo mettono in condizione di agire socialmente:

In written production (writing) activities the language user as writer produces a written text which is received by a readership of one or more readers. Examples of writing activities include:

- completing forms and questionnaires;
- writing articles for magazines, newspapers, newsletters, etc.;
- producing posters for display;
- writing reports, memoranda, etc.;
- making notes for future reference;

- taking down messages from dictation, etc.;
- creative and imaginative writing;
- writing personal or business letters, etc. (Quadro Comune Europeo, 2001: 61)

Le funzioni si realizzano sfruttando i diversi generi di testo, esemplari dei quali non dovrebbero mai mancare nella redazione di un sillabo di L2, come raccomanda il Quadro Comune Europeo, e che – per limitarsi solo a quelli scritti – sono :

books, fiction and non-fiction, including literary journals;
 magazines; newspapers;
 instruction manuals (DIY, cookbooks, etc.); textbooks;
 comic strips; brochures, prospectuses; leaflets; advertising material;
 public signs and notices;
 supermarket, shop, market stall signs;
 packaging and labelling on goods;
 tickets, etc.;

forms and questionnaires;
 dictionaries (monolingual and bilingual), thesauri;
 business and professional letters, faxes;
 personal letters;
 essays and exercises;
 memoranda, reports and papers;
 notes and messages, etc.;

databases (news, literature, general information, etc.). (Quadro Comune Europeo, 2001: 95)

Quindi, per quanto si concordi sul fatto che la scrittura, intesa come composizione di testi complessi – estesi, coerenti e coesi – si può sviluppare solo a condizione di controllare un bagaglio di competenze linguistiche acquisite, pare utile notare che le attività reperite nei libri di testo più recenti, presi in considerazione nel paragrafo precedente, sottolineano la necessità di indirizzare gli studenti fin dagli stadi iniziali dell'apprendimento della lingua seconda a cogliere le potenzialità del canale scritto e ad avvalersene.

Inoltre, i motivi per cui si insiste sull'importanza dello sviluppo dell'abilità di scrittura in modo e misura paralleli a quanto avviene per le altre abilità linguistiche

primarie possono collocarsi su piani diversi. In primo luogo, si consideri una prospettiva meramente strumentale. La scrittura consente al discente non ancora affrancato dal periodo di silenzio – in cui parlare è difficile sia per la carenza di strumenti linguistici sia per l'ansia – di potersi esprimere ugualmente e di manifestare le sue competenze al riparo dalle conseguenze del filtro affettivo, come la mancanza di tempo per sorvegliare l'accuratezza, il timore del giudizio altrui, l'emozione, etc. La pratica della scrittura, vertendo sulla manipolazione linguistica, è un potente attivatore della funzione di *monitor* che, secondo Krashen (1977), è quella parte del sistema interno dell'apprendente che è responsabile dell'autocorrezione e, quindi, dell'elaborazione linguistica (l'*output*) consapevole:

Speech production is initiated in adult second language by an acquired system. When conditions allow, the consciously learned system can intrude and alter the syntactic shape of the utterance before it is spoken. (Krashen, 1977: 154)

Questo intervento del monitor, improntato più all'accuratezza che alla fluenza, favorisce la riflessione e la sistematizzazione delle nuove acquisizioni quando si realizzino le condizioni adeguate per la sua applicazione, in particolare la disponibilità di tempo. Krashen (Dulay et al. 1985 [1982]), a questo proposito, aggiunge che il monitor, proprio per le sue caratteristiche di esplicita consapevolezza, sembra più adeguato al controllo di regole di basso livello – quelle che riguardano l'uso dei morfemi grammaticali, per esempio – ma poco efficace nell'apprendimento cosciente di regole sintattiche più complesse, quali la selezione degli articoli o l'ordine delle parole nella frase, che vengono per lo più assimilate inconsciamente con la pratica.

Il dominio linguistico del monitor per la maggioranza di apprendenti di L₂ sembra limitato alle regole di livello inferiore, quelle che sono facili da concettualizzare e che non richiedono ginnastica mentale. La conoscenza consapevole della regola non assicura comunque che l'apprendente la userà. [...] Gli studiosi hanno anche riscontrato che di solito gli apprendenti sono in grado di produrre costruzioni di livello abbastanza alto senza saper formulare nel modo più assoluto qualsiasi tipo di regola pertinente. Quindi la capacità di

produrre molte frasi complesse e costruzioni della lingua sembra sia il risultato di processi subconsci piuttosto che consci. (Dulay et al. 1985 [1982]: 106)

Ciò avvalorava l'ipotesi che creare testi – e magari farlo in un contesto autentico come quello scolastico o accademico, per esempio, in cui si reperiscono scopi e destinatari reali e non fittizi – sia utile a chi sta imparando una lingua e deve rinforzare l'apprendimento. Si torna, quindi, a considerare la competenza pragmatica, ovvero dell'uso della lingua da parte degli utenti che avviene in contesti di interazione orale o scritta e che non si apprende tramite grammatiche esplicite:

Pragmatic competences are concerned with the functional use of linguistic resources (production of language functions, speech acts), drawing on scenarios or scripts of interactional exchanges. It also concerns the mastery of discourse, cohesion and coherence, the identification of text types and forms, irony, and parody. For this component even more than the linguistic component, it is hardly necessary to stress the major impact of interactions and cultural environments in which such abilities are constructed. (Quadro Comune Europeo, 2001: 13)

Secondariamente, in una prospettiva pedagogica – o, nel caso specifico di studenti di livello universitario, *andragogica* – il processo educativo generale di autorealizzazione di un soggetto risulta dall'interazione dinamica tra l'acculturazione, ovvero l'acquisizione di un modello culturale, e la socializzazione, l'accettazione-inserimento dell'individuo all'interno del gruppo (Freddi, 1994: 33-34). Le mete dell'educazione linguistica, quindi, interpretano il concetto di acculturazione come la capacità di usare una lingua in modo socialmente appropriato e di condividere valori e norme di comportamento di un gruppo così da rendere possibile la socializzazione e sono, evidentemente, le stesse in lingua materna come in L2. Infatti, la noncuranza per questi aspetti finisce per ricadere su qualunque discente, sia italiano che straniero, e rende impossibile l'emancipazione culturale e sociale con il risultato di preparare il terreno a future instabilità, quali mancata integrazione, conflittualità sociale, percezione del fallimento del progetto di vita, etc.

In lingua seconda come in lingua materna, il grado di *literacy*, di padronanza che si ha della scrittura e di altre procedure complesse connesse all'alfabetizzazione,

rappresenta una discriminante del livello di competenza linguistica che viene poi proiettata in una dimensione sociolinguistica e pragmatica, dal momento che investe l'abilità di distinguere i raggi d'azione delle varietà e dei registri e di servirsene per raggiungere adeguatamente degli scopi. Di conseguenza, coloro che mancano di tali strumenti tendono a rimanere ancorati ai luoghi periferici delle realtà culturali e occupazionali della società contemporanea, esposti al rischio sempre più concreto di emarginazione.

Si può, dunque, affermare che gli studenti di L2 hanno il diritto di essere coinvolti in un processo di insegnamento/apprendimento completo ed armonico che solo l'equilibrato sviluppo di tutte le abilità linguistiche può dare e, nelle circostanze in cui ciò sia necessario e richiesto, devono poter giungere ad esprimersi in contesto accademico così come saprebbero fare nella propria lingua. In certi casi, la definizione della propria identità intellettuale, che altrimenti non potrebbe emergere, passa proprio attraverso il potenziamento delle abilità di studio, tra le quali si evidenziano i processi di scrittura. A questi, ricordiamo, viene riconosciuta la responsabilità del mutamento delle strutture mentali dell'essere umano moderno: l'alleggerimento del carico di lavoro della memoria, la ristrutturazione del pensiero umano in termini analitici e l'opportunità di studiare, intesa come capacità di prendere in esame fenomeni o affermazioni in modo astratto, sequenziale, classificatorio, esplicativo (Ong, 1986: 27).

3. INSEGNARE A SCRIVERE IN L2, È POSSIBILE?

Come si discuteva nel secondo capitolo, lo status di “prodotto” spesso assegnato ai testi scritti è solo apparente, dal momento che il processo svolto per ottenerlo, ovvero l'elaborazione che soggiace alla messa in opera e che si concretizza in quelle fasi che Beaugrande e Dressler (1994 [1981]) identificavano come a) *progettazione*, b) *ideazione*, c) *sviluppo*, d) resa mediante *espressioni linguistiche*, e) *sintesi grammaticale*, non è meno rilevante del risultato finale. Superata, quindi, la concezione per cui *scrivere (bene)* è un talento, un'abilità innata alla quale si può solo dare supporto con la lettura – intendendo con questo i modelli letterari – si

afferma una pratica che considera la scrittura di un testo una forma di comunicazione, come ricorda anche il Quadro Comune Europeo, costruita in base a regole di *efficienza, effettività e appropriatezza*, ossia come una tecnica che, in quest'ottica, diventa apprendibile.

3.1. RETORICA CONTRASTIVA E COMPETENZA COMUNICATIVA E TESTUALE

Tra i primi a concentrarsi sulla ricerca dei meccanismi applicati da coloro che scrivono in lingua non materna e a interrogarsi su come guidare gli apprendenti di lingua seconda alla produzione di testi scritti è Robert B. Kaplan con la pubblicazione, nel 1966 su *Language Learning*, di *Cultural thought patterns in intercultural education*, con cui si dà avvio agli studi di retorica contrastiva, più tardi definita *interculturale*.

Kaplan (2001 [1966]) sostiene che la retorica non sia un universale, ma si evolva all'interno di una cultura, vari, cioè, da cultura a cultura e diacronicamente, poiché fa spesso riferimento ad una visione del mondo connotata, che non è migliore o peggiore di un'altra, ma solo differente. Per lui, l'assunto che uno studente capace di scrivere adeguatamente in lingua madre possa fare altrettanto in lingua seconda non ha fondamento, tanto che si osservano continuamente scriventi competenti in lingua madre, corretti dai propri insegnanti di L2 con formule come "... *manca di coesione, scarsamente centrato, etc.*". Quella che appare all'insegnante una composizione scarsamente coerente e coesa e "fuori fuoco" è il risultato del fatto che lo studente sta impiegando in L2 una retorica e una sequenza di pensiero che viola le aspettative del lettore nativo. Kaplan espone alcune più frequenti e non marcate strutture adottate dall'inglese nell'organizzazione di un testo e riferisce sui risultati della ricerca svolta su un campione di studenti di inglese di diversa lingua madre. In tal modo riesce a isolare dei comportamenti retorici riconducibili a diverse tradizioni culturali.

Kaplan, coerentemente con le teorie linguistiche di quegli anni, sottolinea che l'insegnante di L2, o di scrittura in L2, deve essere consapevole di tali differenze e

deve saperle mostrare allo studente. Tra la metà degli anni Quaranta e la fine degli anni Cinquanta, Fries e Lado applicarono all'insegnamento delle lingue l'analisi strutturale della grammatica, mettendo a confronto la grammatica della L1 e della L2 per evidenziarne le differenze e predire così probabili nodi di difficoltà (“*difference equals difficulty*”). La ragione di questo metodo stava nell'assunto comportamentista che l'apprendimento significasse il rinforzo delle risposte corrette e che gli errori dovessero essere prevenuti ed evitati. Allo stesso modo, Kaplan interpreta le differenze tra stili retorici di lingue a confronto come potenziali problematicità. In breve, aggiunge, “la retorica contrastiva deve essere insegnata così come si insegna la grammatica contrastiva ed è auspicabile che si arrivi ad un'accurata descrizione degli odierni [1966] e più comuni ordini del paragrafo [...]”.

L'interrogativo che lo studioso americano si pone sul finire dell'articolo, mette a fuoco uno dei temi scottanti dell'insegnamento della L2 – e in particolare degli interessi di questa ricerca –, ovvero come aiutare gli studenti di livello avanzato, ragionevolmente competenti nelle strutture della lingua, ad applicarsi con successo anche alla scrittura di temi, tesine, saggi. La sua ipotesi è che anche in questo caso l'approccio contrastivo, quindi un'analisi contrastiva della retorica, possa essere la risposta poiché aiuta gli studenti a trovare standard di giudizio relativi alle richieste poste dal sistema educativo accogliente e può dar conto sia degli aspetti culturali della logica che soggiace alle strutture retoriche sia di una struttura in unità più ampie della frase; è infatti il momento di spingere lo studente oltre, verso la comprensione dell'intero contesto (concetto che oggi è pienamente condiviso, considerando ormai da tempo il testo come l'unità minima di analisi). Kaplan, infine, riconosce che il paragrafo è un'unità di pensiero artificiale usata nella scrittura per creare la coesione che di solito non esiste nella lingua parlata, una sorta di tratto distintivo, così come l'interpunzione, della scrittura. Questi pattern del paragrafare in inglese e nelle altre lingue devono essere scoperti, esplicitati e comparati per essere insegnati ai non nativi.

Come si legge in Connor (2008b), ciò che oggi può sembrare ovvio – e, si potrebbe aggiungere, superato – fu all'epoca dell'uscita dell'articolo innovativo per alcuni motivi: pochi insegnanti di lingua si preoccupavano della scrittura, immersi nelle pratiche del metodo audio-orale basato sullo sviluppo, appunto, delle abilità

orali; l'attenzione della linguistica, così come dell'insegnamento delle lingue, era concentrata sul livello della frase – unità minima di analisi – invece che sul testo; infine, non si pensava che la scrittura potesse essere insegnata. Oltre al richiamo all'analisi contrastiva, Kaplan accoglie il relativismo culturale dell'ipotesi Sapir-Whorf, secondo cui la lingua è determinante nella visione del mondo; le sue strutture, cioè, modellano la percezione del mondo da parte dei parlanti. Infine, da un punto di vista pedagogico, fu rilevante la consapevolezza di quanto fosse necessario sostenere lo sviluppo dell'abilità di scrittura, in un clima metodologico audio-orale, per andare incontro ai bisogni di studenti internazionali ai quali veniva costantemente richiesta la composizione di saggi (*papers*) nelle università del nordamerica.

Negli anni successivi, questa concezione contrastiva andò via via modificandosi approdando a quella che prende nome, come suggerisce Connor (2002 in Connor, 2008a) di *retorica interculturale*, che sembra descrivere in modo più adeguato i modelli dinamici di ricerca cross-culturale.

Nella panoramica offerta da Connor (2008a), il campo cui fanno riferimento gli studi a partire da Kaplan 1966 a oggi, è quello essenzialmente dell'inglese come lingua seconda (ESL), ma hanno segnato in modo significativo l'insegnamento della scrittura sia in ESL sia, come sostiene Atkinson (2000), in inglese come lingua straniera (EFL) e particolarmente l'area dell'inglese per scopi accademici in ambito universitario.

Ancora citato in Connor (2008a), Hinds 1983 ritiene che esaminare la scrittura in L2 dei discenti non sia sufficiente, in quanto si dovrebbe considerare anche l'acquisizione della L1 di questi studenti. Scollon (1997), Spack (1997) e Zamel (1997) attribuiscono alla prospettiva contrastiva insensibilità nei confronti delle differenze culturali, mentre Kubota (1999, 2001) individua la percezione di una dicotomia culturale tra est e ovest del mondo. Più recentemente, Canagarajah (2002) sottolinea che gli studi devono sviluppare più complessi tipi di spiegazione delle differenze testuali, perché se la differenza deriva in parte dalla cultura, tuttavia il modo in cui l'influenza ha luogo può essere positivo o negativo; dal momento che nessuno è ostaggio di una lingua o di una cultura, è necessario insegnare agli studenti a negoziare a proprio vantaggio le strutture retoriche conflittuali. Infine, Kubota e

Lehner (2004) imputano alla retorica contrastiva di scoraggiare un'attiva negoziazione di molteplici forme di retorica nella classe di scrittura.

La retorica contrastiva è stata spesso caratterizzata dai critici come un campo di ricerca statico e irrimediabilmente collegato alla analisi contrastiva, ma Connor (2008a) suggerisce che si possono individuare almeno due linee di sviluppo principali: a) ampliamento del numero dei tipi di testi scritti propri della scrittura in L2 oltre ai saggi scolastici, come *academic research article*, *research report*, *grant proposal* e scrittura per scopi professionali; b) enfasi sulla collocazione sociale della scrittura, poiché la costruzione sociale del significato intesa come attività dinamica e *sociocognitiva* meglio descrive questo approccio al testo: invece di prendere in esame che cosa significano i testi, si vuole capire come essi costruiscano il significato. Bazerman e Prior (2004), ancora citati da Connor (2008a) ritengono che per l'analisi della scrittura si debbano porre tre domande: di che cosa parla il testo? come i testi influenzano l'uditorio/i destinatari? come si realizzano i testi? Lo stesso Kaplan (2005) ha descritto la complessità della scrittura in L2 tramite un modello di rapporti/relazioni che prevede un emittente/scrittore in L2 (*generator*), un testo in L2, un ricevente/lettore in L1, e in cui gli elementi culturali possono causare interferenze a livello di testo e genere testuale, ma anche di aspetti pragmatici relativi ai ruoli che si assumono nell'universo del discorso scritto e alle funzioni che esso assolve, con riferimento particolare agli effetti di persuasione e sull'*audience*. Così, gli sviluppi della ricerca vanno in direzione di una retorica non più solo intesa nella classica definizione di stile, argomento e persuasione, ma come *enunciato prodotto per uno scopo*. Essa diventa un atto di comunicazione modellato dalla situazione come auspicano Sullivan e Porter (1997) e Kennedy (1998), riportati in Connor (2008a).

Sembra, dunque, che i contributi recenti alla possibilità di fondare una retorica contrastiva o interculturale si rivolgano sempre più raramente a prospettive in cui la relazione tra differenti coppie di culture e lingue è interpretata in termini di punti di contrasto tra due codici che individuano una resistenza; questa andrebbe, poi, risolta con procedure di imitazione, rintracciabili in ogni altra forma di apprendimento e sulle quali il parlante non interviene con alcuna elaborazione di tipo

mentale, e che avrebbero come risultato l'instaurarsi di abitudini linguistiche (*habits*). L'analisi eseguita da Kaplan nel 1966 è nel complesso giusta e descrive correttamente i termini del problema, particolarmente toccando il tasto dello sviluppo dell'abilità di scrittura con studenti di livello avanzato. Ciò che non convince, invece, è il ricorso a soluzioni di tipo contrastivo e relativistico che, anche nelle versioni più recenti della riflessione, collocano troppo marginalmente la prospettiva pragmatica e, comunque, la limitano agli aspetti del ruolo e della funzione, quando sarebbe utile considerare il carattere interlinguistico della tipologia testuale, “tipologia funzionale-comunicativa che distingue i tipi testuali in descrittivi, narrativi e argomentativi (si tratta di una tipologia basica e universale – reperibile in tutte le lingue e culture – che registra l'accordo di un grande numero di studiosi)” (Lavinio, 2000: 126). Questa concezione consente di reperire uniformità sul piano dei contenuti da organizzare, quel livello pre-linguistico di *progettazione, ideazione e sviluppo*, come si diceva con Beaugrande e Dressler nel capitolo secondo, mediante il quale risalire a

abilità cognitive che si suppongono universali almeno nelle culture occidentali (descrivere, narrare, richiedere/regolare, esporre, argomentare), e innestare, su questa uniformità che costituisce per lo studente un aggancio con la sua lingua madre (o eventualmente con un'altra lingua seconda già acquisita), le specificità legate alla lingua e alla cultura italiane. (Beltramo, 2000)⁷

La ricognizione di tratti comuni nei testi concreti, anche collocati su piani diversi per forma o contenuto o funzione, costituisce classi di tipi più generali, la cui universalità si può cogliere nella tipologia testuale fondamentale – descrivere, narrare, argomentare – e rimanda al funzionamento dei processi cognitivi, “ovvero alla capacità di seriazione, di collocazione degli eventi lungo l'asse del tempo per il tipo narrativo; alla capacità di disposizione nello spazio per il tipo descrittivo; alla capacità di gestire in modo articolato i concetti astratti per il tipo argomentativo” (Vedovelli, 2002: 90). Diversamente, i generi testuali sono connessi alle condizioni storico-culturali della società che li produce e “non sono cognitivamente determinati

⁷ Beltramo riporta quattro tipi perché aggiunge alla tradizionale tripartizione anche il testo regolativo, come proposto da Werlich (1976).

se non nella misura in cui la loro gestione ricade entro i più generali processi di gestione delle informazioni; non sono naturalmente dati” (Vedovelli, 2002: 92).

Questa differenza conferma che il terreno su cui intervenire per sostenere lo sviluppo dell’interlingua dello studente di L2 nell’abilità di scrittura è quello dell’esposizione all’input delle norme strutturali costitutive dei generi testuali prodotti nella lingua oggetto di studio con l’obiettivo di creare una competenza sui processi della testualità, di condurre l’apprendente a riconoscere testi non appartenenti ai generi conosciuti nella L1 e di stimolarlo a ipotizzare e acquisire le relative strutture culturali e linguistiche che li realizzano concretamente. In questo modo, l’educazione linguistica si pone come obiettivo lo sviluppo di una porzione della competenza comunicativa, cioè la competenza testuale, intesa come

[...] la capacità di cogliere, ricostruire, generare i congegni strutturali interni al singolo testo come traccia della sua appartenenza agli ordini di classe, e insieme di cogliere, ricostruire e generare i rapporti che legano il testo agli altri testi della stessa classe [...], ai testi di classe diversa [...], al contesto in cui il testo è prodotto [...]. (Vedovelli, 2002: 93)

3.2. POSSIBILI LINEE DI INTERVENTO

In molti casi, come si osserverà meglio nel prossimo capitolo, ciò che risalta nelle produzioni scritte di apprendenti di L2 di livello avanzato non sono le deviazioni sensibili dalla norma o gli usi scorretti, ma quelle soluzioni marcate e poco naturali per l’orecchio del parlante nativo. Per questi *errori*, però, non è facile fornire una formula magica che ne eviti la ripetizione in futuro. D’altronde, liquidare la questione con un *non suona bene in italiano* lascia lo studente insoddisfatto, se non irritato, e non corrobora lo status del docente. Sarà più utile tenere presente il tratto di universalità dei tipi testuali ed esporre gli studenti alla molteplicità di caratteri culturalmente determinati dei generi testuali e al modo in cui questi si concretizzano più comunemente in italiano, le dimensioni di variazione della lingua – diatopica, diamesica, diastratica, diafasica –, le linee principali del cambiamento

linguistico di questi anni e i fenomeni di ristandardizzazione. Come si legge anche nel Quadro Comune Europeo (2001: 165),

[...] familiarity with the genre and domain (and with assumed background and sociocultural knowledge) helps the learner in anticipating and comprehending text structure and content; the concrete or abstract nature of the text is also likely to play a role; for example, concrete description, instructions or narratives (particularly with adequate visual supports), for example, are likely to be less demanding than abstract argumentation or explanation; [...]

Per lavorare su questioni sensibili come quelle indicate sopra – e che possono essere sommariamente raggruppate in alcune categorie come la ripetizione o meno del pronome soggetto, la sua collocazione in posizione post-verbale, il ricorso a strutture ipotattiche o paratattiche, la disposizione degli elementi nella struttura informativa della frase, ecc. – per esempio, si possono scegliere brani sui quali procedere con diverse tecniche didattiche finalizzate alla scoperta delle regole testuali mediante l’osservazione, lo smontaggio e la ricostruzione. Quindi, l’invito rivolto ai docenti e agli operatori dell’educazione linguistica dal Quadro Comune Europeo, ovvero fare riferimento al complesso della tipologia testuale, che avrebbe caratteri universali e che si declina, poi, in diversi generi culturalmente determinati, rispecchia la premessa che la facoltà umana di linguaggio sia altrettanto dotata di tratti universali che si realizzano nelle diverse grammatiche particolari di lingue specifiche, naturalmente e senza addestramento all’imitazione. L’insegnamento della scrittura, dunque, non dovrebbe seguire percorsi didattici diversi da quelli adottati per insegnare la L2 in generale, ma affidarsi agli effetti della normale esposizione all’input, che in contesto guidato significa anche avvalersi dell’osservazione analitica e del processo di scoperta delle regole (la così detta *inventional grammar* di Otto Jespersen, come citato in Balboni, 1994: 36) da parte dell’apprendente.

Rifacendosi a Merli (2008: 91-92), un corso di scrittura accademica deve allora cominciare con il dar conto di quella molteplicità, costruendo un percorso didattico che induttivamente muova dall’osservazione di esempi pertinenti alle differenti varietà, per procedere poi all’analisi di altri materiali simili e alla

riflessione esplicita, che dovrebbe, quindi, condurre alla sistematizzazione dei nuovi saperi e al progresso sul continuum della propria interlingua.

Come si notava all'inizio del secondo paragrafo di questo capitolo, giacché la scrittura non è una facoltà innata dell'essere umano, ma una tecnica appresa mediante istruzione, risulta che una semplice (*povera*) esposizione all'input non è sufficiente ad attivare l'elaborazione interna che porta all'acquisizione inconscia. Il procedimento, a dire il vero, appare maggiormente guidato da una riflessione conscia e lo sviluppo di questa abilità sembra essere il terreno perfetto per l'applicazione della krasheniana ipotesi del monitor (Krashen, 1982: 15):

While the acquisition-learning distinction claims that two separate processes coexist in the adult, it does not state how they are used in second language performance. The Monitor hypothesis posits that acquisition and learning are used in very specific ways. Normally, acquisition "initiates" our utterances in a second language and is responsible for our fluency. Learning has only one function, and that is as a Monitor, or editor. Learning comes into play only to make changes in the form of our utterance, after it has been "produced" by the acquired system. This can happen before we speak or write, or after (self-correction).

Infatti, se il monitor è “una parte del sistema interno del discente che elabora in modo conscio le informazioni” (Dulay et al., 1985 [1982]: 99-100) e se la sua funzione consiste nell'essere responsabile dell'elaborazione linguistica consapevole, ben si adatta al processo di pianificazione, stesura e revisione che caratterizza la scrittura; anzi, proprio in questa – più che nella produzione orale – si individuano le tre condizioni necessarie ad un adeguato controllo sull'output: la disponibilità di tempo; l'attenzione alla forma più che al messaggio; una buona conoscenza delle regole linguistiche: “in writing, and in planned speech, however, when there is time, optimal users will typically make whatever corrections they can to raise the accuracy of their output (see, for example, Krashen and Pon, 1975)” (Krashen, 1982: 19).

Nondimeno – come si affermava nelle pagine precedenti –, l'azione del monitor sembra limitata alle regole di livello inferiore, ossia quelle di più facile concettualizzazione, mentre la capacità di produrre frasi complesse e strutture della lingua è consentito da processi subconsci piuttosto che consci (Dulay et al. 1985 [1982]). Se, come sostiene Krashen (1982: 105), “the Monitor appears to work best

for simple morphology, may be less efficient for complex syntax, and may have even more trouble with other parts of the grammar”, ciò significa che, in tali circostanze, l'apprendimento implicito risulta superiore e pare confutare l'efficacia del confronto con i testi per un adeguato sviluppo delle competenze degli apprendenti. Tuttavia, si ritiene che l'esposizione guidata a un input, che poi faccia il suo corso, rappresenti una valida alternativa alla dicotomia conscio/inconscio.

Dunque, a sostegno delle attività esplicite e cosce di riflessione e scoperta così come di quelle comunicative e complesse, la lettura, come si accennava nel secondo capitolo, assume, allora, un ruolo fondamentale in livelli avanzati in cui è necessario sviluppare la propria competenza linguistica e afferrare prontamente l'intenzione testuale degli interlocutori. Sarà utile partire da quanto già gli studenti conoscono e richiamare l'esperienza diretta della propria lingua materna, della quale sono utilizzatori competenti anche nella modalità della scrittura che, come si è accennato, rappresenta in patria la prassi comune per il superamento dei corsi universitari di tutte le materie. Tale percorso, comunque basato su letture, riassunti e parafrasi, ha come obiettivo immediatamente successivo la revisione delle strutture linguistiche più strettamente intese, per compensare le disomogeneità delle competenze individuali.

Krashen (1993: 1) ritiene che la lettura sia “the missing ingredient in the first language ‘language arts’ as well as in intermediate second and foreign language instruction”. Sebbene lo studioso americano, in quello studio, faccia riferimento alla lettura *volontaria* (free voluntary reading, FVR) – ovvero al piacere di leggere senza che questo rappresenti un dovere o sia corredato da compiti di comprensione e di commento – si può credere che anche la pratica costante della lettura guidata comporti dei benefici sul piano della competenza linguistica e testuale degli studenti. Coerentemente con quanto già affermato negli anni precedenti riguardo all'acquisizione della lingua *tout court* – un sistema troppo complesso perché possa essere acquisito in base alle regole –, Krashen (1993: 13) sottolinea di nuovo che l'istruzione diretta di regole e la correzione formale degli errori non conduce ad un incremento della *literacy*, così come la correttezza nella scrittura non si acquisisce tramite le regole, “one rule at a time” (Krashen, 1993: 73):

The ‘complexity argument’ applies to writing as well: All the ways in which ‘formal’ written language differs from more informal language are too complex to be learned one rule at a time”.

Addirittura, in quelle pagine si afferma che “we do not learn to write by writing [...] increasing writing quantity does not affect writing quality [...] language acquisition comes from input, not output; from comprehension, not production” (Krashen 1993: 73, 75-76). Nonostante ciò, Krashen (1993: 76-77) non minimizza l’importanza di un’abitudine alla pratica della scrittura, nella quale ravvisa la possibilità di sviluppare l’abilità di comunicare, di pensare e di risolvere problemi mediante la ponderazione. Si innestano qui, almeno in parte, le riflessioni scaturite – anche in campo nazionale – dagli studi sulla leggibilità dei testi scolastici che tanto si sovrappone, in ambito di scuola dell’obbligo, con l’apprendimento dei contenuti e con lo sviluppo delle abilità linguistiche richieste dall’istituzione scolastica.

Come si ricordava in Merli (2008: 93), tra le diverse azioni che si possono intraprendere al fine di sostenere la scrittura di studenti chiamati a impegnarsi in contesto universitario, l’esame dei tratti del testo argomentativo, tramite l’osservazione, la scoperta e il riutilizzo dei meccanismi che lo definiscono, sembra particolarmente interessante, in quanto rimane il principale strumento per lo sviluppo o il recupero delle competenze di studio, anche se spesso “la notevole difficoltà strutturale del testo argomentativo, che presenta la più alta concentrazione di strategie e tattiche discorsive, è certamente il motivo principale della sua pressoché totale emarginazione nella pratica didattica [...]” (Desideri, 1991: 124). Infatti, dal momento che “la competenza argomentativa è la capacità di costruire, formulare, comprendere, analizzare e criticare argomentazioni nella più ampia varietà possibile di stili e registri all’interno una determinata tradizione culturale” (Dell’Aversano, 2001), sarà con la pratica del testo argomentativo che si potranno “le tecniche di argomentazione del proprio pensiero, la scelta delle modalità di presentazione delle proprie argomentazioni e la competenza nell’interpretare le altrui”(Desideri 1991: 124).

Quello che emerge da queste considerazioni rimanda all’universalità dei tipi testuali introdotta da Lavinio (2000) e alla potente carica interculturale della

competenza nel saper declinare i diversi generi: individuare un uditorio e proporsi ad esso in modo tale da suscitare l'*adesione delle menti* (Perelman, Olbrechts-Tyteca 1966: 16) presuppone la conoscenza di ciò che è plausibile e desiderabile in un contesto culturale diverso dal proprio e nel quale si è chiamati ad esprimersi conformemente agli usi accettati. La familiarità con un genere testuale si può acquisire solo tramite un'assidua frequentazione di cui la lettura, sempre attiva e analitica, quasi autoptica, rappresenta un momento di esposizione alla varietà e un input linguistico da osservare durante il processo induttivo dell'acquisizione. Nella prassi quotidiana, l'attenzione può andare, poi, a concentrarsi sull'individuazione di strutture linguistiche ricorrenti come connettivi, o sulla loro assenza in caso di pronunciata paratassi, sulle tecniche di alleggerimento del periodo, per così dire, come l'ellissi della relativa, la nominalizzazione, la subordinazione esplicita, e sullo sviluppo del lessico disciplinare.

Al fine, quindi, di una elementare esemplificazione e per cominciare a introdurre i contenuti del prossimo capitolo, cioè l'analisi concreta delle produzioni scritte di apprendenti di L2 di livello avanzato (tra C1 e C2, con i descrittori del Quadro Comune Europeo), si offre una brevissima serie di testi autentici⁸ – e nel caso specifico di studenti con impegni di tipo accademico in italiano, sembra opportuno che siano senz'altro autentici – sui quali è possibile reperire un inventario sia di forme linguistiche e scelte pragmatiche più minute sia di tratti testuali più generali peculiari dell'italiano. Suddivisi per elementi sui quali portare l'attenzione degli apprendenti, possono essere proposti in modi diversi: con la sottolineatura (o con l'evidenziazione mediante un altro simbolo) dell'elemento da focalizzare e la richiesta di esplicitare il motivo della problematicità; con l'inserimento del soggetto anche nei punti in cui l'autore del brano non lo aveva collocato e il compito di selezionare quelli irrinunciabili da quelli di cui si può fare a meno o che, addirittura, disturbano; con la semplice presentazione e il compito di suddividere il periodo in segmenti più brevi segnalati da colori che ne mettano in evidenza il livello o/e il tipo di subordinazione; con la cancellazione della punteggiatura e la richiesta di ripristinarla; con l'identificazione della preferenza dell'italiano per certe forme

⁸ Negli esempi riportati, si tratta sempre di saggistica disciplinare di letteratura, linguistica, storia dell'arte e politica, eccetto il brano di prosa narrativa di Baricco.

impersonali; infine, ma non si esauriscono qui le possibili tecniche, con l'invito alla lettura e la ricognizione di un lessico disciplinare dedicato.

Si osservino alcuni esempi:

- presenza/frequenza del pronome personale soggetto

a) Negli anni cinquanta e poi ancora negli anni sessanta gli Stati Uniti offrono infatti all'Europa un doppio volto. Da un lato, gli Stati Uniti costituiscono una nazione fortemente evoluta, dominata dalla tecnologia: giungono dall' America le lavatrici, gli elettrodomestici che mutano la vita quotidiana di un'intera nazione, l'uso diffuso dell'automobile, il cinema a colori. D'altro canto, gli Stati Uniti rappresentano anche una società sempre più conformista, in cui i principi originari di libertà sono stati traditi dagli interessi del capitalismo esasperato, dove l'individuo ha sempre meno peso. (Bruscagli et al., 2002: 145, 147)

b) Fernanda Pivano, nata a Genova nel 1917, è una protagonista indiscussa del dibattito sulla cultura americana. Amica di Pavese e di Hemingway, Ø ha tradotto in Italia numerosissime opere di scrittori americani. Ø Ha raccontato come si ritrovava in incognito, con Cesare Pavese, per leggere libri americani proibiti dalla censura; per lei come per l'intellettuale piemontese gli anni del fascismo significarono soprattutto una ricerca spasmodica di libertà, che [...]. (Bruscagli et al., 2002: 145, 147)

c) Giacomo Leopardi nacque a Recanati il 29 giugno 1798, da famiglia appartenente alla nobiltà dello Stato Pontificio, primogenito del giovane conte Monaldo e di Adele dei Marchesi Antici. La prima educazione fu opera di precettori ecclesiastici, così come quella dei due fratelli che subito lo seguirono, Carlo e Paolina, a cui Giacomo Leopardi fu sempre legato da grande affetto. Tra letture appassionate, giochi pieni di immaginazione, gare di erudizione, Giacomo Leopardi sviluppò ben presto un vivo culto degli eroi antichi e già a dieci anni intraprendeva operette di vario genere. Gli anni tra il 1809 e il 1816 (che Giacomo Leopardi indicherà come “sette anni di studio matto e disperatissimo”) lo videro impegnato in un'attività incredibile che gli permise di acquisire una padronanza assoluta nel campo della filologia. Nello scrivere operette poetiche, Giacomo Leopardi passava giorni e notti al tavolino, tanto da rovinare definitivamente il suo fisico, già gracile e deforme. (adattato da G. Ferroni, 1991: 183-184)

- soggetto in posizione post-verbale

Dall'America giungono le proteste di Martin Luther King contro la segregazione razziale e le ballate pacifiste di Bob Dylan: messaggi che si coniugano con quelli, pur creati dalla potente industria cinematografica o discografica, di James Dean o di Elvis Presley, e che contribuiscono al rinnovamento del «mito americano» fino alla fine degli anni sessanta, quando la protesta esplode anche in Europa. [...] È questo il varco attraverso il quale passa l'accettazione della letteratura e della cultura americana come uno dei fondamentali referenti della nostra cultura contemporanea. (Bruscagli et al., 2002: 145, 147)

- andamento ipotattico e paratattico

a) Nel succedersi delle novità tecnologiche nella fissazione e trasmissione dei testi orali e scritti e, ormai, anzi nel loro trattamento, ogni tanto qualcuno, come abbiamo già ricordato, ha intonato l'elogio funebre della scrittura. (De Mauro, 2001)

b) Ma allora, bisogna concludere che ad una parte almeno della paraletteratura va riconosciuto un merito non secondario, per quanto riguarda il proseguimento, sia pur dimidiato e banalizzato, della ricerca di nuove vie di popolarità espressiva; mentre ad una parte almeno della letteratura alta vanno confermati i suoi privilegi di valore, in quanto fondati su un'impresa di difficile riscoperta del vissuto basso, pagata al prezzo d'un restringimento del colloquio con l'utenza. Lo chiamerei, questo, il paradosso della letterarietà moderna. Sui suoi termini attuali, spetta alla critica intervenire: democratizzando infine essa stessa i metodi e i progetti di lavoro ai quali si ispira. (Spinazzola, 1992)

c) Questo comporta il venir meno delle coordinate che avevano caratterizzato e condizionato la scrittura per secoli. Se il testo diventa labile, la scrittura passa nella sfera dell'effimero: *scripta volant*; se si scrive così spesso, scrivere diventa un gesto quotidiano. [...] Oggi la scrittura neoepistolare si spinge molto su questa strada. L'imitazione di tratti linguistici del parlato è piuttosto abbondante sia nei messaggi privati di posta elettronica sia negli sms. [...] Lo abbiamo già visto: lo scenario (some si usa dire in questi casi) è radicalmente cambiato nel giro di poco tempo. (Antonelli, 2007: 11, 149-150)

d) A trovarlo era stato un marinaio che si chiamava Danny Boodmann. Lo trovò un mattino che erano già tutti scesi, a Boston, lo trovò in una scatola di cartone. Avrà avuto dieci giorni,

non di più. Neanche piangeva, se ne stava silenzioso, con gli occhi aperti, in quello scatolone. L'avevano lasciato nella sala da ballo della prima classe. Sul pianoforte. Non aveva l'aria però di essere un neonato di prima classe. Quelle cose le facevano gli emigranti, di solito. Partorire di nascosto, da qualche parte del ponte, e poi lasciare lì i bambini. Mica per cattiveria. Era miseria, quella, miseria nera. [...] (Baricco,1994: 18-19)

- collocazione e valore dei segni di interpunzione

a) Se l'italiano è la lingua nazionale del nostro paese, fa però grave torto alla realtà dei fatti sostenere che tutti gli italiani parlino (solo) italiano. È vero che di norma vengono ritenuti parlanti nativi dell'italiano tutti coloro che hanno come lingua della socializzazione primaria (imparata in famiglia) l'italiano o un dialetto del gruppo italo-romanzo. Data la loro distanza strutturale reciproca, in genere non di molto inferiore a quella che intercorre fra le varie lingue romanze maggiori e minori, i dialetti italiani vanno però considerati varietà linguistiche a sé stanti, e non semplici varietà dell'italiano a coloritura locale. A rigore, questo implicherebbe riconoscere nel panorama linguistico italiano la presenza, accanto alla lingua italiana, di una quindicina di altre varietà romanze; a cui occorre aggiungere, per completare il novero delle "lingue indigene" d'Italia, le cinque lingue o varietà romanze e le sei lingue o varietà non romanze delle aree minoritarie di parlata cosiddetta alloglotta. (Berruto, 1996)

b) La storia delle diverse lingue e delle relative culture che ne sono veicolate, esaminata sotto il profilo del rapporto tra centro e periferia, è stata anche una storia di reciproci accordi nella tolleranza e nella diversità, come nel caso appena esaminato delle recenti vicende còrse, ma è stata assai più spesso luogo di realizzazione di relazioni tormentate e difficili, dalle dinamiche anche estremamente complesse, e finanche teatro di azione di scontri sanguinosi. (Arcangeli, 2007:52)

- sviluppo del lessico disciplinare

a) [...] Nuovamente lo sguardo si posa a destra, con l'inizio del secondo livello, dove cinque quadri per parete, nei rimanenti due livelli istoriati raccontano i fatti salienti della vita di Gesù, dalla nascita all'ascesa in cielo dopo la resurrezione. L'ultimo livello, in basso, vede alternate le raffigurazioni dei vizi e delle virtù a quadri in cui Giotto dà prova d'incredibile maestria nella decorazione, dipingendo finte lastre di marmo. Maestria che si conferma nei due finti coretti posti in corrispondenza del terzo livello nella parete che incornicia l'altare:

primo trompe-oeil della storia della pittura, dimostra il tentativo del pittore di allargare lo spazio architettonico, illudendo l'osservatore con un approccio prospettico innovativo, anticipando di un secolo la tematica della prospettiva codificata da Masaccio e Brunelleschi. Il tutto è sormontato dalla volta dipinta in blu con stelle, com'era in uso al tempo, con medaglioni ad incorniciare il Redentore, la Vergine e Profeti. (De Padova, 2005)

b) [...]Ma considerare il dato elettorale nel suo complesso non permette di apprezzare gli effetti prodotti dall'arena politica sul contesto municipale, e viceversa. Durante l'età giolittiana, infatti, l'interdipendenza fra dinamica amministrativa e dinamica politica appare più forte rispetto al passato. L'organizzazione socialista e cattolica rappresenta un fenomeno irreversibile e a livello locale l'incidenza di questo fattore risulta più tangibile. Di conseguenza, il momento della verifica elettorale nazionale indirettamente funziona anche da "banco di prova" per confermare o meno la fiducia delle giunte che guidano le amministrazioni nelle grandi città. D'altronde, dall'inizio del secolo, e in maniera ancora più vistosa fra 1909 e 1913, si assiste ad un crescente coinvolgimento della rappresentanza locale alle elezioni politiche. E questo aspetto rappresenta la prova più esplicita di come il contesto amministrativo e quello politico col tempo si siano maggiormente compenetrati fino a identificarsi (Pignotti, 2004)

Per concludere, l'abilità di utilizzare le strutture e i registri e di riconoscere il contesto culturale in cui essi siano accettabili richiede competenza sociolinguistica, pragmatica, testuale e insieme comunicativa, e per questo prendere in esame, da parte del docente, i generi testuali come "obiettivi dell'azione formativa inscrive pienamente la dimensione testuale in un quadro di sviluppo della globale competenza comunicativa dell'apprendente" (Vedovelli, 2002: 95). Inoltre, come si ricordava già nelle prime pagine di questo capitolo, avere padronanza della scrittura sostiene anche lo sviluppo psicologico di chi impara una lingua. Lo studente a cui si rivolge questo studio, e che verrà pienamente tratteggiato nel prossimo capitolo, è, all'interno del sistema educativo domestico negli Stati Uniti, talmente abituato a misurarsi con compiti di scrittura impegnativi da avvertire come un impedimento – con effetti in primo luogo affettivi sull'autostima e sul conseguimento di risultati – il non poter realizzare altrettanto in lingua seconda. Per questo motivo, appunto, con l'insegnamento della scrittura si assolve lo sviluppo sia delle competenze linguistiche sia di quelle pragmatiche mediante le quali si mette in lo studente in condizione di

ricomporre la propria identità umana e intellettuale nel momento in cui arriva a padroneggiare strumenti linguistici e culturali che soddisfino le sue esigenze di studio.

CAPITOLO 5

L'OSSERVAZIONE

Prima di procedere all'esame delle produzioni scritte degli studenti di Middlebury College, si vuole tracciare un profilo generale degli studenti nordamericani presenti in Italia, mettendo in luce alcune similarità e differenze rilevanti tra le diverse istituzioni. Solo successivamente, viene presentata una serie di dati linguistici (senza alcuna pretesa di completezza e priva del volume necessario ad una analisi statistica) in cui si notano alcuni fenomeni interessanti che in parte possono essere classificati come comune "errore" di grammatica o di interferenza dalla lingua materna, ma che possono anche andare oltre e apparire, invece, come strategie di comunicazione in lingua seconda. Questi ultimi trovano adeguata possibilità di descrizione solo attraverso la prospettiva pragmatica.

1. CONTESTO DELL'OSSERVAZIONE

Il complesso di azioni che conduce alla realizzazione di obiettivi formativi ed educativi costituisce un vero e proprio atto comunicativo che coinvolge tutti i partecipanti a tutti i livelli del processo. Così, l'acquisizione della competenza testuale da parte degli studenti e gli interventi didattici da parte dei docenti non si esauriscono con le mosse necessarie alla progettazione e alla stesura del testo, ma sconfinano, in qualche modo, anche nella rete di interazioni comunicative opportune a negoziare con i destinatari – il docente e i compagni di corso – le funzioni e gli scopi, la natura dei testi a cui ci si accosta. Prima, quindi, di passare alla presentazione del contesto che ci si è proposti di studiare, potrebbe essere utile riprendere e piegare in favore di questo argomento il modello di analisi della comunicazione di Hymes, che si gioca sull'acronimo *s.p.e.a.k.i.n.g.* già presentato

nel capitolo 2, per metterne a fuoco le variabili in merito a questa interazione specifica:

- *S* sono le coordinate spazio-temporali che collocano la situazione in Italia per la durata di un intero anno accademico; la frequenza dei corsi – letteratura, cinema, storia, dialettologia, linguistica, politica, marketing, ecc. – presso la sede del college e l’ateneo fiorentino.
- *P* sono i partecipanti, ovvero gli studenti nordamericani e i docenti italiani, ma anche il personale non-docente che concorre al corretto svolgimento delle lezioni, alla disponibilità di strumentazione tecnologica, alla biblioteca, ecc.
- *E* sono gli scopi dell’apprendimento che gli studenti perseguono individualmente – il raggiungimento di risultati positivi nelle verifiche, il miglioramento dei loro mezzi espressivi o della formazione personale – ma anche i fini complessivi di una comunità di apprendimento di cui fanno parte anche i docenti.
- *A* sono le azioni che determinano la forma e i contenuti dei testi: le discipline studiate, la ricerca, gli incontri con il docente di scrittura durante i quali si realizzano richieste, suggerimenti, correzioni, esplicitazione metalinguistica.
- *K* è la chiave di interpretazione dei testi che viene fornita dalle scelte testuali, di registro e di contenuto. Il docente di scrittura è esposto a un reale *gap* informativo, diversamente da quanto accade all’insegnante di lettere di un liceo, poiché spesso non conosce le materie di cui scrivono gli studenti.
- *I* è lo strumento che veicola la comunicazione, ovvero il canale scritto. La testualità prodotta è autentica, non fittizia come nel caso del compito in classe, e altrettanto lo sono i testi proposti per l’osservazione.
- *N* sono le norme, le regole che governano la realizzazione di un evento, che comprendono perfino il rispetto delle scadenze di consegna e l’attività di autocorrezione.
- *G* sono i generi di testo a cui ci si richiama nella redazione del proprio.

1.1. GLI STUDENTI AMERICANI IN ITALIA

I programmi di studio nordamericani sono presenti in molte località – più o meno decentrate – del nostro paese da alcuni decenni, benché si siano raggruppati inizialmente nelle aree fiorentina e romana, che continuano ad avere, ancora oggi, il favore di molte istituzioni. Come è stato precedentemente descritto in Merli (2004: 63-67) e in Merli e Quercioli (2003), tra queste si possono individuare due categorie principali, ovvero i programmi che costituiscono la sede italiana di un college o di un'università specifici e quelli che, come agenzie di promozione di studi all'estero, reclutano studenti da università diverse su tutto il territorio americano. Tale distinzione, sebbene non sia sempre agevole, data l'ampiezza e la varietà del fenomeno, è tuttavia assai importante, poiché – come si accennava nel sommario del capitolo – mette in evidenza anche alcune differenze significative in merito alla tipologia dell'offerta formativa e all'organizzazione del centro di studi nel nostro paese.

Riprendendo Merli (2004), in alcune sedi di college e università, il numero degli studenti è estremamente contenuto e selezionato e i giovani non vengono ammessi al programma di studi all'estero se non hanno precedentemente superato da tre a cinque semestri di italiano. Devono, inoltre, dimostrare di accettare una serie di condizioni che impegnano a frequentare tutti, o gran parte, degli insegnamenti in lingua italiana, a seguire alcuni corsi presso l'ateneo italiano della città in cui si trovano e ad essere sistemati in famiglia. Com'è evidente, la struttura stessa dell'organizzazione limita o addirittura nega l'uso dell'inglese negli scambi all'interno della sede, incoraggia attività esterne, accademiche e non – come gli incontri con studenti madrelingua – e spinge gli studenti in due direzioni: sul piano della socializzazione, a entrare autenticamente in contatto con la realtà locale a dispetto degli stereotipi; sul piano dell'autorealizzazione, a prendere un'ampia parte di responsabilità nel proprio successo scolastico.

Tuttavia, la maggior parte dei centri che accolgono gli studenti in Italia tendono, di solito, a ricreare una porzione di madrepatria all'estero in cui si è inclini a riproporre modelli organizzativi e logistici familiari e, soprattutto, l'uso esclusivo dell'inglese in tutti gli scambi. Coerentemente, solo di rado viene procurato

l'alloggio presso famiglie italiane, opzione che viene interpretata dai ragazzi come un vincolo alla propria libertà e alla (spesso *neo-*) condizione di adulti, ma si preferisce la sistemazione in appartamento con i compagni. In tal modo, si vanifica fin da subito la prima e più concreta opportunità, purtroppo non avvertita come tale, d'incontro con la lingua e la realtà italiane o con studenti di altre nazionalità. Di conseguenza, l'inclinazione a tenere separato l'aspetto educativo e accademico dall'autenticità del quotidiano riemerge anche nell'assenza evidente di collegamento interdisciplinare tra i corsi: quelli a base contenutistica (storia dell'arte italiana, letteratura italiana, cinema italiano, etc.), ancorché legati alla cultura italiana, vengono tenuti e studiati in inglese e avvertiti come prioritari, mentre il corso di lingua italiana – talvolta facoltativo o per l'ammissione al quale non si richiedono requisiti minimi di conoscenza della lingua – difficilmente riveste lo stesso status, con lampanti ricadute sul piano della motivazione e dei risultati.

Le istituzioni che sposano questa scelta gestiscono gruppi numerosi e sono frequentate da un'esigua percentuale di discenti di livello intermedio e avanzato. Tra questi, infatti, si segnalano spesso abilità ricettive discretamente sviluppate, ma ancora incerte abilità produttive e una competenza comunicativa non sempre efficace. Nondimeno, la constatazione di tale divario, anche se in misura minore, investe anche gli studenti di quei college in cui la lingua sia fortemente incoraggiata. Come suggerisce Balboni (1985: 166-172), il motivo sembra poter essere ricercato nell'impostazione dell'insegnamento-apprendimento delle lingue ricevuta nella scuola americana a cui non giovano:

- la mancata distinzione tra insegnamento delle lingue seconde e straniere;
- una politica di investimenti decisamente insufficiente;
- l'enfasi posta da sempre sulla letteratura più che sulla lingua, a partire dall'ambito della lingua madre;
- la convinzione diffusa che basti studiare le regole e memorizzare liste di vocaboli per parlare una lingua.

Dati raccolti tramite questionario in alcuni programmi americani con sede a Firenze da Merli tra il 2001 e il 2003 e riportati in appendice a Merli (2003), riferiscono che poco più della metà degli studenti coinvolti nella ricerca aveva già frequentato corsi di lingua italiana in patria e che la quasi totalità di loro descriveva l'esperienza come prevalentemente grammaticale, con un libro in inglese e con un insegnante che parla inglese. I partecipanti dichiaravano, inoltre, nelle domande successive, che l'esperienza di apprendimento in patria differisce da quella in Italia per tipo di approccio e una decina, addirittura, specificava anche come "more concrete" lo studio e le tecniche di insegnamento negli Stati Uniti, con evidente valutazione di scarso apprezzamento per gli approcci induttivi improntati alla riflessione sulla lingua, a vantaggio di atteggiamenti più normativi ed economici in termini di tempo e di sforzo. A completare il quadro, però, il gruppo più consistente, nell'ambito della stessa ricerca-azione, era rappresentato da studenti di livello principiante ed elementare, talvolta alla prima esperienza nell'apprendimento di una qualsiasi lingua straniera, e che, senza l'occasione della vacanza-studio all'estero, non avrebbero mai intrapreso nemmeno lo studio dell'italiano.

In questi contesti, (come già in Merli, Quercioli, 2003), l'italiano – come si accennava – può essere facoltativo o al massimo ricoprire poche ore settimanali, talvolta collocate in fasce orarie inadeguate e nelle stesse aule utilizzate per le lezioni frontali delle altre discipline, aule che tuttavia sono quasi sempre dotate di sufficiente strumentazione glottotecnologica (audio-videoregistratore, più raramente un riproduttore DVD, disponibilità di un certo numero di postazioni Internet; il laboratorio linguistico è invece assente). In certi casi, si predilige un docente che sia in grado di integrare le lezioni con informazioni e spiegazioni in inglese, che adotti un sistema di valutazione prevalentemente oggettivo sulla scorta di test ed esami a scelta multipla, vero falso, abbinamento o modalità simili, e che, infine, si serva di un libro di testo creato appositamente per discenti angloamericani, sebbene molti programmi, ormai, si orientino verso testi di autori ed editori italiani. In queste situazioni, la scelta tende a ricadere su prodotti che potremmo definire *moderati*, i quali, pur non distinguendosi come avanguardia della ricerca glottodidattica, si sforzano, tuttavia, di muovere da un input (orale o scritto) e di guidare il discente all'induzione della regola che viene poi sistematizzata nella parte conclusiva

dell'unità. Nondimeno, sono ancora rinvenibili libri di testo di taglio tradizionale, in cui si dà risalto all'aspetto morfo-sintattico, proposto in modo normativo, esplicito e deduttivo, con dovizia di informazioni metalinguistiche e rari campioni di lingua autentica, tratti per lo più dal patrimonio letterario nazionale del secondo Novecento e che non tengono conto dell'ampia gamma di altre varietà del codice e tipologie testuali.

Ciò che emerge nel profilo della massa generale dei programmi americani in Italia, è la tendenza ad isolarsi dalla realtà circostante e a ricreare stili di vita e modelli operativi improntati alla propria cultura che si riflettono, poi, nell'approccio allo studio della lingua a tal punto che gli studenti non sono indirizzati a sfruttare l'occasione di trovarsi in Italia e a comprendere l'opportunità di abbracciare un'esperienza che annulli il divario che separa l'ambito della LS da quello della L2. Il sistema, anche in base ad una non trascurabile esigenza di marketing, talvolta è così manipolatorio che il docente stesso pensa di doversi adeguare passivamente a quelli che vengono indicati come modelli di insegnamento graditi e funzionali a certi contesti. L'aspetto economico, infatti, riveste un ruolo importante in molti programmi e non è estraneo all'impostazione accademica degli stessi, in quanto può indurre scelte che puntano più alla soddisfazione del cliente, che al conseguimento delle mete proprie dell'educazione linguistica: culturizzazione, socializzazione e autopromozione (Balboni, 1994: 32).

Parallelamente agli esempi appena riportati, si trovano, però, anche centri di studio sensibili, in misura diversa l'uno dall'altro, nel fornire agli studenti un'adeguata opportunità formativa e un contatto non stereotipico con la realtà italiana. Il Middlebury College a Firenze rappresenta, con ogni probabilità, l'esempio migliore tra le istituzioni universitarie americane con un programma di alto profilo accademico nel nostro paese ed è presso la sua sede italiana che si sono raccolti i dati di questa ricerca sulle caratteristiche della scrittura in italiano da parte di studenti americani.

1.2. PROFILO DEGLI STUDENTI OSSERVATI

Gli studenti, di cui si prenderanno in esame le produzioni scritte in questo studio, frequentano il programma in Italia di Middlebury College, che si schiera – tenendo conto delle precedenti distinzioni – tra i programmi universitari americani più seri e impegnativi presenti in Italia. Come già descritto in Merli (2008: 86-92), il College, fondato nel 1800 nel villaggio di Middlebury in Vermont, si distingue per la particolare attenzione allo studio delle lingue e delle *Liberal Arts*. Oltre al livello di studi *undergraduate* (formazione pluridisciplinare successiva alla scuola superiore, cui dovrà seguire una specializzazione di indirizzo), offre per l'italiano due titoli post-laurea: il primo è il *Master* in italianistica (da svolgere presso il *college* negli Stati Uniti o nella Sede italiana, a scelta) e il secondo è il *DML*, il Dottorato in Lingue Moderne (accessibile solo presso il *college*).

Dagli anni sessanta, Middlebury ha a Firenze la sua sede italiana in cui gli studenti più giovani e quelli già laureati possono trascorrere da uno a due semestri e dedicarsi allo studio *in italiano* di discipline quali la letteratura, il cinema, la storia dell'arte italiani, così come la storia, l'attualità politica, la storia della lingua o la didattica delle lingue. Se dal punto di vista dei contenuti è il versante italiano che ha la priorità, da quello dell'organizzazione logica e scolastica emerge forte la modalità americana: disponibilità del docente a comunicare il proprio indirizzo di posta elettronica e a ricevere individualmente quando ve ne sia richiesta; valutazione finale, da parte degli studenti, dell'operato dell'insegnante e della struttura accogliente; esami e relazioni scritte (*search paper*) di metà e fine semestre, ciascuno con una percentuale relativa nella composizione (accuratamente matematica) del voto complessivo; prove d'esame e prove *in itinere* quasi esclusivamente scritte (solo talvolta è prevista una presentazione orale), sulle quali si applica costantemente la possibilità di *editing* dopo una prima visione da parte dell'insegnante. Proprio per questa insistenza sulla produzione scritta, che può incidere negativamente sul voto di una pur buona prova sul piano dei contenuti, gli studenti avvertono il bisogno di riuscire a scrivere in modo appropriato i compiti richiesti per i rispettivi corsi.

Come si accennava, il college offre un livello di studio *undergraduate* e uno post-laurea. Il primo è frequentato da studenti sui 20-21 anni, di estrazione sociale

media o medio-alta, provenienti omogeneamente dalla casa madre dopo aver superato con successo non meno di quattro semestri di italiano (due anni). Possono essere indifferentemente discendenti di famiglie italiane o meno senza che questo incida sensibilmente sulle motivazioni allo studio o sulla varietà della lingua, poiché la scelta dell'italiano non è dovuta principalmente a fattori affettivi, ma disciplinari come lo studio della storia dell'arte o delle scienze politiche¹. Il loro obiettivo è portare a termine i corsi con una buona votazione, di conseguenza trasferire a casa i crediti per i corsi frequentati, vivere un'esperienza che li arricchisca dal punto di vista culturale ed umano. Solo alcuni continueranno l'italiano fino a farne una priorità di studio o una futura professione.

La lingua degli studenti undergraduates al momento dell'arrivo in Italia è, come il profilo che si è tracciato, abbastanza omogenea e si attesta all'incirca sul livello B2-C1 del quadro comune europeo. L'input a cui sono stati esposti nei primi due semestri è generalmente normativo e letterario. Ne derivano una diffusa correttezza nei compiti grammaticali, ma anche qualche difficoltà con l'espressione orale, interferita dalla lingua materna o adagiata su un registro colloquiale e, nella scrittura, si nota il ricorrere di tendenze opposte: forme talora superate o pseudo-eleganti (rispettivamente, l'uso estensivo dell'apostrofo e la presenza di forme riconducibili al registro burocratico quali *suddetto*, *summenzionato*) ed altre più colloquiali (come *allora*, *insomma*). Dal terzo semestre in poi, la prassi comune nei programmi di lingua in patria abbandona l'insegnamento linguistico in senso proprio, considerandolo forse esaurito con i primi due e manifestando così di non riconoscere l'utilità – e forse la possibilità? – dell'approccio a spirale, cioè la ripresa in fasi successive di un argomento da punti di vista diversi e con differenti livelli di approfondimento, che permette di procedere per avvicinamenti successivi. Ne consegue una maggiore concentrazione su contenuti culturali e letterari, mediante i quali gli studenti sviluppano e rinforzano le abilità di lettura e di scrittura, continuando a non curare abbastanza l'oralità.

I partecipanti al programma di Master (*graduates*), che sono il soggetto primario di questa ricerca, invece, hanno origini, classi sociali ed età diverse:

¹ A questo proposito si possono consultare i risultati del questionario riportato in appendice a Merli (2003).

possono essere appena laureati², trentenni che prendono un anno di riflessione, insegnanti di scuola elementare e media (primary e secondary), anche alle soglie della pensione, che intendono cambiare lavoro. Non hanno lo stesso bagaglio culturale, poiché hanno seguito indirizzi di studio diversi in aree diverse del paese in periodi diversi, se non addirittura in epoche diverse. In comune hanno, però, una forte motivazione, dettata dalla maturità degli interessi accademici, ma anche dall'impegno dell'investimento economico, dalla necessità di riciclarsi al più presto in un nuovo lavoro che dia loro maggiori soddisfazioni o li collochi ad un livello più alto della scala economica per ripagare così l'investimento.

Il programma comincia con una permanenza estiva di sei settimane nel Vermont e prosegue a Firenze per l'intero successivo anno accademico, durante il quale gli studenti seguono alcuni corsi in Sede e presso l'università. In particolare, nel secondo semestre si dedicano alla scrittura della tesina conclusiva – *Independent Project* – attinente a uno degli indirizzi di studio seguiti, in cui lo studente, sostenuto da un *tutor* disciplinare e da uno linguistico, deve dimostrare conoscenza del soggetto, abilità di ricerca e di analisi critica, nonché un buon italiano.

Per gli studenti già laureati che frequentano il programma di Master, il divario tra la motivazione allo studio dell'italiano su base culturale e quella su base affettiva si attenua fino quasi a coincidere, in quanto i discendenti di emigrati italiani rappresentano una percentuale decisamente più alta rispetto a quella riscontrata tra i più giovani. Tuttavia, quasi nessuno è da considerare italofono, poiché appartenente alla terza o quarta generazione di emigrati che all'arrivo negli Stati Uniti si appropriarono dell'inglese con lo scopo di integrarsi al più presto, perdendo del tutto l'italiano o, più facilmente, una delle sue varietà. Infatti, il profilo più comune di esperienza di contatto con l'italiano vede quest'ultimo imparato a scuola o all'università, in contesto guidato affiancato da uno o più soggiorni di studio e/o lavoro in Italia. L'ascolto o l'uso eventuali dell'italiano o di un dialetto assume, al massimo, i tratti della diglossia che assegna ambiti funzionali radicalmente diversi e non intersecabili. Molto raramente si incontrano casi di bilinguismo in figli di

² Questo, negli Stati Uniti, significa avere al massimo 22 anni.

genitori di recentissima emigrazione con un livello di istruzione medio-alto, dai quali l'italiano è stato acquisito già nei suoi tratti neo-standard contemporanei³.

Gli studenti graduates sono in grado di esprimersi su tutto e possiedono di solito una lingua piuttosto “ampia”, ovvero ben padroneggiata nei registri colloquiali e in contesti comunicativi anche più formali (colloqui di lavoro, colloqui con i propri docenti), dunque ancora del parlato, ma non sempre “profonda”, carente, cioè, di quegli strumenti adeguati a fare la differenza nella scrittura accademica a cui sono chiamati più frequentemente. I motivi sono diversi e possono risiedere in un curriculum formale frammentario o lacunoso, nel contatto con testi e materiali per lo studio non validi, nel fatto che in italiano, più che in altre lingue di cultura, è profondo il divario tra modalità scritta e parlata. Si avverte, dunque, l'esigenza di recuperare quello che è stato definito *italiano didattico* (Santipolo, 2001: 10), ovvero “la migliore rappresentazione, dovutamente calibrata, del reale repertorio linguistico degli italiani”, che “dovrebbe tenere conto delle reali esigenze dei discenti”. Ma questo, nel nostro caso, significa sapere che accanto ad *arrabbiarsi* si trova anche *adirarsi*, e che al dativo plurale, insieme alla forma comune *gli*, è prevista anche la più controllata *loro*.

Infatti, il registro adeguato alla scrittura di saggi espositivo-argomentativi – che rappresentano il genere testuale che gli studenti producono più frequentemente – rimanda a una varietà della lingua⁴ piuttosto controllata e sulla quale si riesce ad

³ Con Merli (2008: 89-90), si possono così tracciare i profili più comuni di contatto con l'italiano:

1. Quando non ci sia la discendenza: l'italiano è imparato a scuola o all'università in contesto guidato, affiancato da più di un soggiorno di studio e/o lavoro nel nostro paese;

2. Se, invece, c'è l'origine italiana, i profili possono essere più articolati:

a) lingua madre inglese in tutti i contesti; totale assenza dell'italiano o di un suo dialetto, di cui sono ormai perdute le tracce in famiglia; l'italiano si impara a scuola per la prima volta come lingua straniera;

b) diglossia inglese-dialetto italiano della famiglia: le due lingue sono compresenti ma destinate ad ambiti funzionali radicalmente diversi; l'italiano, nella sua varietà standard o neo-standard, si impara a scuola per la prima volta come lingua straniera;

c) lingua madre inglese in quasi tutti i contesti – esterni, naturalmente, e domestici con i coetanei e in modo alternato con i genitori –; l'italiano è *già* sentito, spesso, tuttavia, nelle sue varietà regionali e popolari o dialettali le quali fanno riferimento più al parlato che allo scritto; l'italiano, nella sua varietà standard o neo-standard, si impara a scuola per la prima volta come lingua straniera;

d) bilinguismo inglese-italiano, quando si tratti di famiglie di recente emigrazione, con ancora frequenti legami con l'Italia, e con un livello di istruzione medio-alto; l'italiano si acquisisce nella prima socializzazione parimenti all'inglese.

⁴ Come si ricorda in Merli (2008: 91) “La gamma delle varietà dell'italiano è ampiamente esaminata da Berruto (1987: 13-53) che, dopo una panoramica su precedenti tentativi di modellizzazione del

esercitare una forte consapevolezza delle regole e delle strutture. Più in generale, come si legge in Merli (2008: 91), se il parlante semicolto o incolto fa riferimento ad una porzione limitata del repertorio, individuando lo standard in una varietà che egli considera alta e si muove poi nei confini dell'italiano popolare, il parlante colto, istruito, solo teoricamente padroneggia tutto il repertorio: nella realtà concreta farà uso di alcune varietà, probabilmente medio alte, così come di alcuni registri che soddisfano le sue esigenze comunicative in ambito professionale o privato (Berruto 1987: 40). Quello che distingue profondamente il primo parlante dal secondo è la consapevolezza delle scelte, consapevolezza che rappresenta, dunque, l'esigenza primaria anche dei nostri studenti: dato che l'abilità di scrittura si gioca per lo più su questioni di registro e rappresenta l'attività di produzione su cui il parlante esercita maggiore controllo, ciascuno di loro dovrà sforzarsi di acquisire gli strumenti per scegliere di volta in volta la parola, la forma, l'espressione, la struttura adeguate al contesto.

1.3. LA RACCOLTA DEI DATI

Nelle ricerche linguistiche, si distingue solitamente tra approccio *quantitativo* e approccio *qualitativo*. Nel primo tipo, mirato a sostenere ipotesi preventivamente formulate, i dati vengono considerati in termini matematico-statistici, mediante la quantificazione assoluta o relativa dei fenomeni; nel secondo, più adatto a far emergere ipotesi interpretative, si parte dall'osservazione del contesto linguistico e extra-linguistico di un fenomeno per rendere possibile la descrizione e l'interpretazione dei dati. Inoltre, le produzioni linguistiche possono essere elicitate in senso *trasversale*, più apprendenti in un arco di tempo breve, o *longitudinale*, singoli apprendenti sul lungo periodo. Nel primo caso si punta a cogliere l'esecuzione di uno stesso compito in livelli di apprendimento diversi, mentre nel secondo a registrare lo sviluppo delle abilità in esame.

repertorio linguistico italiano, propone un modello di architettura tridimensionale sugli assi del quale si possono isolare addensamenti corrispondenti a varietà principali: nove, secondo lo schema tracciato, ma certo non meno di quattro: a)italiano standard, b)italiano neo-standard/it.regionale colto medio, c)italiano parlato colloquiale, d)italiano popolare (regionale)".

Come riportano Wolfe-Quintero et al. (1998), la letteratura sull'acquisizione della scrittura in lingua seconda descrive due tipi di studi di sviluppo:

- a) studi di sequenze di sviluppo che esaminano gli ordini di acquisizione per tratti morfosintattici (per esempio, ordine di acquisizione dei morfemi, della negazione e della relativa) della lingua basati sull'errore e sull'analisi della performance;
- b) studi di indice di sviluppo che tentano di valutare lo sviluppo degli apprendenti a livelli di proficiency conosciuta mediante l'uso di misurazioni di fluenza, accuratezza e complessità (per esempio lunghezza di unità di testo senza errori, numero di subordinate) che non sono necessariamente legate a strutture particolari.

I ricercatori americani optano per una classificazione del secondo tipo, in cui la fluenza rappresenta la possibilità di esprimersi così rapidamente come un nativo; l'accuratezza manifesta assenza di errori; la complessità prevede l'abilità di usare un *range* ampio di strutture e di vocabolario. Infatti, spiegano, questi punti di vista sembrano corrispondere a due aspetti del processo linguistico:

- a) rappresentazione della lingua come conoscenza dichiarativa, conoscenza linguistica, uso e competenza;
- b) accesso alla lingua come conoscenza procedurale, accesso e controllo delle rappresentazioni, uso e performance.

Inoltre, poiché vengono distinti i dati raccolti in situazione comunicativa – comporre un saggio, scrivere una lettera, descrivere un'immagine, tenere una rivista, ecc. – da quelli in cui la scrittura è usata per portare a termine un esercizio linguistico, dunque, fluenza, accuratezza e complessità possono essere eletti come indicatori del livello dello sviluppo della lingua “as it is manifest in written acts of communication, not in written form-focused exercises” (Wolfe-Quintero et al., 1998: 1).

Diversamente, in questo studio, dal momento che non si adotta una tipica prospettiva acquisizionale, non si tenta né una misurazione né un'etichettatura dei tratti della scrittura, piuttosto la semplice osservazione di alcuni fenomeni che sembrano spostare la riflessione su piano della struttura informativa. I dati sono stati raccolti secondo l'approccio qualitativo, per cui un fenomeno è significativo anche solo per il semplice fatto che compaia una volta, e non sono stati elicitati *ad hoc*, cioè

in modo finalizzato alla ricerca: sono saggi richiesti per il completamento del corso di studi, quindi connotati da un'autentica esigenza funzionale e comunicativa basata su un vero *gap informativo* e su scopi e destinatari reali. Così, “approfondite riflessioni di natura metodologica e teorica [...] sulle tecniche di elicitazione e trascrizione dei dati che si raccolgono, in collegamento con la natura della “competenza e dell’ “uso” che essi possono manifestare” (Andorno, Rastelli, 2009: 7), e interrogazioni corredate da tabelle che classificano puntuali tassonomie di errori rilevati nelle produzioni di studenti di livello diverso sullo stesso esercizio, o del medesimo studente in momenti successivi del suo soggiorno in Italia, sono state soppiantate da domande su base intuitiva che vengono meglio incontro alle esigenze della ricerca. Questa preferenza è dovuta ad alcuni fattori principali:

- a) gli studenti appartengono, all'incirca, alla stessa fascia di competenza e un'osservazione trasversale non porterebbe a risultati di rilievo;
- b) gli studenti non sono inseriti in un corso di scrittura dedicato che si estenda all'intero arco dell'anno accademico, così un'osservazione longitudinale non è concretamente fattibile;
- c) infine, ma senza dubbio più rilevante, è che l'interesse di questo lavoro è orientato a evidenziare non tanto le tappe, le sequenze o i processi di acquisizione delle competenze morfosintattiche, quanto le soluzioni pragmatiche messe in campo di volta in volta da chi affronta il compito della scrittura in lingua seconda con scopi accademici.

Dunque, per quanto consapevoli che “le decisioni sulle modalità di interpretazione vanno prese in termini più astratti e generalizzabili, pena il venir meno agli obiettivi di replicabilità e falsificabilità dei risultati cui un protocollo di ricerca non può rinunciare” (Andorno, Rastelli, 2009: 19), si è scelto di procedere secondo un approccio *ingenuo* di interpretazione.

1.4. IL TIPO TESTUALE

Di seguito, si prenderanno in esame alcuni fenomeni ricorrenti negli elaborati degli studenti, proponendone solo poche righe significative come campione dei materiali con i quali ci si trova quotidianamente a lavorare in un contesto come quello descritto nelle pagine precedenti e su cui si è svolta la ricerca. Invece, una selezione più ampia dei lavori, riportati per intero, è disponibile in appendice a questo studio.

Il tipo testuale a cui si fa riferimento è per lo più quello argomentativo – o anche espositivo-argomentativo – che si realizza piuttosto omogeneamente nel genere del saggio e della tesina. Più raramente si incontrano il tipo descrittivo, scarsamente autonomo e di solito collocato in testi più ampi e di carattere diverso, e il tipo narrativo, i cui pochi esempi sono riconducibili all'esposizione della trama di un film o di un'opera letteraria; non si dà, infine, alcun caso di scrittura creativa.

In alcuni casi, come quelli assegnati per il corso di didattica delle lingue, si tratta di brevi saggi – un paio di pagine – dovuti come compiti settimanali e, dato che il docente disciplinare è la stessa persona che cura il perfezionamento della scrittura, i suggerimenti per la seconda stesura si sviluppano sui due piani e il prodotto finale è seguito da un voto.

Quando, invece, compaiono abbreviazioni del tipo “cine”, “lett”, ecc., gli elaborati sono relazioni di 5-7 pagine dovute come *paper* di metà o fine semestre, rispettivamente per il corso di cinema, di letteratura, ecc.. Gli studenti che si sentono deboli o che, comunque, desiderino un supporto linguistico possono richiederlo prima della consegna al docente disciplinare. In questo caso, l'intervento si colloca sul piano linguistico e stilistico, senza alcuna interferenza sui contenuti (salvo mettere in guardia lo studente da palesi svarioni!) e non è seguito da alcuna valutazione.

Infine, passando ai così detti Progetti Indipendenti o di Ricerca, questi sono tesine di circa 40 pagine sui più diversi argomenti, pari a due crediti, richieste per il completamento del programma di master in Italia. Gli studenti che intendono scrivere il progetto di ricerca, oltre ad incontrare periodicamente un docente-tutor disciplinare che li guida nelle scelte contenutistiche, sono tenuti a presentare tre

estratti di 5 pagine ciascuno al docente di lingua che, tramite un percorso di lettura della prima stesura, suggerimenti per la revisione, incontro individuale e nuova lettura della seconda versione, indirizza i miglioramenti e giunge a formulare anche una valutazione dei progressi⁵.

Preme, per concludere, sottolineare che i campioni riportati non sono stati in alcun modo rivisti e corretti per questa ricerca e compaiono esattamente come nella prima stesura consegnata dagli studenti; tuttavia, per esigenze di spazio, sono selezionate solo parti rilevanti.

2. ALCUNI TRATTI DISCORSIVI: PROPOSTE DI ANALISI

Dall'analisi di un certo numero di elaborati degli studenti, emerge che spesso gli elementi che si manifestano nella resa della scrittura in italiano non rispondono ad un'unica categoria di processi, ma si collocano su piani diversi. Nell'esplorare, fin dall'inizio di questa ricerca, "che cosa facciano" coloro che imparano una lingua seconda quando producono la scrittura, si è pensato istintivamente ad un parallelo con il *continuum* interlinguistico – sistema linguistico in costante ristrutturazione che soggiace alle produzioni – mediante il quale gli apprendenti perseguono la lingua obiettivo. Si ritiene, infatti, che dal punto di vista del sistema interlinguistico non abbia ragion d'essere la categoria di *errore*⁶, giacché l'interlingua non si descrive in base allo scarto, alla deviazione, dal sistema della lingua obiettivo, ma secondo tratti che le sono propri. peculiarità

Gli studi individuano errori provocati da stanchezza o disattenzione, che rimandano all'esecuzione, e errori dovuti alla non conoscenza delle regole della

⁵ Il voto finale della tesina vedrà il contributo del 25% rispettivamente da parte del docente di lingua e del docente "contro-relatore" e del 50% del docente disciplinare principale.

⁶ La scelta del carattere corsivo intende sottolineare quanto appena affermato. Infatti, grazie anche al contributo offerto dagli studi di Selinker sull'interlingua, l'errore è da considerarsi una manifestazione di apprendimento, un sintomo della formulazione di ipotesi nello sviluppo delle competenze parziali e transitorie dell'apprendente. Non si ritiene più che l'errore – come appariva, invece, secondo le teorie comportamentiste – sia una forma deviante che deve essere estirpata al più presto tramite un rinforzo negativo, ovvero una forma associata a un certo stimolo di cui è necessario scoraggiare la ripetizione, una struttura critica, individuata mediante l'analisi contrastiva, che interferisce dalla lingua materna.

lingua, che rimandano alla competenza. I primi sono meglio definibili come sbagli, i secondi come veri e propri errori, “deviazioni sistematiche dovute a conoscenza ancora in fase di sviluppo del sistema di regole dalla L₂ [Corder, 1967]” (Dulay et al, 1985 [1982]: 192).

Dunque, nel tentativo di attuare una ripartizione significativa e, allo stesso tempo, pratica ed economica delle particolarità osservate nelle produzioni scritte prese in esame, si è deciso di rifarsi alla terminologia per la classificazione dei processi che Larry Selinker (1984 [1972]) desume da dati osservabili prodotti dal parlante stesso e propone come “centrali per l’apprendimento di una seconda lingua” (1984 [1972]: 30-36). Si tratta, in breve, di:

- *transfert linguistico* (interferenza dalla lingua materna nelle produzioni nella lingua obiettivo);
- *transfert di insegnamento* (elementi acquisiti dalle procedure di insegnamento, dai propri insegnanti e dai libri di testo usati);
- *strategie di apprendimento di una lingua seconda* (tendenza a ridurre la lingua obiettivo a un sistema più semplice sul piano della sintassi);
- *ipergeneralizzazione delle regole della lingua obiettivo* (estensione di una regola appresa a tutti i casi simili, anche quando non è corretta);
- *strategie della comunicazione della seconda lingua* (minore attenzione alla *accuracy* con l’intenzione di limitare gli indugi e mantenere aperto il canale).

Tali fenomeni, come sottolinea lo stesso Selinker, essendo per lo più inconsci, non sono sempre facilmente rilevabili e distinguibili in classi nettamente separate e tendono a rappresentare una stratificazione di livelli sul testo: se, infatti, le manifestazioni di interferenza dalla lingua materna, sembrano potersi osservare con una certa garanzia, altrettanto non si può dire di ulteriori categorie.

Premesso che questi cinque processi accompagnano tutto lo sviluppo dell’interlingua di chiunque si trovi ad imparare una lingua seconda, si può affermare che ciascuno intervenga in misura diversa a seconda sia del contesto di apprendimento sia del canale utilizzato (parlato/scritto) sia del livello di competenza dell’apprendente stesso, nel senso che i meri casi di *transfert* dovrebbero diminuire

man mano che aumenta la padronanza della lingua, mentre possono aumentare le occasioni in cui si ricercano le strategie adeguate al compito comunicativo da assolvere che si fa via via più impegnativo. Tuttavia, sarà bene sottolineare che nella prospettiva adottata da questo studio non è possibile aderire completamente al modello selinkeriano, giacché si privilegia la dimensione scritta della produzione linguistica, contrariamente a quanto avviene negli studi sull'interlingua. In questo senso, si può affermare che, per esempio, la natura dei fenomeni di impiego di strategie di comunicazione in lingua seconda non è finalizzata a mantenere aperto il canale della comunicazione e viva l'attenzione degli interlocutori – in tal modo privilegiando di proposito la fluenza a discapito della accuratezza –, bensì viene sfruttata per costruire produzioni accurate in cui si selezionano le forme e gli usi che appaiono più adeguati a comunicare felicemente tramite la scrittura, secondo modelli ritenuti accettabili dai nativi.

Da qui, quantunque si sia deciso di adottare un'annotazione per lo più morfosintattica per la descrizione – assolutamente ingenua – dei fenomeni, deriva la decisione di mettere a fuoco soprattutto gli aspetti pragmatici e testuali della produzione scritta di apprendenti di livello avanzato in italiano lingua seconda, lasciando in secondo piano l'analisi di errori riconducibili a categorie strettamente grammaticali.

2.1. STRATEGIE DI COMUNICAZIONE IN LINGUA SECONDA

Il piano che rivela maggior interesse per questo studio è quello in cui si colloca la classe di fenomeni dovuti alle strategie di comunicazione in lingua obiettivo mediante la scelta dell'ordine dei costituenti e – come si vedrà anche nei paragrafi successivi – di pratiche di imitazione e accomodamento. Al fine di sgombrare il campo da fraintendimenti, si tiene a ribadire, però, di aver impiegato la definizione di *strategie comunicative* con una certa libertà di interpretazione rispetto alla descrizione selinkeriana: in quello studio (Selinker, 1984 [1972]: 35), l'autore – come già si è detto –, introducendo la nozione di strategia comunicativa, fa

generalmente riferimento a semplificazioni delle strutture finalizzate a limitare le pause prodotte dagli indugi e a mantenere aperto il canale nelle interazioni orali da parte di parlanti che mirano innanzitutto alla *fluency*, senza darsi eccessivamente pena della *accuracy*, in quanto tale obiettivo non rientra nella soddisfazione dei loro bisogni linguistici e comunicativi. Per quanto riguarda gli studenti americani considerati in questo lavoro, invece, è proprio la tensione a centrare precisi obiettivi stilistici e di contenuto che conduce a sfruttare le potenzialità della comunicazione, e le strategie si realizzano come tentativi di accomodamento e persino di imitazione delle procedure di comunicazione dell'italiano scritto, talora al di là di quanto consenta la lingua seconda, facendo insorgere così l'*errore*.

2.1.1 RUOLO DELLA STRUTTURA INFORMATIVA

Un ruolo cruciale è rivestito dalla struttura informativa della frase che scaturisce dall'ordine sintattico adottato, in cui elementi anaforici, proforme, ellissi, costruzioni di ordine marcato, focalizzazioni, successione di concetti assodati e nuovi determinano l'efficacia dell'enunciato.

L'ordine dei costituenti è, dunque, in rapporto con la novità dell'informazione, perché solitamente gli elementi che si trovano a sinistra nell'enunciato tendono a essere dati, mentre quelli collocati a destra tendono a essere nuovi, intendendo con *dato* un'informazione recuperabile o prevedibile, "in qualche modo già presente al ricevente, perché il contesto (linguistico o meno) l'ha resa tale" (Lombardi Vallauri, 2009: 66), e con *nuovo* il contrario. Nella lingua orale, questa alternanza di dato e nuovo si definisce *information unit* e si realizza in un *tone group* che, concludendosi, precisa anche l'unità informativa. Tuttavia, non è prudente l'adozione automatica di queste categorie nella descrizione linguistica, equiparandole ai ruoli assunti da soggetto e verbo nella struttura predicativa, giacché si tratta di categorie psicologiche che "si riferiscono a *manifestazioni linguistiche prevalenti*⁷ dell'informazione data e nuova" (Lombardi Vallauri, 2009: 69). A

⁷ Il carattere corsivo è nel testo citato.

proposito di questa dicotomia, Graffi ritiene, inoltre, che non sia sempre adeguata a specificare le proprietà degli elementi coinvolti nel rapporto di predicazione poiché osserva, citando Jespersen (1924: 45), che “se si risponde ad una domanda come *Chi l’ha detto?* con *L’ha detto Pietro*, l’informazione nuova è fornita da Pietro, che è tuttavia un soggetto” (1994: 97).

Da un punto di vista psicologico, con Chafe (1987), si individuano tre diversi stati di attivazione di un concetto nella memoria a breve termine: questo può essere *attivo* nella coscienza del ricevente (ascoltatore o lettore) – grazie sia agli elementi del discorso sia al contesto extralinguistico – e trovarsi, dunque, al centro dell’attenzione del parlante; oppure può essere *inattivo*, cioè non presente alla coscienza del ricevente precedentemente – per quanto conservato nella memoria a lungo termine – e, in questo caso, rappresenta un contributo *nuovo* all’informazione; infine, un concetto può essere *semiattivo*, presente nella coscienza solo marginalmente e non focalizzato, ma accessibile mediante l’evocazione di un *frame* adeguato di associazioni mentali.

There is evidence that a particular concept, at a particular time, may be in any one of three different activation states, which I will call “active”, “semi-active”, and “inactive”. An active concept is one that is currently lit up, a concept in a persons' focus of consciousness. A semi-active concept is one that is in a persons' peripheral consciousness, a concept of which a person has a background awareness, but which is not being directly focused on. An inactive concept is one that is currently in a person's long term memory, neither focally nor peripherally active. (Chafe, 1987: 25)

Anche secondo Salvi (1991 [1988]: 42), la dicotomia dato/nuovo fa riferimento a ciò che è più o meno presente alla coscienza dell’ascoltatore e “appartiene piuttosto alla grammatica del discorso” sfruttando, però, “anche mezzi sintattici, con i quali interferisce in maniera sistematica”. In breve, quindi, *dato* e *nuovo* si possono definire come segue:

In ogni momento del discorso è nuovo ciò che psicologicamente non è attivo nella mente del ricevente, mentre è (più o meno) dato ciò che è (più o meno) attivo nella mente del ricevente. (Lombardi Vallauri, 2009: 69)

Le corrispondenti categorie linguistiche prendono nome – secondo la letteratura – di *topic* o *tema*, per l'informazione già conosciuta, e *comment* o *rema* per la porzione di informazione nuova e tale designazione “riguarda l'organizzazione della frase dal punto di vista comunicativo” (Graffi, 1994: 141). Con Rizzi e, poi, Lombardi Vallauri⁸:

Il *topic* è l'argomento relativamente al quale la frase fa un'affermazione, ed è scelto tra gli elementi già presenti nel discorso o comunque salienti. (Rizzi, 2006: 226)

Il *comment* è ciò che si predica del *topic*. (Rizzi, 2006: 226); The comment is a kind of complex predicate, an open sentence predicated of the topic and introducing new information. (Rizzi, 97: 285);

Il *Rema* è quella parte dell'enunciato che ne realizza lo scopo informativo e ne veicola la forza illocutiva. (Lombardi Vallauri, 2009: 88)

Il *Tema* è il resto dell'enunciato, la cui funzione è piuttosto quella di fornire informazione accessoria che facilita la comprensione del Rema. (Lombardi Vallauri, 2009: 88)

Dunque, il **tema** (dal greco **θέμα** = ciò che viene posto) figura, secondo una prospettiva pragmatica, come il *dato* posto alla base dell'enunciato stesso, già conosciuto agli interlocutori. Il **rema** (dal greco **ρέμα** = parola) è quanto viene detto a proposito del tema e, quindi, rappresenta ciò che *non è stato dato* in precedenza. La struttura informativa della frase data dall'alternanza di tema e rema, per quanto riguarda la lingua italiana – ma si tratta di nozioni di carattere generale comuni a tutte le lingue –, vede frequentemente il tema collocato a sinistra e il rema a destra.

Così, in una frase ad ordine non marcato, la parte iniziale è il *dato* e la parte finale è il *nuovo* in base ad un principio iconico che riproduce l'asse del tempo. È

⁸ Designazioni analoghe, secondo Lombardi Vallauri (2009) così come Andorno (2005), sono nella coppia *topic-focus*. Diversamente, Rizzi (2006: 227) individua nel *focus* un elemento che occupa la posizione a sinistra nella frase (come il *topic*) con “speciali proprietà interpretative relate alla struttura informativa. [...] marcato da particolare enfasi prosodica [...] è il *focus* che introduce una informazione contrastandola con le aspettative dell'interlocutore”. Anche Salvi, Vanelli (2004: 304) vedono le frasi con focalizzazione non “classificabili nei tipi fondamentali delle frasi tema-remata ed eventivo-presentative [...] il loro scopo non è né quello di presentare un evento come proprietà di uno dei suoi attanti (frasi tema-remata), né quello di presentare un evento globalmente (frasi eventivo-presentative), ma è piuttosto quello di individuare un elemento costitutivo dell'evento descritto quando gli altri elementi possono essere presupposti come già noti”.

bene sottolineare, tuttavia, che deve trattarsi di un ordine non marcato, poiché in condizioni diverse, per esempio in presenza di temi sospesi o altre dislocazioni, “il tema non corrisponde necessariamente al dato” (Salvi, 1991 [1988]: 45).

Con Salvi, Vanelli (2004: 297-298), le frasi possono avere un ordine marcato o non marcato e la marcatezza si può manifestare:

- sul piano sintattico, quando l’ordine non corrisponde a quella che viene considerata la struttura fondamentale della frase italiana;
- sul piano pragmatico, se l’enunciato si adatta a un numero ridotto di contesti del discorso ed è utilizzabile solo in contesti particolari;
- sul piano intonativo, se l’enunciato non ha un andamento melodico continuo, senza intonazioni e picchi intonativi.

Talvolta la marcatezza emerge (o non emerge) parimenti sui tre piani:

(a) La minestra, la mangia Piero (tutti marcati)

(b) Piero mangia la minestra (tutti non marcati)

(Salvi, Vanelli, 2004: 297)

in altre situazioni, invece, si realizza solo in uno o due dei tre:

(c) Piero mangia la MINESTRA (marcato intonativamente)

(d) La minestra la mangia Piero (senza virgola; marcato sia sintatticamente sia pragmaticamente)

(Salvi, Vanelli, 2004: 298)

Nell’interazione comunicativa, il parlante fa delle assunzioni riguardo a ciò che l’ascoltatore può sapere, suppone che qualcosa sia presente nella coscienza dell’ascoltatore e ciò viene etichettato come *dato*; mentre ciò che il parlante suppone che non sia presente nella coscienza dell’ascoltatore è inteso come *nuovo*.

Secondo Benincà et al. (1991 [1988]: 115):

La marcatezza di una frase va considerata in modi diversi, dipendenti dalla prospettiva che viene scelta. Una frase può essere infatti non marcata ‘pragmaticamente’, e con questo si intende che essa può essere adatta ad un numero più alto (teoricamente infinito) di contesti linguistici o di situazioni. Una frase non marcata sintatticamente è invece quella in cui l’ordine dei costituenti corrisponde all’ordine che essi hanno nella struttura della lingua che viene ricostruita dalla teoria linguistica. Si può prendere in considerazione infine l’aspetto fonologico: una frase non sarà marcata ‘fonologicamente’ quando avrà un andamento melodico che può essere espresso da una curva continua, senza interruzioni o picchi intonativi; ma si deve osservare che la frase marcata sintatticamente avrà un’intonazione sua propria, che si considererà marcata da un lato, e dall’altro non marcata in quanto è l’intonazione propria, quindi attesa, di quella struttura. La marcatezza sintattica e quella pragmatica sono le sole pertinenti nella descrizione dell’ordine delle parole.

La marcatezza pragmatica viene ancora generalmente stabilita su base intuitiva. Quella sintattica deve rifarsi alle analisi linguistiche, e deve quindi, in linea di principio, essere considerata non stabilita in modo definitivo, in quanto può essere corretta col progredire della ricerca.

La tendenza a codificare linguisticamente a sinistra ciò che è psicologicamente dato e a destra ciò che è altrettanto psicologicamente nuovo, può essere sfruttata dalle intenzioni comunicative dell’emittente (parlante o scrivente) che può sovvertire ordini sintattici non marcati e consueti. È su questo piano che si gioca la maggior parte di fenomeni pragmatici della comunicazione.

Con l’aiuto di Rizzi (1997: 285), si noti che a partire da frasi con ordine non marcato come:

(a) Dovresti dare il tuo libro a Paolo

il parlante opera una *topicalizzazione* non presente precedentemente in cui *Il tuo libro* è informazione data e condivisa; l’idea di darlo a Paolo, e non a qualcun altro, invece è nuova; infine, *t* è la posizione originale del *topic*, segnalata – almeno in italiano – dalla ripresa del clitico.

(b) Your book, you should give *t* to Paul (non to Bill)” (Rizzi, 1997: 285).

(Il tuo libro, dovresti darlo *t* a Paolo)

Quando la messa in evidenza di un costituente, di fatto, crea un contrasto si ha la possibilità di focalizzare il costituente alla fine della frase:

(c) Chi ha rotto il vaso?

L'ha rotto LUI

(Salvi, Vanelli, 2004: 310)

oppure di ottenere lo stesso risultato con una costruzione simile formalmente alla topicalizzazione dell'esempio (b), ma differente dal punto di vista interpretativo: si tratta dell'anteposizione contrastiva, detta *focus-presupposition articulation* in Rizzi, 1997:

(d) Chi ha rotto il vaso?

LUI, l'ha rotto, non io

(Salvi, Vanelli, 2004: 310)

(e) YOUR BOOK, you should give *t* to Paul (not mine)"

(Rizzi, 1997:285).

(IL TUO, dovresti dare a Paolo, di libri (non il mio)).

L'idea di dare a Paolo un libro è condivisa (si trova forse in una domanda precedente, come nel caso del vaso rotto), il fatto che si tratti del tuo invece che del mio è nuova e, se in inglese ciò è segnalato dall'accento focale, in italiano si riprende il focus presupposto in chiusura, a meno che il contesto fisico non veda un libro nelle mani dei parlanti.

Un'ulteriore opportunità sarebbe lo sfruttamento della *frase scissa*, che si organizza mediante il verbo essere + l'elemento contrastivo (diversi tipi di sintagmi, con alcune restrizioni sui quantificatori che qui si tralasciano) + che + frase:

(f) Siete *voi* che avete invitato Piero

(Salvi, Vanelli, 2004: 311)

Dal momento che nella scrittura – l'obiettivo di questo studio – il lettore non può avvalersi dei contorni intonativi come avviene nella lingua orale, per

l'interpretazione dovrà affidarsi al contesto e alla probabilità che l'avvicendamento di tema e rema venga mantenuto mediante scelte che investono – come si è accennato – l'ordine dei costituenti, le strutture sintattiche, i connettivi.

Inversione dell'ordine SVO in VSO

Un fenomeno rilevante è quello in cui gli studenti abbandonano l'ordine SVO per quello VSO in particolare all'inizio di frase e in presenza di forme impersonali, o erroneamente ritenute tali. Come si vede, in questo caso, non può trattarsi di un transfert linguistico, poiché quell'ordine è pressoché inesistente in inglese. Potrebbe essere il tentativo di adattare la propria lingua a quella degli interlocutori (cioè i loro docenti disciplinari) e di imitare certe possibilità ricorrenti invece in italiano, una sorta di aggiustamento al codice dei destinatari, ai registri e alle strutture che gli studenti ritengono appartenere alla lingua obiettivo, secondo lo schema interpretativo della “accomodation theory” (Giles, 1973). Questo processo, noto nella letteratura sui fenomeni di code-mixing/switching, rimanda al bisogno di farsi riconoscere membro di un gruppo mediante l'uso di un accento di prestigio, di un tratto dialettale, di una microlingua: gli studenti americani di livello avanzato aspirano a smettere le vesti di “studente di lingua” e a dotarsi di uno strumento più simile a quello dei loro destinatari.

Alcuni esempi:

In una tesina sulla tradizione della fiaba e, subito dopo, in un saggio sugli studi anatomici di Leonardo da Vinci si assiste ad una inversione tra soggetto e verbo che non rispetta la struttura informativa.

- (1) In modo paragonabile a Palomar la gente del mondo non può fermarsi di descrivere e fare senso della loro condizione umana tramite le fiabe. Come scrive Calvino le fiabe sono “una spiegazione generale della vita.” Si intende la fiaba come il genere letterario in cui “tutto deve essere meraviglioso, misterioso e incoerente; tutto animato...(SSp.i.09)

(2) Leonardo non si interessava molto al rapporto fra la scienza e l'arte, invece si occupava delle funzioni dei sistemi corporali, specificamente voleva sapere di più sull'embriologia e sulla cardiologia, in altre parole la generazione e il mantenimento della vita. Si dividono i suoi studi anatomici durante questo soggiorno milanese in tre fasi: quella dei muscoli, le ossa e le vene; la seconda dell'embriologia e il terzo del cuore e il torace in rapporto alla respirazione. Non si sa precisamente quanti cadaveri studiò in questi anni, ma alcuni storici (TDp.i.11)

Nei due esempi precedenti, sarebbe bastato l'inserimento di un avverbio come *solitamente* per rendere del tutto accettabile quella distribuzione.

Un saggio che ha come titolo "L'Unità Didattica" inizia con:

(3) Si divide l'Unità Didattica in sei fasi... (JRdida08)

Ugualmente si nota nell'attacco di un saggio sui criteri per la valutazione dei manuali di L2:

(4) Si valuta un libro di testo considerando vari fattori (CBdida08)

Nell'esempio successivo, si colloca in *focus* il soggetto che già era stato introdotto precedentemente:

(5) Si vede questa teoria nel modo in cui... (EAdida09)

Lo stesso avviene nei numeri (6) e (7):

(6) Questo aspetto semiricorsivo può venire notato anche nella linguistica, specificamente nell'acquisizione della lingua sia madre che straniera, quando si apprendono le regole grammatiche e si diventa capaci di parlare con la lingua della propria lingua. Si apprende questa metalingua dopo un periodo della grammatica implicita, la conoscenza intuitiva acquisita mediante l'uso della lingua, quando si passa alla grammatica esplicita, quella formale e cosciente appresa dallo studio. (CIdida09)

(7) Fin da subito il tono della storia è commovente e quasi teatrale e la velocità si insinua anche prima della corsa in macchina di Marinetti quando, nel suo messaggio, Onesti scrive: « [...] ». Si capisce l'urgenza del messaggio grazie all'economia delle parole tipica dello stile telegrafico: infatti, ... (ESp.i.10)

al posto di

- (1 a) La fiaba si intende come il genere letterario in cui...
- (3 a) L'Unità Didattica si divide in sei fasi...
- (4 a) Un libro di testo si valuta considerando vari fattori ...
- (5 a) Questa teoria si vede nel modo in cui...
- (6 a) Questa metalingua si apprende dopo...
- (7 a) L'urgenza del messaggio si capisce grazie all'economia delle parole tipica dello stile telegrafico...

La collocazione del verbo all'inizio di frase rende, peraltro, gli enunciati scarsamente accettabili nel contesto in cui sono stati prodotti⁹, poiché tende a stravolgere il genere testuale che passa dal tipo espositivo-argomentativo a quello regolativo. Infatti, (3) *Si divide l'unità didattica in sei parti* sembra essere più adatto alla formulazione di un ordine che alla descrizione di un modello operativo glottodidattico. In questo senso, si potrebbe dire che l'adozione dell'ordine marcato si rivela come un indicatore di forza realizzando nel primo gruppo di esempi un atto linguistico rivolto ad ottenere un certo effetto, uno stato di cose desiderabile, mentre nel secondo una semplice descrizione. Inoltre, l'ordine non marcato (SVO) evidenzia la funzione passivante del "si" (*L'unità didattica si divide in sei parti = è divisa in/composta di sei parti*) che si perde nel tipo marcato a vantaggio di un valore impersonale. Infine, sembra difficile – ad una prima ricognizione – individuare esempi che, pur esprimendo sensi diversi, siano accettabili nelle due forme.

⁹ Ancora una volta, si tenga presente che il genere testuale in cui si sono reperite queste forme è quello argomentativo-espositivo e non dovrebbe lasciare margini a creatività e soluzioni stilistiche improntate all'estetica prima che alla chiarezza.

Al contrario, nei prossimi due esempi, la scelta dell'ordine non marcato SV è quella meno naturale per il lettore nativo e rimanda, con ogni probabilità, a processi di transfert dalla L1, come si vedrà nel paragrafo 2.2.1.:

(8) Benché ci siano tecniche di varie nature (insiemistiche, basate sull'esplicitazione, ecc.), attività ludiche come *parole incrociate* e Total Physical Response sono molto utili per portare attenzione alla grammatica. (CIIdida09)

(9) Aspetti dello stile neorealista, nei suoi ultimi anni, sono presenti nel film. (FMcine09)

al posto di

(8 a) Benché ci siano [...], per portare attenzione alla grammatica, sono molto utili attività ludiche come...

(9 a) Sono presenti nel film aspetti dello stile neorealista, nei suoi ultimi anni.

Come si torna a sottolineare, stavolta con Andorno (2005: 51-52), i principi di natura pragmatica attinenti il modo in cui l'informazione è organizzata concorrono a determinare un dinamismo comunicativo che va, secondo un crescendo, da valori minimi in presenza di elementi noti e maggiormente condivisi, a valori sempre più intensi nel caso di elementi non condivisi e nuovi. Per questo, gli esempi (1)-(7) violano tale suggerimento e collocano elementi già noti e condivisi o facilmente accettabili come tali, perché introdotti nel paragrafo precedente o nel titolo del saggio (*la fiaba, l'unità didattica, un libro di testo e questa teoria*) o – comunque – reperibili in una coscienza collettiva, in una posizione di novità, mentre il più di informazione rispetto a quanto si sapeva già consiste nel fatto che qualcosa che conosciamo/accettiamo *si intende, si divide, si valuta, si vede, si apprende* in un certo modo.

Il prossimo esempio

- (10) Nella sua opera, *Principia philosophiae*, il filosofo francese seicentesco Renato Cartesio tentò di delucidare la sua intuizione esistenziale con la locuzione «Ego cogito, ergo sum». Si trova in questa dichiarazione di autocoscienza ciò che distingue l'essere umano dalla maggioranza degli altri mammiferi, la consapevolezza. (CIdida09)

vede la collocazione del verbo all'inizio di frase come negli esempi (1)-(7) e prima di un circostanziale (*in questa dichiarazione di autocoscienza*). La sua anteposizione rispetto all'elemento di comment (*ciò che distingue l'essere...*) sarebbe del tutto accettabile se solo non travalicasse anche il circostanziale, ottenendo così (10a), oppure un'incidentale (10b), poiché l'elemento nuovo deve comunque venire dopo il verbo:

- (10 a) In questa dichiarazione di autocoscienza, si trova ciò che distingue l'essere umano dalla maggioranza degli altri mammiferi, la consapevolezza.
- (10 b) Si trova, in questa dichiarazione di autocoscienza, ciò che distingue l'essere umano dalla maggioranza degli altri mammiferi, la consapevolezza.

Si osservano, poi, casi in cui ci si trova in presenza di più topic nella stessa frase per i quali non è sempre facile rilevare la scelta di un ordine del tutto familiare per un nativo, come si nota in (11) e (12):

- (11) Silvia di Lorenzo, però, guarda un po' più nel passato per capire la psicologia e quindi la cultura nel suo libro *La grande madre mafia*. (ALp.i.10)

(12) È questo che è successo nella Germania di allora. È così che l'autore di Mein Kampf sequestrò Berlino democraticamente nel 1933. È così che le leggi razziali italiane furono approvate nel 1938...(DWp.i.10)

(12a) È questo che è successo nella Germania di allora. È così che l'autore di Mein Kampf nel 1933 sequestrò Berlino democraticamente. È così che nel 1938 furono approvate le leggi razziali italiane.

Rizzi (1997: 290-291), elencando cinque differenze salienti tra *topic* e *focus*, segnala quella che definisce *Uniqueness*, ovvero la possibilità che una frase possa contenere tanti *topic* quanti sono coerenti con i suoi argomenti, ma una sola posizione strutturale di *focus* come si vede nell'esempio seguente¹⁰:

(a) Il libro, a Gianni, domani, glielo darò senz'altro

mentre non è accettabile la focalizzazione di due elementi come in (b):

(b) * A GIANNI IL LIBRO, darò (non a Piero, l'articolo)

Se, dunque, un *focus* e uno o più *topic* possono essere combinati nella stessa struttura, il costituente focale può essere sia preceduto sia seguito dai *topic*:

(c) A Gianni, QUESTO, domani gli dovete dire

¹⁰ Rizzi (1997: 295-296) mostra che in italiano ci può essere un indefinito numero di *topic* ma solo una posizione strutturale di *focus* per ogni frase:

(a) Credo che a Gianni, QUESTO, domani, gli dovremmo dire

C Top Foc Top IP

(b) Credo che domani, QUESTO, a Gianni, gli dovremmo dire

C Top Foc Top IP

(c) Credo che domani, a Gianni, QUESTO gli dovremmo dire

C Top Top Foc IP

(d) Credo che a Gianni, domani, QUESTO gli dovremmo dire

C Top Top Foc IP

(e) Credo che QUESTO, a Gianni, domani, gli dovremmo dire

C Foc Top Top IP

(f) Credo che QUESTO, domani, a Gianni, gli dovremmo dire

C Foc Top Top IP

Formulazione di informazioni apparentemente ovvie o ambigue

Talvolta, nella distribuzione dell'informazione, intervengono anche elementi che contribuiscono a "svuotarla", ad abbassarne la densità, al punto di renderla ambigua, se non ovvia. Tale processo sembra avvenire in palese violazione di almeno due massime griceane, quella di Quantità e quella di Relazione. La prima si riferisce alla quantità di informazione che deve essere fornita e si divide in:

- a) Da' un contributo tanto informativo quanto richiesto (dagli intenti dello scambio verbale in corso);
- b) Non dare un contributo più informativo di quanto sia richiesto.

La Massima della Relazione, invece, si riferisce al mantenimento del nucleo della conversazione e si esprime con «Sii pertinente», affinché il recupero del contesto significativo non sia troppo costoso in termini di sforzo cognitivo.

- (1) Nel libro *La Sicilia come metafora*, lo scrittore famoso, Leonardo Sciascia, esprime la seguente opinione: [...] (ALp.i.10)
- (2) [...] allontanarsi dai modelli della realtà controllata, esemplificata dalla letteratura romantica degli autori come Alessandro Manzoni, che scrisse i famosi Promessi sposi. (SLp.i.09)
- (3) I due italiani...(SSp.i.09) (qui, per fare riferimento nuovamente e con parole diverse a due autori citati poche righe sopra, in un contesto in cui non si nominano scrittori stranieri).
- (4) Prima dell'unificazione, la lingua italiana era assente e si parlava il dialetto della regione. Tullio De Mauro, il linguista, spiega come [...]. (APMp.i.11)
- (5) Ingrid Bergman, un'attrice di Hollywood, interpreta il ruolo della protagonista e gli spettatori vedono come reagisce ella quando arriva nell'isola di Stromboli. (FMcine09)

In quest'ultimo esempio (5), specificare che Ingrid Bergman è un'attrice di Hollywood trae in inganno il lettore, il quale, confidando nelle intenzioni comunicative dello scrivente, si sforza di mantenere aperta un'ipotesi sulla pertinenza dell'informazione senza che questa venga confermata; inoltre, precisare “*un'attrice di Hollywood*” priva la Bergman della sua notorietà; infine, se si considera che – anche senza quella apposizione – l'enunciato indica Ingrid Bergman come soggetto agente della seconda parte, benché stavolta con la forma del pronome personale soggetto *ella*, si avverte una certa un'ambiguità su chi sia arrivato sull'isola (l'attrice o, nel film, la protagonista?), così che la ridondanza di informazione sull'attrice è ancor più fuori luogo. Sarebbe bastato dire:

- (5a) Gli spettatori vedono come la protagonista, interpretata da Ingrid Bergman, reagisce quando arriva nell'isola di Stromboli.

2.2. ALTRI FENOMENI

Rifacendosi di nuovo e liberamente alla terminologia di classificazione proposta da Selinker (1984 [1972]: 30-36), nelle produzioni scritte degli studenti americani si possono individuare anche fenomeni di *transfert linguistico*, l'interferenza della lingua materna nelle produzioni nella lingua obiettivo, e di *transfert di insegnamento della L2*, elementi acquisiti dalle pratiche di insegnamento, dai propri insegnanti, dai libri di testo usati. A questi si vorrebbe aggiungere un'ulteriore categoria, intermedia tra le prime due, in cui si assiste alla realizzazione di forme che trasferiscono usi linguistici diffusi nella tradizione scolastica di provenienza, che chiameremo *transfert linguistico dovuto all'insegnamento in lingua materna*. Questi fenomeni, essendo per lo più inconsci, come sottolinea lo stesso Selinker, non sono sempre facilmente rilevabili e distinguibili in classi nettamente separate.

2.2.1. TRANSFERT LINGUISTICO

Tra i fenomeni definibili più *semplicemente* di transfert linguistico si possono segnalare l'**andamento paratattico**, la frequente **ripetizione del soggetto**, la prevalente posizione **preverbale del soggetto**, l'alta frequenza dei **possessivi**, le **forme passive perifrastiche** con l'uso quasi esclusivo dell'ausiliare *essere* su *venire*, la soluzione **implicita** di secondarie con soggetto differente dalla principale e il diverso impiego di segni di **interpunzione**.

Andamento paratattico

Con Serianni (1988: 447), nella coordinazione o paratassi¹¹

le proposizioni, collegate mediante congiunzione coordinativa, mantengono la propria autonomia sintattica e semantica, ossia individuano ciascuna una frase grammaticalmente compiuta e dotata di senso [...];

diversamente, nella subordinazione o ipotassi,

le proposizioni, collegate mediante congiunzione subordinativa, sono in rapporto gerarchico: una (detta *principale*) è autonoma; l'altra, o le altre (dette *secondarie*, *rette* o *subordinate*) dipendono da essa, sia grammaticalmente sia semanticamente.

Come sottolineano Coveri, Benucci e Diadori (1998: 244), tra i molti fenomeni ricorrenti nello scritto italiano si possono evidenziare l'andamento per subordinazione di più gradi e l'impiego di connettivi testuali che rimanda alla tradizione della prosa argomentativa sia artistico-letteraria sia storico-filosofica a cui – sembra di poter aggiungere – la scuola ha a lungo educato, stigmatizzando come *povero* o *ingenuo* uno stile che non si adeguasse a quel modello. Sebbene questa tendenza sia segnalata in diminuzione ormai da tempo (Berruto, 1987: 91),

¹¹ Tale corrispondenza, tuttavia, non è pacifica. Sono in molti a riconoscere nella paratassi "il semplice accostamento tra due proposizioni o, come si può anche dire, la loro giustapposizione, senza l'intervento di congiunzioni (Dardano e Trifone, 1995:480).

l'evoluzione è più lenta che in altre lingue, non così fortemente codificate nella varietà diafasica scritta (Coveri, Benucci e Diadori, 1998: 244).

L'oggettiva difficoltà di organizzare e gestire frasi complesse e articolate per qualunque apprendente di una L2 è, nel caso degli studenti osservati – si ricordi che sono per lo più di livello è avanzato –, solo un aspetto del problema e non esaurisce la questione. Il carattere tendenzialmente paratattico della scrittura degli studenti americani sembra giustificato da un *transfert* che investe sia il piano linguistico-sintattico, che rispecchia la competenza che hanno della lingua materna, sia il piano pragmatico-culturale poiché, nella tradizione d'origine, eccessive subordinazione e complessità dei periodi sono percepite come prolisse, ridondanti e, in qualche modo, irrioguardose del lettore.

Gli esempi in (1) - (4) mostrano, infatti, una frammentarietà non motivata da esigenze espressive¹² né dal tentativo di imitare l'italiano – come può riscontrarsi in altri tipi di *errori* –, che preferisce, come si è appena detto, una sintassi più articolata.

- (1) Quest'approccio è diventato molto importante per i soldati che stavano combattendo all'estero. L'approccio strutturalistico viene usato nel corso dell'Intensive Language Program (ILP) e l'Army Specialized Training Program (ASTP). Utilizza i metodi diretti e intensivi. (AMdida09)
- (2) Secondo Krashen e le sue cinque ipotesi, le idee più importanti sono quelle dell'acquisizione naturale, della produzione spontanea e alla fine comprensione. Il monitor è anche un concetto importante alle teorie di Krashen; è un meccanismo mentale che fa le autocorrezioni dell'output. Quindi il monitor aiuta l'apprendente perché fa possibile la spontaneità. (CTdida09)
- (3) Krashen fa un contrasto fra i termini "apprendimento" e "acquisizione". Si può "acquire" quando gli apprendenti sono esposti alla seconda lingua. Acquisiscono come i bambini imparano la loro L1, senza essere consapevoli

¹² Si ricordi che i dati raccolti emergono in testi di genere saggistico di ambito accademico umanistico.

della forma grammaticale. Comunque, si può “apprendere” con il processo delle regole e l’uso in modo più cosciente. (APdida09)

- (4) Separatamente Terrel e Krashen hanno sviluppato un approccio. Le loro ipotesi erano molto simili, quindi le loro idee sono diventate l’approccio naturale. Questo approccio per imparare la lingua seconda è comparabile...(APdida09)

Ripetizione del soggetto

Allo stesso modo – e quasi di conseguenza all’adozione della paratassi, dal momento che nuove frasi richiedono nuovi soggetti –, si evidenzia l’estensione nella ripetizione del soggetto (come sintagma nominale o pronome personale), laddove l’italiano manifesta la sua natura di lingua a soggetto nullo. A proposito della soppressione del SN soggetto con forme finite del verbo, Salvi e Vanelli (2004: 38-39) individuano principalmente tre casi:

- il soggetto si trova in un’altra posizione della frase – dentro il SV o dopo o dislocato a destra o a sinistra – ;
- il verbo ha una costruzione impersonale o è zero-valente o nessuno degli argomenti ha funzione di soggetto;
- il soggetto ha un’interpretazione definita per cui le desinenze del verbo permettono di individuare la persona il cui referente è individuabile nel contesto dell’enunciazione.

Nell’esempio (1), la ripetizione è inutile sia perché non interviene nessun altro elemento a rendere ambigua l’assegnazione del ruolo di soggetto sia perché si sarebbe potuta trattare la seconda parte o come una coordinata tramite la congiunzione *e* o come una secondaria causale introdotta da *in quanto*, *dal momento che*, etc.

- (1) Per coltivare questo processo, l’ambiente di apprendimento deve essere più naturale possibile. L’ambiente deve aiutare l’allievo...(DWdida09)

Nell'esempio (2) si rilevano cinque occorrenze del soggetto, di cui la prima è l'ultima sono un sostantivo, quelle centrali un pronome che, tra l'altro, oscilla tra la selezione formale – e anche superata – di *essa* e quella più attuale di *lei*.

(2) Sebbene fosse una donna semplice, la bottegaia resisté all'abbraccio carismatico della follia di Hitler grazie all'uso della ragione. Eppure, nel suo scambio con Levi essa indulge a un genere d'ignoranza che sta proprio al cuore della macchina di morte di Hitler. Essa classifica la gente e reagisce verso di loro secondo l'idea che lei ha del gruppo di appartenenza, e del loro comportamento collettivo. La bottegaia insiste così tanto sulla necessità di classificare quei pellegrini malnutriti e di trattarli secondo la sua idea della loro identità nazionale che [...] (DWp.i.10)

Nel successivo, sembra proprio di avvertire la necessità di andare a riempire una posizione, così come richiederebbe l'inglese, ed è utile notare anche lo sforzo dello studente nel reperire un sinonimo da alternare al primo soggetto: come a dire che *un errore tira l'altro*.

(3) Salaris sottolinea l'importanza di questo tema ed anche la modernità del tema. In questo esempio, la macchina contribuisce all'elemento moderno perché nei primi anni del Novecento l'automobile era un'invenzione nuova, che anche contribuisce alla velocità perché ha l'abilità di accelerare. (ESp.i.10)

(4) Racconta Cecchini che sua madre scoppiò in lacrime quando egli le comunicò l'intenzione di tornare a Panzano per prendere il posto del padre in macelleria. [...] Così come nei piatti che Cecchini propone nei suoi ristoranti, esiste una curiosa mescolanza tra tradizione e innovazione nella sua macelleria. Ciò che egli aveva appreso durante i suoi studi veterinari gli conferisce una preparazione scientifica più rigorosa del macellaio medio, sia dal punto di vista anatomico che da quello nutrizionale. (ZNp.i.10)

(5) Larson finì l'opera, usando un po' di quello che aveva già creato Aronson, adattando molto del suo materiale e, per il resto, creando egli stesso i personaggi, la musica e la lirica, cioè riuscì a fare ciò che volle con l'opera, avendo ormai eliminato del tutto i possibili conflitti con altri artisti con cui avrebbe potuto collaborare e che avrebbero potuto avere idee differenti dalle sue. Certo, c'erano sempre dei limiti a ciò che poteva fare, soprattutto perché Larson aveva preso la decisione di adattare il lavoro di Puccini, però, anche così era artisticamente molto libero. (JHp.i.10)

Nell'esempio (6), addirittura, la ripresa del soggetto introduce un'ambiguità e fa sì che il lettore italiano si chieda chi possa essere questo nuovo partecipante.

(6) Oltre a fare l'editore, Ricordi fu un talent scout con molta dote naturale in questo campo. Ebbe molta fiducia in Puccini, il cui successo, infatti, si deve in grande parte anche all'aiuto, alla fiducia e al sostegno finanziario di Giulio Ricordi. (JHp.i.10)

Al contrario, in quest'ultimo esempio, non è stato selezionato un soggetto di cui, però, il parlante nativo avverte la necessità:

(7) Un altro fenomeno è la consonante doppia che, trovandosi in posizione intervocalica, diventa semplice. Le consonanti doppie si mantengono in toscano e nei dialetti centro meridionali, infatti, Ø è un fenomeno tipico dei dialetti del nord. (AMp.i.10)

Ordine non marcato del soggetto rispetto al verbo (SVO)

In molti casi, va notato che la posizione del **soggetto** negli elaborati degli studenti è per lo più **preverbale**, secondo l'ordine – se non obbligatorio – più ricorrente nella sintassi dell'inglese. Ciò avviene frequentemente anche quando

l'italiano preveda soggetti postverbali, come in presenza di verbi inaccusativi e intransitivi con i quali “il Soggetto è normalmente posposto”, secondo Salvi, Vanelli (2004: 302) che esemplificano:

- (a) E' arrivato Piero
- (b) Ha telefonato Piero

Questa possibilità si perde, poi, se dopo il soggetto c'è un costituente privo di un'intonazione marcata:

- (c) *E' arrivato Piero a Roma
- (d) *Ha telefonato Piero a Maria

Ma viene recuperata quando il soggetto postverbale è indeterminato o il costituente che lo segue è pesante:

- (e) Ha telefonato un tizio a Maria
- (f) E' venuto Piero a sentire le tue lezioni

Così si osserva:

- (1) Durante gli anni sessanta del ventesimo secolo, un nuovo modello per l'insegnamento di lingue moderne è stato sviluppato seguendo la psicologia di Gestalt. (NBdida09)
- (2) Infatti, anni dopo, quando scoppia lo scandalo della loggia massonica P2, documenti che verificano il ruolo del “Pro Deo” nel mondo spionistico saranno trovati nell'archivio di Licio Gelli a Montevideo in Uruguay. (GWp.i.10)

Gli enunciati presenti in (1) e (2) hanno un carattere eventivo-presentativo, con il quale lo studente sembrerebbe voler introdurre un nuovo elemento, che – magari in forma diversa – potrà in seguito assumere la funzione di *topic*. Tuttavia, affinché questo avvenga, in italiano è necessario invertire l'ordine in VSO così che il

nuovo elemento si trovi prima in posizione di *comment*, come dovrebbe realizzarsi nell'esempio (3).

(3) Per quanto riguarda la P2 in relazione all'omicidio, due cose strane vale una menzione. La prima é che 48 ore dopo il delitto una telefonata e una lettera, entrambe anonime, sono arrivate al procuratore della repubblica Giovanni de Matteo. Tutte e due dicono che era Licio Gelli chi ha ordinato l'uccisione. L'altra cosa, forse più strana, è che [...] (GWp.i.10)

Allo stesso modo in (4), che descrive possibili procedure metodologiche in glottodidattica, la forma passiva con valore impersonale potrebbe introdurre un'entità nuova (*schemi*) che è il *topic* della seconda parte della frase.

(4) Schemi, come nel primo approccio, possono anche [essere] usati ma qua gli studenti li compilano in modo che è più facile da apprendere. (ESdida09)

Alta frequenza di possessivi

Tra i fenomeni di transfert dalla L1, la ripetizione del possessivo con una frequenza eccessiva per il lettore italiano è tra i più comuni e lo si riscontra, solo per citare alcuni contesti, in relazione con parti del corpo, con il sostantivo *vita*, con i membri della famiglia, con le produzioni artistiche, ecc.

(1) Così come Puccini ha offerto un grande contributo alla storia dell'opera con il suo capolavoro *La Bohème* alla fine del diciannovesimo secolo, Jonathan Larson ha fatto lo stesso con il suo capolavoro *Rent*, modificando la concezione del *musical* a Broadway alla fine del ventesimo secolo. (JHp.i.10)

(2) La vita di Murger fu paragonabile a quella del suo protagonista maschile, Rodolfo, infatti, quando il suo libro fu pubblicato, Murger visse nel quartiere latino a Parigi, proprio dove... (JHp.i.10)

- (3) Tuttavia, le circostanze vollero che i suoi studi di veterinaria a Pisa venissero interrotti dalla morte improvvisa di suo padre. (ZNp.i.10)
- (4) Con una mano che copre i suoi occhi e l'altra che si allunga per qualcosa, entra nel bagno... (SRp.i.10)
- (5) Il visitatore "guarisce" Paolo, ma dubbi rimangono nella sua mente perché una malattia ha cominciato a formarsi. La presenza dell'ospite accresce la sua realizzazione (consapevolezza) del vuoto nella sua vita. (SRp.i.10)
- (6) Nel 1938, quando Hitler tenne il suo famoso discorso in cui esprimeva il suo desiderio di iniziare una guerra, la bottegaia decise che non era più in grado di sopportare la sua irrazionalità brutale. [...]
- (7) L'uomo salvato e rinfrescato viene stagiato contro il cielo scuro e minaccioso. L'immagine rinforza l'idea di come la cucina futurista ha appena salvato la sua vita. (ESp.i.10)
- (8) Anche Claudia Salaris nel suo articolo nel La Gola è d'accordo e spiega (ESp.i.10)
- (9) Nella prefazione del suo capolavoro Se questo è un uomo, Levi stabilisce le sue intenzioni intellettuali...(DWp.i.10)
- (10) Che cosa significa per Primo Levi, nella sua immensa sofferenza spirituale di allora, il fatto che una donna di buon cuore, abbastanza forte moralmente e razionalmente da rifiutare l'ideologia di Hitler, eviti l'uso estremo dello stereotipo nella sua vita quotidiana? Questa vicenda è fra i primi aspetti che si trovano sulla sua strada come elementi di prova per rispondere alla sua somma domanda, il grande Perché. (DWp.i.10)

Forme passive

In molti casi, poi, si verifica una certa frequenza di **forme passive perifrastiche** con ausiliare *essere*. Il passivo, infatti, come le forme impersonali o le nominalizzazioni, trova attuazione nella testualità delle lingue specialistiche (tecnico-scientifiche e accademiche) come processo di cancellazione dell'agente e di tematizzazione (Sobrero, 1996: 250-251), sebbene questi tratti non siano qualitativamente esclusivi delle microlingua, ma più semplicemente un'accentuazione della frequenza di uso di alcune strutture della lingua comune per necessità di chiarezza o per ragioni stilistiche (Borello, 1994: 11; Balboni, 2000: 40).

Nella maggior parte degli esempi incontrati – di cui si riporta solo un campione – non emergere particolarmente la prima delle due istanze, mentre è più evidente la seconda. Tuttavia, in questo caso, la testualità espositivo-argomentativa dei saggi in esame potrebbe adeguatamente risolvere la frase con il **si passivo**.

- (1) ...secondo l'approccio naturale una lingua straniera é imparata nello stesso modo come la lingua naturale, e secondo l'approccio strutturalistico /comportamentistico una lingua straniera é imparata come ogni altra cosa. (GWdida09)
- (2) Il monitor é usato quando uno studente corregge i suoi errori. (GWdida09)
- (3) Molta enfasi è messa sull'acquisizione della forma discorsiva parlata della lingua. (CTdida09)
- (4) Attraverso i cambiamenti fondamentali nella glottodidattica nell'ultimo secolo, si deve riconsiderare il metodo in cui la grammatica è insegnata. (DWdida09)

Gli esempi (1) e (2), inoltre, testimoniano l'uso esclusivo dell'**ausiliare essere** anche quando sarebbe preferibile **venire**. Negli esempi (3) e (4), la scelta di anteporre i soggetti (*molta enfasi* e *grammatica*) ai rispettivi verbi trascura il fatto che “la costruzione passiva è una struttura inaccusativa” e che, per questo, “il suo Soggetto

può continuare ad occupare la posizione dell'Oggetto Diretto" (Salvi, Vanelli, 2004: 68), e ha come effetto una soluzione meno naturale in italiano. Nell'esempio (4), poi, si rileva sia l'uso del passivo (ancora con l'ausiliare *essere* preferito a *venire*) al posto di un più comune *si insegna*, sia l'ordine soggetto-verbo che sembra mettere in luce più l'atto di insegnare che l'obiettivo dell'insegnamento, cioè la grammatica.

In italiano, con Benincà et al. (1991 [1988]: 88) e Salvi, Vanelli (2004: 69), la costruzione del passivo con l'ausiliare *essere* si può interpretare come descrizione di un'azione (valore passivo) o come descrizione di uno stato (valore stativo), per cui il participio va considerato, rispettivamente, o come un verbo o come un aggettivo:

(a) La porta è chiusa

Questa distinzione non sussiste con i verbi di azione durativa come *amare*:

(b) Maria è amata da Piero

ed è solo con i verbi di azione telica (finalizzata al raggiungimento di una meta) che si realizza l'interpretazione stativa:

(c) La camicia è stirata

(d) *La mamma è baciata (baciare non è telico)

La selezione di *venire* per la struttura del passivo avviene nel caso di verbi che esprimono accadimento o situazione e in quei casi in cui l'uso di *essere* non è possibile o conduce alla sola interpretazione stativa:

(e) La mamma viene baciata.

(f) La porta viene chiusa.

Così, negli esempi (1) e (4), i verbi *imparare* e *insegnare* usati al tempo presente con l'ausiliare *essere* definiscono uno stato compiuto – un prodotto –, mentre con *venire* descrivono un processo. E ciò, curiosamente, ha un riscontro

semantico, poiché nella moderna didattica delle lingue si mette in evidenza il valore del processo di insegnamento/apprendimento piuttosto che quello del prodotto finale.

Il tentativo di esprimere questa progressione dell'azione è così risolta nell'esempio che segue, in cui si ricorre ad una struttura che rimanda alla L1:

(5) È un commento sul capitalismo nel senso che tutto quello che è sacro nel mondo, tutto ciò che contiene bellezza, cioè la campagna, la natura, tutto sta essendo assorbito dal mondo moderno. (SRp.i.10)

Per quanto riguarda il *si* passivo, secondo Salvi, Vanelli (2004: 72), è anch'esso una struttura inaccusativa per cui l'ordine soggetto-verbo può essere mutato; il soggetto della frase attiva di partenza, ora complemento obliquo, può essere soppresso sintatticamente, ma emerge comunque all'interpretazione, e può essere recuperato – in contesti sorvegliati, come la scrittura – tramite l'espressione *da parte di*. Inoltre, poiché con il *si* passivo non si esprime l'attante, questo può essere riferito solo ad esseri umani (Salvi e Vanelli, 2004: 77).

Subordinate implicite

Passando, poi, alla soluzione implicita, invece che esplicita, di dipendenti con soggetto diverso dalla principale, questa costruzione risulta quasi un calco sull'inglese, poiché in italiano il soggetto della subordinata deve essere, in genere, coreferenziale con il soggetto della frase principale (Salvi, Vanelli, 2004: 227), mentre dagli esempi che seguono si osserva il contrario. Inoltre, anche quando la realizzazione implicita di queste dipendenti fosse corretta, “il loro soggetto non è espresso, e neppure esprimibile” (Graffi, 1994: 122), diversamente da quanto si legge in (1) e (2):

(1) Purtroppo ci voleva una guerra per gli americani rendersi conto dell'importanza e la necessità... (TCdida09)

(2) In altre parole, l'obiettivo di quest'approccio è per l'insegnante utilizzare un input semplice...(TCdida09)

Punteggiatura

Per quanto riguarda, invece, i segni di **interpunzione**, si possono osservare esempi di un uso "insolito":

(1) In questa tesi si parlerà di donne e mafia in Sicilia, cioè del fenomeno criminale noto come: Cosa nostra. (ALp.i.10)

(2) La piazza, luogo dell'incontro per eccellenza; dove affluiscono pensieri, incontri, affari e promesse; rappresenta una delle caratteristiche più significative della città italiana, capace di cogliere in un singolo spazio tutte le espressioni umane. (ALp.i.07)

Nell'esempio (2), al posto dei punti e virgola (il primo dopo eccellenza, il secondo dopo promesse), uno scrivente italiano avrebbe inserito più semplicemente due virgole a segnalare una incidentale, come fa lo studente stesso tra *La piazza e luogo dell'incontro*. A questo proposito, secondo Mortara Garavelli (2003: 68), "tra le funzioni demarcative del punto e virgola non c'è quella – che la virgola ha in comune con le parentesi tonde e le lineette – di racchiudere segmenti di testo con valore oppositivo o incidentale. Questa funzione manca anche al punto".

In (3), se si volesse indicare una pur breve serie di motivi del successo di quell'approccio glottodidattico, sarebbe preferibile inserire una virgola e una congiunzione (... *per motivi bellici, pratici e per comunicare...*), infatti, anche secondo Mortara Garavelli (2003: 69), "si ritiene, generalmente, che il punto e virgola sia preferibile quando i membri delle serie hanno una certa lunghezza e complessità". Nel caso in cui, invece, l'intenzione dello scrivente sia quella di dare

una spiegazione, un chiarimento, sarebbe meglio inserire i due punti oppure il connettivo “cioè”.

- (3) L’approccio linguistico dello strutturalismo si svolgeva per motivi bellici e pratici; per comunicare con altri paesi. (CTdida09)

Nell’esempio successivo,

- (4) Il monitor è anche un concetto importante alle teorie di Krashen; è un meccanismo mentale che fa le autocorrezioni dell’output. (CTdida09)

il punto e virgola segnala una separazione troppo netta tra due parti che andrebbero, invece, integrate con la totale ristrutturazione del periodo o con il recupero della seconda parte in una incidentale (appositiva o relativa) collocata appena dopo il soggetto:

- (4a) Il monitor, un meccanismo mentale che fa le autocorrezioni dell’output, è anche un concetto importante alle teorie di Krashen;
- (4b) Il monitor, che è anche un concetto importante alle teorie di Krashen, è un meccanismo mentale che fa le autocorrezioni dell’output.

Nell’esempio (5), come prima in (3), il punto e virgola sembra usato dallo studente per introdurre alcuni esempi, come lascerebbero pensare le parole che seguono, ma questa esigenza sarebbe soddisfatta meglio dai due punti:

- (5) L’ipotesi dell’ordine naturale prevede una sequenza specifica in cui vengono acquisiti diversi aspetti della struttura di una lingua, particolarmente i morfemi; il plurale -s e il gerundio -ing, ad esempio, vengono naturalmente prima di -s usato per il 3° persona in inglese ... (DWdida09)

La circostanza osservata negli esempi (3) e (5) ricorre con una certa frequenza nelle produzioni degli studenti, indirizzando talvolta il docente verso interpretazioni errate del loro pensiero. Vale la pena, qui, notare che nel *Prontuario di Punteggiatura* di Bice Mortara Garavelli (2003) a cui si è già fatto riferimento poco sopra, l'autrice organizza la descrizione di *punto*, *punto e virgola* e *virgola* sotto il paragrafo delle pause e demarcazioni, mentre preferisce trattare *i due punti* sotto quello dei segnali di connessione e delle stratificazioni enunciative, come a dire che i primi servono a separare, i secondi a unire.

2.2.2. TRANSFERT DI INSEGNAMENTO

Si può individuare, poi, la classe dei fenomeni dovuti al transfert di insegnamento, elementi ereditati dagli insegnanti e dai libri di testo che si sono sforzati di fornire, secondo una tradizione glottodidattica non ancora del tutto superata, regole normative e *ricette* per gestire in sicurezza i vari aspetti della lingua. Si ricordino, infatti, con Merli (2008: 88-90) i tratti del contesto domestico di apprendimento in cui, solitamente, questi studenti si avvicinano allo studio dell'italiano. Gli insegnanti italiani che hanno scelto di vivere negli Stati Uniti o quelli italo-americani tendono a veicolare una lingua non sempre di prima mano, con le dovute eccezioni, e non soggetta a fenomeni di ristandardizzazione; inoltre, sono raramente formati in didattica delle lingue, ma più spesso in letteratura; per questo l'insegnamento della lingua, talvolta con lo status di *ancilla litteraturae* – con il suo armamentario di analisi dei bisogni linguistici, diversi approcci, metodologie e tecniche per lo sviluppo equilibrato e armonico delle competenze dei discenti – rappresenta un ripiego in attesa di collocazioni accademiche più desiderabili. Tuttavia, la tradizionale editoria americana del settore, che coniuga paradossalmente un sedicente approccio comunicativo e un forte impianto grammaticale, istruzioni e spiegazioni in inglese, liste di vocabolario da memorizzare, stereotipate sezioni culturali, sembra cominciare a subire gli influssi dell'editoria italiana specializzata in italiano L2/LS (ormai in grado di realizzare prodotti validi e di gran lunga rinnovati

rispetto alla tradizione precedente), in termini sia di impostazione glottodidattica sia di varietà neo-standard dell'italiano, cioè la varietà diffusa anche tra parlanti colti per la comunicazione quotidiana.

Si possono, quindi, individuare in fenomeni come la prevalente collocazione dell'**aggettivo postnominale**, la ridondanza di **aggettivi** o di **informazioni ovvie** per un nativo, alcuni tentativi di riprodurre l'italiano scritto utilizzando, anche eccessivamente, forme ritenute “regolarità” di questa lingua, come tali spesso sono state prescritte e trasmesse dagli insegnanti o rilevate nello studio dei libri di testo.

Collocazione prevalentemente postnominale dell'aggettivo

La questione della posizione postnominale dell'aggettivo rispetto al nome rientra, dunque, a pieno titolo tra le interferenze dovute ai metodi di insegnamento mediante i quali si sono instillate convinzioni che trovano riscontro solo in parte nella realtà. Gli studenti tendono ad applicare le regole apprese e raramente distinguono tra le diverse soluzioni che offre – o richiede – l'italiano; così, in questo caso, un *normale* errore di transfert linguistico dovrebbe mostrare realizzazioni opposte – coerentemente a ciò che si manifesta in inglese – a quelle che emergono negli esempi osservati.

Dal punto di vista della semantica del sintagma nominale, nella sequenza di nome e aggettivo, “stanno nell'ordine semanticamente non marcato e cioè in posizione postnominale, gli aggettivi che hanno funzione restrittiva, cioè denotativa o referenziale [...] stanno nell'ordine sintatticamente marcato, cioè in posizione prenominal, gli aggettivi che hanno un ruolo semanticamente connotativo rispetto al nome” (Nespor, 1991 [1988]: 428). Come suggerisce anche Serianni (1988:171):

Generalmente la posizione non marcata dell'aggettivo qualificativo è dopo il nome cui si riferisce. Quando un aggettivo qualificativo precede il nome, esso indica di solito una maggiore soggettività di giudizio in chi parla o scrive, una particolare enfasi emotiva o ricercatezza stilistica” [...] “Per quanto riguarda la collocazione dell'aggettivo di relazione, si

osservi che nell'italiano contemporaneo esso è di norma posposto al nome cui si riferisce: si dice «il calore solare» e non «il solare calore».

La regola della distribuzione postnominale dell'aggettivo nelle strutture non marcate, oppure obbligatoriamente postnominale in presenza di complementi (Guasti, 1991: 322), nelle composizioni degli studenti, viene estesa e ipergeneralizzata a tal punto da trascurare altre distinzioni, come quella tra le funzioni descrittiva e restrittiva dell'aggettivo qualificativo – nell'esempio (1) – che, ancora con Serianni (1988: 172), “può comportare oltre al cambiamento di funzione [...] anche un radicale cambiamento di significato”; o quella tra significato letterale e significato traslato dell'esempio (2); o, infine, l'impossibilità di separare il sintagma *crescita economica*, nell'esempio (3):

(1) I Promessi Sposi, il romanzo famoso di Alessandro Manzoni...(SLp.i.09)

Qui, si osserva che la posizione postnominale, generalmente non marcata, scelta per *famoso* assegna all'aggettivo un valore restrittivo che, quasi certamente, non è nelle intenzioni dello scrivente: non c'è motivo, infatti, di segnalare un contrasto, una classifica, di notorietà tra questo e altri romanzi dello scrittore milanese.

Nel prossimo esempio, invece, la posizione dell'aggettivo rispecchia differenze di interpretazione dell'enunciato¹³ che, in altri casi, potrebbero condurre a vere e proprie ambiguità e a fallimenti della comunicazione:

¹³ A proposito dei riflessi interpretativi nell'adozione delle due posizioni dell'aggettivo, Cinque (2010, 75) rimanda alla diversa posizione in cui sono generati rispetto alla struttura del sintagma nominale: “Cases like (21)-(22), where the adjective appears to change meaning according to whether it occurs prenominally or postnominally, can be seen to depend on the fact that the adjective occupies two distinct positions, one of which (the prenominal one) is high in the direct modification space and is not crossed over by the NP (see (23)), while the other (the postnominal one) is either low in the direct modification space and is crossed over by the NP, or is an indirect modification adjective, merged higher and crossed over by the constituent comprising the NP plus any direct modification adjective. This can be seen more clearly when both positions are filled (as in *le numerose famiglie numerose che si erano presentate* ‘the many numerous families that had come..’). See (24):

(21) *le numerose famiglie che si erano presentate*

the numerous (=many) families that had come

(22) *le famiglie numerose che si erano presentate*

the numerous (=with many members) families that had come

(23) *a le [numerose (=many) [...[...[famiglie]]]]... →raising of NP*

(2) Questi cambiamenti estesi avvengono in pochi anni e causano... (Fmcine09)

Qui, il significato di *estesi* in quella posizione è adeguato ad una descrizione fisica; infatti, come si legge in Nespor (1991 [1988]: 433), “in genere il significato letterale è quello che l'aggettivo ha nella posizione non marcata [...] mentre il significato traslato è quello che l'aggettivo ha nella posizione marcata”. Tuttavia, è il caso di ricordare che in casi corrispondenti all'esempio (2) più di un parlante nativo ha dichiarato di non avvertire una differenza rilevante e che la selezione dell'una o dell'altra distribuzione sembra riconducibile per lo più a una questione di comportamento linguistico individuale, un'abitudine linguistica.

Per quanto riguarda l'esempio (3), si assiste a una difficoltà nella distribuzione di due aggettivi su un solo nome:

(3) Negli anni cinquanta e sessanta, l'Italia subisce una crescita forte economica.
(Fmcine09)

Qui si contravviene alla regola secondo cui *economica*, come tutti gli aggettivi di relazione, può solo seguire il nome da cui, peraltro, non può essere separato, poiché insieme costituiscono un sintagma; tuttavia può essere seguito da un altro aggettivo di relazione o qualificativo (Guasti, 1991: 333). In tal caso, *forte* potrebbe trovarsi davanti al nome, con un valore generalmente descrittivo, oppure in chiusura – assegnando così anche una restrizione alla condizione di crescita economica – secondo un ordine speculare rispetto all'inglese, come si legge in Cinque (2010: 2): “As observed in the literature, postnominal adjectives in Romance characteristically enter an order which is the mirror image of the order of prenominal adjectives in Germanic”.

b le [numeroso (=many) [famiglie [...[t]]]

(24)a le [numeroso (=many) [...[numeroso(=with many members) [famiglie]]]]→raising of NP

b le [numeroso (=many) [famiglie [numeroso (=with many members) [t]]]”.

Ridondanza di aggettivi

Si nota una frequenza di aggettivi che sottolineano la notorietà di un autore o di un'opera letteraria, diversamente da quanto accadrebbe nella scrittura di un nativo:

- (1) Nel libro *La Sicilia come metafora*, lo scrittore famoso, Leonardo Sciascia, esprime la seguente opinione: [...] (ALp.i.10)
- (2) [...] allontanarsi dai modelli della realtà controllata, esemplificata dalla letteratura romantica degli autori come Alessandro Manzoni, che scrisse i famosi *Promessi sposi*. (SLp.i.09)
- (3) Quando si pensa al vernacolo toscano, di solito si pensa, quasi subito, alle famose tre corone – Dante Alighieri, Giovanni Boccaccio e Francesco Petrarca. (SLp.i.09)

Per quanto le ragioni possano essere diverse, si può immaginare che il bisogno di sottolineare la fama di questi autori trovi giustificazione in un contesto scolastico fuori d'Italia in cui, forse, quella non è scontata.

2.2.3. TRANSFERT LINGUISTICO DOVUTO ALLA TRADIZIONE SCOLASTICA DI PROVENIENZA.

In questa sezione, si segnalano fenomeni che possono essere ricondotti a una posizione intermedia tra transfert linguistico e transfert di insegnamento. Si tratta di esempi meno trasparenti che dovrebbero essere considerati, però, in una prospettiva più ampia, ovvero quella dell'uso che si fa di certe forme linguistiche presso tradizioni educative diverse: in qualche modo un *transfert culturale*, in cui a espressioni linguisticamente corrette e accettabili in italiano non corrisponde la medesima ammissibilità pragmatica.

Si può dire che in alcune produzioni affiori proprio una sorta di “scarto” culturale, ereditato dalla tradizione scolastica nativa che, come accade ovunque, è generata in seno a una determinata cultura. Come notato in Merli (2008: 93), stimolati fin dalla scuola superiore ad esprimere – soprattutto oralmente – le proprie opinioni indipendentemente dalla ricerca svolta o dalle fonti più autorevoli, questi studenti non recepiscono facilmente la preferenza dell’italiano per la forma impersonale e faticano ad adeguarsi al fatto che in ambito accademico, almeno negli stadi iniziali e soprattutto nella modalità scritta, sia richiesto principalmente di riferire sulle letture svolte con un grado di apporto personale contenuto. Questa attitudine conduce a quella che in italiano può apparire come una certa spregiudicatezza di espressione che colpisce il lettore italofono per l’occorrenza di tali forme in un contesto nel quale risuonano non adeguate, come l’uso della prima persona nella testualità argomentativa, o una certa frequenza di forme non attenuate.

Caffi (2009), osservando che il parlante può fare scelte improntate a scopi interazionali che mirano a proteggere la faccia dei partecipanti allo scambio comunicativo, propone la categoria della *mitigazione*, intesa come ventaglio di strategie – preventive o *post factum* – indirizzate ad attenuare i rischi dell’interazione e alla base delle quali c’è l’idea della *deresponsabilizzazione*. L’evidenza che la formulazione di un atto linguistico è funzionale a un bisogno strumentale suggerisce che certi meccanismi vanno oltre la gestione della cortesia e attenuano “la responsabilità di un enunciatore, riducendo i suoi obblighi enunciativi e interazionali” (Caffi, 2009: 127), e lo fanno agendo su tre diversi livelli dell’atto linguistico: a) sul contenuto proposizionale con il meccanismo della *vaghezza*; b) sull’indicatore di forza con l’*indirettezza*; c) sull’origine deittica con la *de-attualizzazione enunciativa* “cioè uno sganciamento dall’*ego-hic-nunc*” (Caffi, 2009: 127-128).

Il ricorso alla prima persona singolare e la preferenza per forme non mediate

Come si osserva nei tre prossimi esempi, non si selezionano né la forma impersonale né avverbi o verbi che mitighino in qualche modo la presenza

dell'enunciatore. Lo studente, infatti, sembra trovare più naturale la produzione di un atto linguistico diretto, ovvero un atto "la cui forza illocutoria è congruente con quella che gli si attribuisce in base agli «indicatori di forza linguistici» presenti nell'enunciato pronunciato per compierlo" (Fava, 1995: 20), laddove lo scrivente italofono sceglierebbe indicatori linguistici che realizzino atti linguistici indiretti o, quanto meno, *coperti* "da una serie di strategie sintattiche che hanno l'effetto di 'intensificare' o di 'attenuare' la forza illocutoria" [...] In particolare, grazie all'attenuazione vengono sfumati l'impegno assunto dal parlante, l'atteggiamento positivo o negativo nei confronti dell'interlocutore, ecc." (Fava, 1995: 33).

- (1) Negli stessi anni, come ho già menzionato, il cinema italiano passa dal neorealismo al realismo. (FMcine09)
- (2) A questa questione si può dedicare una dissertazione intera senza arrivare ad una discussione – allora, come per il tema su "cosa costituisce l'arte" – non pretendo neanche questa volta di giungere a una conclusione. (JHp.i.10)
- (3) Dopo un attento studio sulle critiche fatte circa la divina commedia ho ritenuto importante formulare un'analisi logica della struttura dell'inferno. Esamino le ragioni per cui Dante ha considerato alcuni peccati peggiori degli altri. (CPlett10)

Anche in questo caso, come già si notava nella distribuzione del sintagma aggettivale, l'uso della prima persona, al posto di una forma impersonale o di un *noi di modestia*, si potrebbe riallacciare al mancato rispetto di un comportamento linguistico, che vede nei parlanti italiani – ed educati in Italia¹⁴ – l'abitudine di servirsi di certi indicatori di forza illocutiva piuttosto che di altri.

Allo stesso modo, risaltano esempi come (4) e le espressioni elencate successivamente:

¹⁴ Si rilevano, infatti, abitudini diverse in parlanti italiani che, per esempio, abbiano svolto percorsi accademici all'estero e acquisito comportamenti linguistici comuni in altre culture.

(4) E' ovvio, quindi, che i valori sociali assegnati alla funzione della piazza, si erano già formati nell'epoca romana (ALp.i.07)

penso che..., credo che..., voglio dimostrare che...;

al posto di

si pensa che..., si ritiene che..., è utile sottolineare..., si intende dimostrare...;

oppure

sempre..., è ovvio..., risulta..., certamente...;

al posto di altre più attenuate, così care, invece, alla nostra tradizione stilistica, come

non di rado..., pare..., sembra..., probabilmente...;

Evidentemente, dal momento che il punto di osservazione di questa ricerca privilegia le produzioni scritte degli apprendenti l'italiano come lingua seconda, non può impiegare del tutto la disamina di Caffi indicata all'inizio del paragrafo e maggiormente rivolta agli aspetti della comunicazione faccia a faccia, ma può, comunque, avvalersene per sostenere quanto accennato in precedenza, ovvero che la mancata scelta, da parte degli studenti, di espressioni linguistiche destinate a ad attenuare certe prese di posizione, a inserire distrattori, a mettere in secondo piano lo scrivente, produce effetti che – a fronte di una pur buona resa linguistica – sembrano, invece, fallire sul piano pragmatico, disattendendo le aspettative del lettore.

CAPITOLO 6

CONCLUSIONI

Questa ricerca mira a descrivere alcuni tratti della scrittura di studenti L2 di livello avanzato ed evidenzia la diversità dei piani su cui si collocano. Se, infatti, sono riconoscibili effetti di transfert dalla lingua materna o scelte non corrette nell'ordine della struttura informativa, emergono altrettanto fenomeni che sembrano distanziarsi dalle produzioni di scriventi nativi sul piano dell'abitudine discorsiva comunicativa corrente. Allo scopo di darne conto nel modo più chiaro possibile, si è cercato prima di inquadrare il soggetto in uno sfondo più ampio che considera la natura del *medium* scrittura, la sua realizzazione nelle società e gli usi concreti in riferimento ai contesti e ai parlanti.

La scrittura, fin dal suo primo apparire, ha avuto uno spiccato valore funzionale, giacché – così come la concepiamo oggi – è il risultato dello sviluppo di tecniche diverse, tutte elaborate dall'uomo allo scopo di comunicare in modo meno effimero e equivocabile di quanto si potesse fare tramite la parola orale. Dunque, la scrittura è uno strumento per fissare informazioni che, con l'evolversi delle civiltà, assume il ruolo di codice che custodisce il sapere. L'accesso compiuto e consapevole al codice scritto garantisce di poter agire socialmente in modo efficace, di comunicare attingendo a un repertorio più ampio e di maggior prestigio, di far valere i propri diritti al fine di crescere, in termini di cittadinanza così come dal punto di vista economico.

La competenza testuale, ovvero la capacità di comprendere e produrre testi (sia orali sia scritti) segnati dalla coerenza interna, dalle coesione delle parti e dall'abilità di raggiungere uno scopo, rappresenta un obiettivo auspicabile tanto per un parlante nativo quanto per chi apprende l'italiano come lingua seconda, ma richiede di essere inserita in una cornice più ampia, quella della competenza comunicativa, mediante la quale assumono significato molti dei concetti toccati in

questo studio: il contesto, i partecipanti, l'atto linguistico e la felicità dell'enunciato che ne realizza gli scopi, il significato del parlante e la chiave di interpretazione dell'interlocutore. Dal momento che la competenza comunicativa è un obiettivo dell'acquisizione linguistica, ma altrettanto ha un ruolo interpretativo rilevante, fissare – come suggerisce il lavoro di Hymes¹ – quelle e altre coordinate consente non solo di giudicare la buona formazione di una frase, la sua grammaticalità, ma anche e soprattutto comprendere ciò che questa significa in rapporto a una determinata situazione comunicativa, cioè se sia appropriata, se osservi la pertinenza, se apporti una frazione di *non detto* grazie a quelle *implicature conversazionali* che devono essere inferite dall'altro partecipante allo scambio.

La scrittura, come si è ripetuto, si caratterizza sia per la natura semiotica del mezzo sia per quella pragmatica: la prima impone restrizioni e scelte, così come un grado elevato di controllo e pianificazione che sostengano la fruizione differita e a distanza del prodotto; la seconda tende a far prevalere le ragioni della buona formazione su quelle della semantica e mette in rapporto la struttura linguistica con i parlanti e con gli usi concreti in contesto, poiché non sembra comunque possibile separare la pragmatica dall'uso linguistico. Infatti, sebbene definire univocamente la pragmatica non sia facile, come dimostra la discussione di Levinson (1985 [1983]) esposta nel secondo capitolo, e ponga di fronte alla questione di quali siano i suoi contenuti specifici o come si distingua nettamente da campi di ricerca limitrofi quali la sociolinguistica o la semantica, tuttavia occorre considerarla una componente della teoria linguistica, in cui le strutture della frase interfacciano con l'interpretazione consentendo di spiegare la lingua in riferimento ai principi di rilevanza, implicatura, appropriatezza.

Dato che questa tesi ha come oggetto dell'osservazione di elaborati scritti di studenti americani in Italia per un programma di master in lingua italiana, non è superfluo sottolineare che l'ambito accademico per il quale sono richiesti e prodotti fa sì che gli scriventi si impegnino costantemente nella ricerca di una

¹ Sembra opportuno riprendere questa citazione di Hymes dal secondo capitolo "Il termine competenza comunicativa descrive la capacità del parlante di selezionare, nell'ambito di tutte le espressioni grammaticali a sua disposizione, quelle forme che riflettono in modo appropriato le norme sociali che governano il comportamento in situazioni specifiche" (Hymes, 1972a, p. 270 in Ciliberti, 1994: 62).

varietà di italiano corretta e sorvegliata sotto il profilo linguistico e del registro. Gli autori dei saggi, che si riportano parzialmente in appendice, non lasciano, in genere, al caso le forme linguistiche di cui si servono e sottopongono a revisioni successive gli elaborati perseguendo anche quelle che a loro giudizio sono le strutture e le realizzazioni più vicine agli esempi di italiano cui sono stati esposti negli anni e più consone ad un dato tipo di testo o di soggetto. In altre parole, in questo contesto, l'accuratezza è un obiettivo primario e imprescindibile e, per questo motivo, non pare opportuno licenziare troppo rapidamente la questione "errore" facendo ricorso a risposte superficiali che rimandano indistintamente al transfert dalla lingua materna o alla non padronanza di alcune strutture linguistiche.

Infatti, alla lettura più attenta, emergono tratti – o forse sarebbe meglio dire *sfumature* – che, pur rimanendo corretti sul piano morfosintattico, innescano interpretazioni non coerenti con l'abitudine discorsiva comunicativa corrente che non sfrutta qual dato ordine degli elementi informativi, e suggeriscono, così, di considerare un livello più lontano dal linguaggio in senso stretto, ossia quello delle consuetudini comunicative o delle abitudini culturali. Al di là, dunque, di piccole incrinature di tipo linguistico che caratterizzano il percorso di qualunque apprendente o di alcune interferenze dovute alla lingua materna o ad altre lingue imparate precedentemente, gli errori riguardano modalità pragmatiche nel presentare eventi, trasferendo all'italiano anche certe proprietà acquisite nella L1 e, giacché le dissonanze sono per lo più sul piano pragmatico, finiscono per provocare disturbi di ordine comunicativo che sono giocati sull'effetto di senso. Si assiste a quelle che potrebbero dirsi *violazioni* di principi pragmatici generali quali la felicità dell'atto linguistico, la pertinenza, la struttura informativa, il rispetto della situazione e altri che regolano la comunicazione in un contesto e in una cultura determinati o che sono più generalmente attribuibili a usi e abitudini linguistiche, e che non sembrano trovare posto del tutto nelle definizioni proposte da Levinson.

La prospettiva dell'atto linguistico, ad esempio, consente di mettere in relazione il livello contestuale e pragmatico con quello delle strutture linguistiche, dato che atti linguistici diversi hanno forme grammaticali diverse: "l'atto locutorio

e in parte l'atto illocutorio si realizzano per mezzo di enunciati caratterizzati dall'uso di determinati mezzi linguistici e sensibili a fattori contestuali" (Fava, 1995: 21). Così, tra i primi esempi riportati nell'osservazione, si individuano alcuni *indicatori di forza linguistici*, "elementi grammaticali e la loro applicazione nei contesti d'uso" (Fava, 1995: 22), i quali contribuiscono a determinare la *felicità* di un atto linguistico che – come emerge dal lavoro di Austin (1987 [1962]) – è data da una serie di condizioni appropriate rispondenti a requisiti e procedure convenzionali che devono essere eseguiti correttamente da parte di chi ha il titolo e la sincerità per farlo. A ciò non è estranea l'applicazione del principio di cooperazione tra parlanti (o tra chi scrive e chi legge), elaborato da Grice (1993a [1975]), nella produzione di senso dei messaggi e nel riconoscimento dell'intenzione comunicativa: la violazione di una o più delle massime su cui si basa la cooperazione può sortire – se non gestita con competenza delle strategie di comunicazione – effetti inattesi che, oltre una certa misura, rischiano di diventare inappropriati o addirittura inaccettabili. Come ricordano Sperber e Wilson (1993 [1986]: 28), "[...] il locutore si impone certe norme di veridicità, informatività, intelligibilità, ecc., e cerca di comunicare solo quell'informazione che è conforme a queste norme". A tal proposito, Searle (1976 [1969]) suggerisce che il significato non è solo intenzione, ma anche e soprattutto *convenzione*, giacché ciò che si vuol dire non è connesso casualmente con ciò che la frase, l'enunciato, dice effettivamente nella lingua in cui è formulata, dissentendo da Grice sulla questione che le convenzioni possano essere anche al di fuori del linguaggio.

Tuttavia, nell'interpretazione dei significati non sono trascurabili il ruolo e lo status del destinatario e quello dell'*occasione particolare*, con Grice (1993b [1957]: 223), ovvero del contesto che impegna entrambi i partecipanti nel processo di comunicazione, a prescindere dal fatto che il contesto sia dato e fissato a priori dell'interazione, come ritiene la maggior parte degli studi di pragmatica, o che sia oggetto di una scelta che si riformula a ogni istante dello scambio verbale, secondo Sperber e Wilson (1993 [1986]). Questo rapporto dinamico non sembra circoscrivibile al parlato, ma trova una sua realizzazione

anche nella scrittura – o nella lettura², si dovrebbe dire –, poiché il lettore, qualunque lettore, formula serie di ipotesi e costruisce rappresentazioni mentali che lo condurranno all’interpretazione più plausibile consentita dagli indizi a sua disposizione e che meglio soddisfa le sue aspettative: “[...] questa è la sola interpretazione che dà l’informazione richiesta [...] è la sola interpretazione sensata” (Sperber e Wilson, 1993 [1986]: 28).

Da qui, dall’importanza di fornire gli indizi più adeguati all’interpretazione più opportuna, nasce l’esigenza di pianificazione del testo scritto da parte sia dei parlanti nativi sia di coloro che stanno apprendendo la lingua.

Nella realizzazione della forma scritta della lingua, il valore dell’atto linguistico inteso come agire con la lingua e comunicare emerge tramite indicatori che possono appartenere a diversi livelli della struttura linguistica e informativa, come si è visto, e corrispondono di volta in volta all’adozione di soluzioni diverse. Il parlante nativo – intendendo con ciò anche colui che scrive – sfrutta gli strumenti linguistici a sua disposizione per manifestare le proprie intenzioni comunicative; allo stesso modo lo studente straniero mediante la scrittura agisce e mira a modificare l’ambiente cognitivo, per dirla ancora con Sperber e Wilson (1993[1986]), dei destinatari non lasciando niente di intentato o al caso. Così, al modo in cui gli scriventi osservati producono gli effetti di senso, corrispondono dispositivi comunicativi che possono risultare più o meno distanti da quelli adottati da un parlante nativo. Tra i fenomeni che si sono riscontrati più frequentemente nella lettura dei saggi degli studenti, e che un lettore nativo può avvertire come dissonanti nel proprio giudizio linguistico e comunicativo, sono riportabili alcuni esempi significativi, per lo più già citati, in cui:

- un’informazione risulta sovrabbondante – forse nel tentativo di mostrare le conoscenze di chi sta scrivendo – e alla fine non pertinente, e viola esigenze di quantità e rilevanza, spingendosi fino a comunicare un contenuto ambiguo

² Si ricorda che in questo lavoro non si prende in esame il versante ricettivo dell’abilità linguistica scritta e della competenza testuale, ma si è portati a ritenere che, almeno in alcuni individui, la produzione di certi tratti sia riconducibile a sbavature nel riconoscimento degli elementi in *focus* nella struttura informativa in fase di avvicinamento ai testi scritti.

o addirittura fuorviante per la formulazione delle ipotesi interpretative da parte del destinatario:

(1) Ingrid Bergman, un'attrice di Hollywood, interpreta il ruolo della protagonista e gli spettatori vedono come reagisce ella quando arriva nell'isola di Stromboli. (FMcine09)

(2) Prima dell'unificazione, la lingua italiana era assente e si parlava il dialetto della regione. Tullio De Mauro, il linguista, spiega come [...]. (APMp.i.11)

- un ordine marcato tra soggetto e verbo focalizza su un elemento già noto e mette in ombra l'informazione realmente nuova:

(3) Si intende la fiaba come il genere letterario in cui

- oppure l'ordine marcato tra verbo e circostanziale, senza alcun segno di interpunzione a caratterizzarlo, disorienta il lettore:

(4) [...] la locuzione «Ego cogito, ergo sum». Si trova in questa dichiarazione di autocoscienza ciò che distingue l'essere umano[...] (CIIdida09)

- talvolta, al contrario dei casi precedenti, la mancanza di un ordine marcato degli elementi – che così, tuttavia, risulta per essere non correttamente marcato – porta al fallimento dell'effetto presentativo:

(5) [...] due cose strane vale una menzione. La prima é che 48 ore dopo il delitto una telefonata e una lettera, entrambe anonime, sono arrivate al procuratore della repubblica Giovanni de Matteo. Tutte e due dicono [...] (GWp.i.10)

- infine, un'espressione avvertita dal lettore italiano come *troppo* diretta e, quindi, discutibile culturalmente è un esempio macroscopico della violazione di consuetudini culturali che si riflettono nelle scelte linguistiche:

(6) Negli stessi anni, come ho già menzionato, il cinema italiano passa dal neorealismo al realismo. (FMcine09)

Per concludere, in questo studio si è tentato di individuare una cornice teorica di riferimento a cui ricondurre i tratti emersi dagli elaborati scritti degli studenti che permetta di caratterizzarne adeguatamente lo status discorsivo e comunicativo nei termini del contrasto tra percezione di proprietà native e acquisite. In altre parole, la ricerca mira a riportare l'impressione di non-natività di (almeno alcune) proprietà dell'organizzazione discorsiva di testi scritti di parlanti L2 all'interno del quadro concettuale e teorico fornito dai modelli degli atti linguistici e più in generale dall'analisi pragmatica. Con questo intento, la tesi ha analizzato alcune caratteristiche discorsive e più generalmente comunicative di testi elaborati in un contesto particolare quale quello accademico, nel quale la distanza dal discorso di parlanti nativi è spesso molto sottile, riducendosi a sfumature non riportabili a fenomeni espliciti relativi all'organizzazione dell'informazione nel discorso, né, tanto meno a modalità sintattiche. La difficoltà principale è stata effettivamente quella di identificare questi livelli di inappropriatezza sulla base dei principi che regolano da un lato la comunicazione e la competenza comunicativa e dall'altro l'interpretazione dei testi prodotti, orali o scritti. Si è osservato che sono rintracciabili diversi piani di inadeguatezza. Da un lato, troviamo scelte discorsive inappropriate specificamente in rapporto alla combinazione dell'espressione dell'informazione focalizzata e di quella assunta come punto di partenza (*topic*); tali inapproprietezze si riflettono tipicamente nell'ordine degli elementi nell'enunciato, come nel caso della posizione del soggetto. Peraltro, emergono anche livelli più opachi che influenzano la maniera di organizzare l'esposizione e che, pur non interferendo con l'organizzazione della struttura informativa e i tratti pragmatici fondamentali, tuttavia possono essere avvertiti dal parlante nativo. Questi tratti hanno, cioè, sono in stretta

relazione con l'interpretazione attesa, ovvero con la maniera consueta o culturalmente fissata di presentare eventi e situazioni. Questo è il caso, ad esempio, dell'uso della prima persona singolare in testi scientifici, usuale in ambiente culturale anglosassone ma più ristretta in ambiente italiano. Il tratto culturale tradizionale italiano, infatti, è quello della modestia, cioè la propensione a evitare la coincidenza fra 'io' e il soggetto dell'evento introdotto. Il risultato, in questi casi, riguarda un aspetto del significato relativo alla maniera di collocare i partecipanti al discorso all'interno dell'evento.

Da questo insieme di componenti deriva la difficoltà di descrivere, tramite strumenti linguistici, un livello dell'analisi più sfuggente. L'ordine della struttura informativa e il focus, infatti, non sembrano riuscire a centrare del tutto i fattori che determinano una scelta di frase a discapito di realizzazioni alternative. Spesso, invero, ad attribuire ad una espressione – al momento della percezione da parte del lettore nativo – un giudizio di maggiore accettabilità, un carattere più consono alle aspettative del destinatario, è probabilmente quella che si può dire la moda linguistica che si genera in seno ad una cultura in un dato momento.

APPENDICE

SELEZIONE DI TESTI SCRITTI DAGLI STUDENTI

I testi riportati di seguito vogliono essere un campione dei tipi testuali con i quali ci si trova quotidianamente a lavorare in un contesto come quello descritto nei capitoli precedenti e su cui si è svolta la ricerca.

In alcuni casi, come quelli contrassegnati per il corso di didattica delle lingue, si tratta di brevi saggi – un paio di pagine – dovuti come compiti settimanali e, dato che il docente disciplinare è la stessa persona che cura il perfezionamento della scrittura, i suggerimenti per la seconda stesura si sviluppano sui due piani e il prodotto finale è seguito da un voto.

Quando, invece, compaiono abbreviazioni del tipo “cine”, “lett”, etc., gli elaborati sono relazioni di 5-7 pagine dovute come *paper* di metà o fine semestre, rispettivamente per il corso di cinema, di letteratura, etc.. Gli studenti che si sentono deboli o che, comunque, desiderino un supporto linguistico possono richiederlo prima della consegna al docente disciplinare. In questo caso, l'intervento si colloca sul piano linguistico e stilistico, senza alcuna interferenza sui contenuti (salvo mettere in guardia lo studente da palesi svarioni!) e non è seguito da alcuna valutazione.

Infine, passando ai così detti Progetti Indipendenti, questi sono tesine di circa 40 pagine sui più diversi argomenti, pari a due crediti, richieste per il completamento del programma di master in Italia. Gli studenti che intendono scrivere il progetto indipendente, oltre ad incontrare periodicamente un docente-tutor disciplinare che li guida nelle scelte contenutistiche, sono tenuti a presentare tre estratti di 5 pagine ciascuno al docente di lingua che, tramite un percorso di lettura della prima stesura, suggerimenti per la revisione, incontro individuale e nuova lettura della seconda versione, indirizza i miglioramenti e giunge a formulare anche una valutazione dei progressi¹.

Preme, inoltre, sottolineare che i campioni riportati non sono stati in alcun modo rivisti e corretti per questa sede e compaiono esattamente come nella prima stesura consegnata dagli studenti. Talvolta, se mai, per esigenze di spazio, possono venire selezionate solo parti significative.

¹ Il voto finale della tesina vedrà il contributo del 25% rispettivamente da parte del docente di lingua e del docente “contro-relatore” e del 50% del docente disciplinare principale.

Legenda

Gli autori sono indicati con le iniziali del nome e il codice² del corso per cui il lavoro è stato prodotto, per esempio:

- a) XYdida08; YZdida09 = corso di didattica delle lingue anno accademico 2008-2009 I semestre o anno accademico 2009-2010 I semestre (autunno)
- b) XYcine09; YZstli10 = *tutorials* di scrittura su elaborati prodotti per altri corsi disciplinari (cinema, storia, arte, storia della lingua, letteratura) dei due semestri.
- c) XYp.i.09; YZp.i.10 = corso di scrittura del progetto indipendente, o progetto di ricerca (tesina finale del master), anno accademico 2008-2009 II semestre o anno accademico 2009-2010 II semestre (primavera).

1.
CBdida08
23/9/09
Didattica - Merli

Un'unità didattica si divide in sei parti: motivazione, globalità, analisi, riflessione, sintesi, e la verifica. La prima parte, la motivazione, è fondamentale per iniziare bene i processi mentali necessari per l'apprendimento. Durante questa fase, l'insegnante spiega ciò che sta per insegnare agli studenti, così hanno un'idea del processo che sta per sviluppare. È anche durante questa parte iniziale che il docente cerca di capire le pre-conoscenze degli allievi. Il docente dovrebbe tener sempre presente ciò che elicit durante la motivazione nelle fasi successive dell'unità.

La globalità segue. In questa fase, lo studente viene esposto a un esempio selezionato della lingua in modo controllato. Ma allo stesso tempo, per ora il docente non deve correggere allo studente. La globalità consiste solo nella presentazione del input globale. Nell'analisi che segue, si cerca una comprensione più completa del materiale. Le fasi di analisi, riflessione, e sintesi consistono nei lavori sulla grammatica e il lessico. Sono fasi che si possono ripetere anche durante una singola lezione. Si termina l'unità con la verifica, cioè il controllo di tutto ciò che l'insegnante determina che gli allievi dovrebbero aver imparato. Esistono vari tipi di controllo, basta che mette alla prova gli elementi linguistici dell'unità didattica.

2.

² Questo pseudo-codice, pensato per praticità e facilità di recupero dei testi, è di mia invenzione, in quanto i codici "veri", quelli assegnati normalmente dai colleghi nei cataloghi dei corsi, non sono trasparenti all'interpretazione di chi non sia addetto ai lavori.

CBdida08

6/10/08

Merli – Criteri per la valutazione di un libro di testo –

Si valuta un libro di testo considerando vari fattori. La prima cosa che l'insegnante probabilmente considera è l'aspetto del libro stesso, se è bello, accattivante, e se gli immagini che vengono utilizzati sono aggiornate e culturalmente rilevanti. Dopo, bisogna vedere quali componimenti sono inclusi. C'è un esercizario e il libro per il docente? È il libro multimediale? Un libro testo può includere siti web, CD Rom, e DVD. L'insegnante deve anche considerare l'organizzazione del libro. La copertina dovrebbe presentare chiaramente il contenuto del libro, e dovrebbe includere un indice finale e un glossario delle parole, se è un libro per principianti. Il docente deve esaminare la divisione delle unità didattiche. Corrispondono al Common European Framework of Reference? Le fasi (motivazione, globalità, ecc.) sono ben definite?

L'insegnante deve pensare ai propri studenti quando sceglie un libro, considerando i suoi bisogni. Deve capire l'uso del libro, considerando a chi si rivolge (età, livello) e il tipo del libro (comunicativo, grammaticale, o multimediale) per decidere se servirebbe le necessità della classe.

I libri di testo comprendono, a volte, vari fonti di testo e materiali d'ascolto. Bisogna assicurarsi che ci sono fonti creati per studenti insieme a quelli autentici per non abituare gli studenti solamente alla voce del docente.

Si deve vedere come vengono presentati la grammatica e il lessico. Le attività sono comunicative? L'approccio può essere induttivo (lo studente deve imparare le regole da solo, creando da sé il suo proprio libro grammaticale) o deduttivo. Il lessico si può presentare in contesto o in elenco.

È importante pensare anche al modo di ripasso. Viene applicato l'approccio spirale, cioè vengono ripresi gli stessi temi finché si raggiunge l'obiettivo? Il tipo di verifica è appropriato e rilevante al materiale studiato?

È fondamentale che l'insegnante consideri se stesso quando sceglie un libro di testo. Il libro deve essere adeguato ai suoi obiettivi e il suo modo di insegnare. Siccome i bisogni dei docenti possono essere particolari e impossibili a soddisfare con un singolo libro, l'insegnante può decidere di incorporare altri materiali di testo e ascolto presi da fonti autentici per supplementare il libro.

Un libro di testo può essere essenziale per un docente inesperto perché fornisce una struttura al corso mentre approfondisce la sua formazione didattica. Se l'insegnante non è un parlante madrelingua avere un libro da seguire diventa ancora più importante. Quest'organizzazione può essere utile anche per lo studente, perché rende più facile vigilare il proprio sviluppo. Ma la struttura può essere troppo rigida. Potrebbe impedire l'insegnante di includere cose fuori programma e soffocare lo sviluppo del proprio stile di insegnamento. Insomma, il libro crea l'occasione per l'insegnante di diventare pigro. Un altro problema che presenta un libro di testo è l'irrelevanza culturale dei testi. È impossibile che un libro testo sia aggiornato quanto un giornale o rivista, e per questo il docente fa bene a intervenire con materiali autentici.

3.

JRdida08

Prof. Merli

6/10/08

Nell'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere, l'unità didattica non deve funzionare come un disegno fisso, è un metodo che può essere aggiustato ai vari bisogni dello studente. Anche se l'UD è flessibile lo studente deve essere il soggetto primario. Per creare un programma di studio per gli studenti bisogna considerare gli aspetti specifici, come i loro livelli linguistici, la loro età e i loro retroterra culturali. Si divide L'UD in sei fasi: la motivazione, la globalità, l'analisi, la sintesi, la riflessione e il controllo. All'inizio di questo processo è importante per il docente presentare le idee che stimolano gli interessi degli studenti. La motivazione deve rimanere un obiettivo sempre presente nella mente dell'insegnante a perseguire lo sviluppo dell'UD.

Dopo la motivazione viene la globalità. L'insegnante deve cercare a mantenere vivo l'interesse degli studenti. Questa fase offre allo studente l'opportunità di esplorare il materiale per la prima volta e formare le sue proprie ipotesi sulla lingua che studia. È importante che il docente lascia il discente alla formazione delle sue idee, anche se sono sbagliate, senza imporre la sua influenza. Durante questa fase l'insegnante dovrebbe presentare le informazioni più appropriate per lo studente.

Dopo la fase di globalità, lo studente arriva a quella di analisi. Il momento di lavorare in modo più analitico sul testo, in questo momento lo studente può praticare e riflettere sulle cose imparate. L'insegnante ha l'opportunità di approfondire tanti aspetti della conoscenza linguistica dello studente. [...]

4.
CTdida09
Prof. Merli: Didattica
30 Settembre 2009

L'approccio strutturalistico e quello comportamentistico possono essere categorizzati insieme perché sono abbastanza simili. Strutturalismo è avvenuto durante gli anni venti e trenta e si poteva vederlo soprattutto negli stati uniti. Prima di questo, gli stati uniti erano in un periodo d'isolamento, specialmente per quanto riguarda le lingue straniere e l'apprendimento di tali lingue. Hanno messo poca importanza su questo campo prima della seconda guerra mondiale. L'approccio linguistico dello strutturalismo si svolgeva per i motivi bellici e pratici; per comunicare con altri paesi. Un evento militare in particolare che spingeva la conoscenza delle lingue straniere è stato l'attacco di Pearl Harbour e l'inizio delle loro interesse in controspionaggio. Dato questo, possiamo dire che l'America è uscita dall'isolazionismo linguistico e ha iniziato l'approccio strutturalistico.

L'approccio strutturalistico usa i metodi diretti, grammaticali, traduttivi e della lettura; molta interessa è data alle regole grammatiche e alla traduzione "parola per parola." È un'applicazione cosciente, generalizzata e metodica. In particolare, il metodo intensivo dimostra tutti questi temi e di più. Questo metodo dice che l'insegnante deve essere madre lingua, in quel modo gli allievi possono imitare esattamente come parlano questi cosiddetto "informanti." Lo scopo del metodo è per lo studente raggiungere la capacità di parlare fluido, corretto e per avere una pronuncia soddisfacente. Molta enfasi è messa sull'acquisizione della forma discorsiva parlata della lingua. In oltre, il metodo intensivo dà molte ore di addestramento in un tempo

abbastanza breve, c'è un numero limitato di studenti per ogni insegnante, utilizza gli esercizi grammaticali, combina la struttura della lingua e la pratica della conversazione, e analizza la fonemica della lingua.

Incluso nel metodo intensivo, ci sono sei fasi: l'imitazione delle parole, la ripetizione delle parole e delle frasi, la traduzione di una frase dalla lingua straniera nella propria lingua, la rotazione delle frasi da studente a studente e così via, la ripetizione discontinua che vuol dire la selezione da parte dell'insegnante delle frasi a caso che le ripete e le traduce lo studente, e in fine la pratica del dialogo, simile alla rotazione, usando dialoghi brevi ma interi. In questo metodo si comincia ogni lezione con un ripasso di quella scorsa e si finisce con esercizi nuovi. Gli esercizi possono essere come domande/risposte, traduzioni, variazioni e sostruzioni. Qua possiamo vedere le influenze dei comportamentisti come Bloomfield, Pavlov e Skinner. Pavlov dice che uno stimolo condizionato produce una risposta condizionata. Ci sono lo stimolo, poi la risposta e poi la rinforzata come vediamo nel metodo intensivo. Dicono anche che imparare una lingua è come imparare qualsiasi altra cosa.

Insomma, quest'approccio funzionava per le ragioni pratiche perché è molto diretto, chiaro e appunto, strutturato. L'insegnante deve ridurre la lingua alle forme base e il tempo dovrebbe essere continuo e intensivo. Funzionava bene per i motivi da allora perché c'era tanta pratica orale e i soldati imparavano le lingue velocemente, però, non considera molte cose umanistiche, per esempio, che l'approccio naturale considera.

L'approccio naturale si basa sui ritmi e sui principi analoghi, da parte del bambino, dell'acquisizione della prima lingua. È chiamato appropriatamente "naturale" perché segue le fasi dell'apprendimento della lingua come lo farebbe un bambino da nascita. Ad esempio, c'è un periodo di silenzio durante la fase infantile e tra due e quattro anni i bambini cominciano a parlare naturalmente, secondo tutto ciò che hanno assorbito. I naturalisti insegnano secondo questo metodo più vicino al modo in cui gli studenti hanno già imparato la prima lingua.

I grandi naturalisti sono Krashen e Terrel; Krashen ha teorizzato un modello di ipotesi dell'acquisizione della lingua da nascita, e Terrel ha messo insieme quel modello con metodi di come si insegna una lingua nuova a diversi tipi di studenti. Per loro, si deve capire ciò che si ascolta o che si legge; l'acquisizione determina la comprensione. La quantità di "input" offerto all'apprendente è più importante della pratica scritta o orale; si aspetta il momento in cui la lingua viene spontaneamente, senza forzarla. Per questo il periodo di silenzio è fondamentale perché si assorba tutto quello che dovrebbe venire naturalmente più tardi. Secondo Krashen e le sue cinque ipotesi, le idee più importanti sono quelle dell'acquisizione naturale, della produzione spontanea e alla fine la comprensione. Il monitor è anche un concetto importante alle teorie di Krashen; è un meccanismo mentale che fa le autocorrezioni dell'output. Quindi il monitor aiuta l'apprendente perché fa possibile la spontaneità. Con il monitor esistono anche il "filter" o un blocco, qualcosa mentale che impedisce l'acquisizione della lingua, e l'organizzatore o il meccanismo mentale che fa in ordine la nuova lingua.

Le differenze tra i tre approcci vengono in come si insegna la lingua. Quello naturale considera gli aspetti individuali, anzi che esistono diverse personalità ed età degli allievi e si deve adeguare per tanto. Considera anche l'ambiente in cui si impara la lingua; secondo i naturalisti l'ambiente deve essere naturale, non formale con quella degli strutturalisti. Perciò il parlante può conoscere come usare la lingua invece di solo conoscere

come funziona in situazioni specifiche. L'approccio strutturalistico ha avuto successo nell'insegnamento delle lingue straniere perché insegna più veloce e più tecnicamente rispetto l'approccio naturale, però, agli strutturalisti mancano una conoscenza della lingua più larga e più variata e anche l'aspetto individuo e personalizzabile che, infatti, fanno bene i naturalisti.

5.

AMdida09

Strutturalistico contro Naturale

30 settembre 2009

Quanto riguarda i metodi d'insegnare una lingua straniera ci sono tanti diversi approcci. Forse gli approcci più conosciuti sono l'approccio strutturalistico e l'approccio naturale. Sono quasi opposti nei loro metodi, però sono molto efficaci e dipendono sull'individuo che sta imparando.

L'approccio strutturalistico era molto importante durante gli anni '40 quando l'insegnamento delle lingue straniere negli Stati Uniti non aveva ancora un ruolo molto importante, meno nell'esercito americano. Quest'approccio è diventato molto importante per i soldati che stavano combattendo all'estero. L'approccio strutturalistico viene usato nel corso dell'Intensive Language Program (ILP) e l'Army Specialized Training Program (ASTP). Utilizza i metodi diretti e intensivi. La novità principale di questo metodo era "l'applicazione cosciente, generalizzata e metodica di criteri sorti nell'ambito della linguistica generale..." (Pichiassi, 121). Con quest'approccio c'è la rivalutazione del parlato e il rifiuto del grammaticalismo didattico. L'obiettivo del programma intensivo era l'acquisizione della forma colloquiale parlata della lingua. Gli insegnanti vogliono che gli studenti imparino a parlare in modo fluente e accurato con una pronuncia accettabile.

In ordine per arrivare a quest'obiettivo la classe è più piccola con una combinazione della presentazione della struttura della lingua e della pratica della conversazione. Ci sono sei fasi dell'apprendimento di frasi base significative: imitazione, ripetizione, traduzione, rotazione, ripetizione discontinua, e pratica del dialogo. In questo metodo gli studenti cominciano con l'apprendimento tipo stimolo e risposta e poi possono uscire da questa struttura con una buona conoscenza della lingua. Questo metodo però richiede un alto grado di motivazione e di attitudini linguistiche da parte dello studente, una riduzione della lingua a forme di base e molto tempo da dedicare all'attività pratica orale. Con questo metodo lo studente deve sforzarsi, deve fare tante ripetizioni per assorbire la lingua seconda.

L'approccio naturale ha una struttura completamente diversa. Il termine 'naturale' indica che nell'apprendimento di una lingua straniera si deve seguire ritmi e principi analoghi a quelli usati da bambini durante l'acquisizione della prima lingua. Dopo un periodo di silenzio, cominciano a parlare quella lingua che hanno assorbito in un modo naturale, ascoltando ai genitori e alle persone vicine a loro. Terrel e Krashen sostengono che un adulto può imparare una lingua nella stessa maniera. Però per imparare questa seconda lingua, uno deve capire ciò che si ascolta o si legge. È il fulcro di tutta la teoria dell'approccio Naturale. Allora lo scopo dell'insegnamento è per dare agli studenti un input comprensibile. L'approccio naturale aspetta che nell'apprendente maturi il momento in cui produrrà in modo spontaneo la lingua, senza forzarlo. In questo metodo c'è una grande differenza fra l'apprendimento e l'acquisizione di una lingua seconda. Qui

lo scopo è per acquistare la seconda lingua, non per impararlo. L'acquisizione è un fenomeno naturale, e allora la struttura di questo metodo lo riflette. L'apprendimento è usato per dare agli studenti le regole, usate in modo cosciente. Apprendimento e acquisizione sono distinti ma non separati. Sono collegate uno può passare da acquisizione a apprendimento ma non l'opposto. Tutti i bambini acquistano le loro prime lingue e poi imparano le regole con il tempo e con la scuola.

Allora un'adulto che sta provando a imparare secondo l'approccio naturale sta provando a ricreare le condizioni con cui ha acquisito la prima lingua. Allora l'insegnante deve parlare lentamente e in un modo chiaro, non deve correggere tantissimo (perché l'autocorrezione è l'unico modo in cui veramente una persona può capire le regole). Tutto ciò che impara in una lezione, deve seguire l'ordine naturale d'acquisizione. Allora non si può capire congiuntivo finché intende il presente.

Questi due approcci d'apprendimento sono completamente diversi, però tutte e due funzionano con diversi tipi di persone che hanno differenti obiettivi. Secondo me alla fine, non importa tantissimo quale metodo sceglie di seguire: strutturalistico oppure quello naturale. Alla fine dipende della motivazione e costrizione di tempo di una persona. Se uno è disposto a studiare per ore, a fare le ripetizioni ed esercizi, sarà meglio a seguire un corso più strutturalistico, mentre se uno è più disposto a prendere più tempo per ascoltare e interiorizzare una lingua, sarà meglio a seguire un corso più stilizzato sulle teorie di Krashen. Se uno è motivato, si può acquistare una seconda lingua con tempo e lo sforzo.

6.

APdida09

Prof.ssa Monica Merli

30 settembre 2009

L'acquisizione di alcune seconde lingue rappresenta un aspetto molto difficile per gli studenti. Ci sono alcuni concetti con i quali gli studenti possono esercitarsi per sviluppare le loro capacità nella lingua. Dagli anni '20 e '30 è cambiato il modo di approcciarsi all'insegnamento ed anche il modo di imparare una lingua è stato approfondito. Alcune teorie sono più utili che altre, però non c'è una teoria migliore di un'altra. In alcuni casi, è vantaggioso combinare i differenti approcci per ben comprendere i diversi aspetti della lingua. Ci sono i metodi intensivi per quanto riguarda la grammatica, ma poi ce ne sono altri dedicati più all'attività pratica orale. Ogni approccio ha le sue fasi principali per l'insegnamento. La relazione fra gli strutturalisti, i comportamentisti, e l'approccio naturale di Krashen e Terrel sarà analizzata per quanto riguarda l'apprendimento L2.

La parola "strutturalistico" viene dalla parola "struttura" quindi nell'approccio strutturalistico c'è un certo tipo di ordine o forme. L'aspetto più importante per gli strutturalisti è di concentrarsi sull'intensità della grammatica. Quest'approccio è stato sviluppato durante gli anni '40 per i soldati che parteciparono alla guerra. L'insegnamento consisteva dell'Intensive Language Program (ILP) e viene anche più tardi Army Specialized Training Program (ASTP) per imparare, in poco tempo, ed avere una preparazione, almeno quella che serviva ai soldati per comunicare. Uno dei contributori famosi di questi programmi è Leonard Bloomfield, un americano noto per la sua opera Language in cui s'interpreta il comportamento e la linguistica a causa dello stimolo e la risposta. Un obiettivo molto importante per l'intensità di questo

programma era imparare la forma colloquiale della seconda lingua e per cui i parlanti nativi erano beneficiari dall'imitare con lo scopo di ben pronunciare e conoscere certe espressioni. L'applicazione di questo metodo è stata eseguita in sei fasi: imitazione, ripetizione, traduzione, rotazione, ripetizione discontinua e pratica del dialogo. Oltre a queste fasi di pratica, il ruolo dell'insegnante è stato più vitale perché deve trasmettere la motivazione precisamente con la pratica orale.

Le idee di Bloomfield congiuntamente ad Ivan Pavlov J.B. Watson e B.F. Skinner ci presentano la teoria comportamentista. L'idea di Pavlov è che i risultati vengono in forma di un condizionamento. La nozione d'imitazione ha molto significato per i comportamentisti perché gli apprendenti possono associare nuove parole e arriva quell'idea di stimolo e risposta. Per esempio, quando gli studenti imitano e praticano certi suoni e certi usi delle parole o della lingua, formano le abitudini dell'uso della lingua. Apprendere una lingua con l'attività comportamentale crea gli effetti di sviluppare un senso delle regole. Questa teoria è comparabile all'approccio strutturalistico perché si dedicano ai principi d'imitazione e ripetizione. Skinner ha creato un modello per giustificare la teoria. Le fasi principali per quest'approccio sono stimolo, risposta e rinforzo ma l'atto specifico e il risultato del rinforzo perché può essere positivo o negativo. Quando gli apprendenti sentono un rinforzo positivo, la loro prova diventa condizionata, memorizzata e alla fine riuscita. Secondo Frank Boas, un altro teorico, queste abitudini si sviluppano inconsciamente e dunque fanno nascere ragionamenti secondari e reinterpretazioni.

Separatamente, Terrel e Krashen hanno sviluppato un approccio. Le loro ipotesi erano molto simili quindi le loro idee sono diventate l'approccio naturale. Quest'approccio per imparare la lingua seconda è comparabile all'acquisizione della L1 dei bambini perché secondo questa teoria, l'apprendimento L2 deve operare come i ritmi e principi equivalenti a L1. Lo scopo di questo tipo d'insegnamento è di mostrare un input comprensibile che permette agli apprendenti di capire anche ciò che ascoltano fuori dell'aula. Il concetto della qualità di input offerto agli apprendenti è molto importante.

Krashen ha sviluppato cinque ipotesi che rappresentano la struttura dell'approccio naturale: l'ipotesi dell'apprendimento/acquisizione, l'ipotesi del monitor, l'ipotesi dell'ordine naturale, l'ipotesi dell'ordine naturale, l'ipotesi dell'input e l'ipotesi del filtro affettivo. Krashen fa un contrasto fra i termini "apprendimento" e "acquisizione". Si può "acquisire" quando gli apprendenti sono esposti alla seconda lingua. Acquisiscono come i bambini imparano la loro L1, senza essere consapevoli della forma grammatica. Comunque, si può "apprendere" con il processo delle regole e l'uso in modo più cosciente. L'ipotesi del monitor descrive il meccanismo mentale di controllo e correzione dell'output come un esempio di autocorrezione, ma succede solo quando lo studente ha tanto tempo per pensare, rileggere e capire i suoi errori. L'ipotesi dell'ordine naturale è riferita ai gruppi in cui s'imparano le regole grammaticali nella prima lingua. Ci sono le strutture che sono studiate prima delle altre, per esempio, l'uso dei verbi "essere" e "avere" è insegnato prima del uso del congiuntivo. L'ipotesi dell'input consiste del modello "i + 1" che significa "input più uno" cioè un metafora per la lingua (parole, forme grammaticali o aspetti della pronuncia) ad un livello più alto della competenza acquisita fino a quel momento. L'ipotesi del filtro affettivo concerne alla disposizione emozionale dell'apprendente. Il filtro è acceso quando l'apprendente non è motivato quindi non ha la voglia di imparare. Questa nozione è comparabile all'idea dei comportamentisti

perché la motivazione è la cosa più importante quando si impara e anche quando si insegna. Dal punto di vista dell'insegnante, lo scopo è di diminuire l'ansia e l'insicurezza dell'allievo.

La differenza tra i diversi metodi è stata sempre una domanda pensierosa. Ogni teorico ha le sue opinioni o concetti, però lo scopo più generale è quello di creare un metodo comodo per gli studenti. Gli strutturalisti e i comportamentisti pensano agli stimoli e ai risultati ma i naturalisti pensano all'ambiente. È evidente che ogni metodo è utile in un certo modo ma la disciplina dell'insegnamento è in continua trasformazione quindi dobbiamo usare gli approcci più efficaci per il momento.

7.

DWdida09

30 settembre 2009

L'approccio strutturalista e quello naturalista sono due delle teorie più dominanti nell'ambiente moderno didattico. Le conclusioni di queste teorie sono completamente opposte e l'accettazione di una vuol dire necessariamente la confutazione dell'altro. Lo scopo di questo saggio sarà per definire e spiegare queste teorie e poi arrivare ad una conclusione personale.

La differenza assoluta tra queste teorie ha le sue radici nella differenza tra le teorie psicologiche che li presuppongono, il comportamentismo e il mentalismo. Nell'ultimo, la complessità del corpo umano è la spiegazione di quello che chiamiamo la "mente," e per aggiungere interpretazioni della psiche oltre il meccanismo biologico è una finzione e una complicazione inutile. Nell'ex, la psiche è vista come il "mondo interiore" dell'uomo, unico alle specie umana, molto più complesso dei sistemi degli organi biologici e perciò merita una studia unica.

Partendo di queste due teorie ci sono le due teorie che li rappresentano nel campo della linguistica. Per il comportamentismo, c'è l'approccio strutturalistico che parte dall'idea che la lingua può essere imparato come qualsiasi altro meccanismo, cioè attraverso la ripetizione. Per la psicologia cognitiva, c'è l'approccio naturale che parte dall'idea che la lingua deve essere imparato attraverso gli elementi psicologici, considerando il ruolo dell'io, l'inconscio e l'individualità dell'allievo.

L'approccio strutturalistico si è sviluppato attraverso il bisogno per i soldati bi linguali durante la seconda guerra mondiale. L'esercito Americano sviluppò l'Intensive Language Program (ILP), designato per insegnare le lingue stranieri ai soldati nel minimo tempo possibile, usando linguista e comportamentista Leonard Bloomfield come il loro "animatore ed ispiratore scientifico" (Pichiassi, 123). Dato che Bloomfield ha visto l'apprendimento come un processo meccanico, il metodo intensivo è caratterizzato di "imitazione, ripetizione, tradizione, rotazione, ripetizione discontinua e pratica del dialogo (Pichiassi, 122).

Stephen Krashen e Tracy Terrel hanno sviluppato l'approccio naturale per l'acquisizione del linguaggio. La teoria parte dal campo mentalista, ponendo che l'apprendimento è un processo cognitivo, più complesso dello studio riduzionista di stimola e risposta. L'approccio è basato sul modo cui un bambino apprende una lingua; fasi di osservazione, acquisizione e produzione naturale. Per coltivare questo processo, l'ambiente di apprendimento deve essere più naturale possibile. L'ambiente deve aiutare l'allievo di capire come usare la lingua, invece di come funzione. La loro ipotesi del monitor spiega il meccanismo interno che auto-corregge l'output dell'allievo. Il monitor è utilizzato efficientemente quando l'allievo ha il tempo di analizzare il suo

output (frasi parlate) attraverso la sua sapienza della forma e regole giuste della lingua. L'ipotesi dell'ordine naturale prevede una sequenza specifica in cui vengono acquisiti diversi aspetti della struttura di una lingua, particolarmente i morfemi; il plurale -s e il gerundio -ing, ad esempio, vengono naturalmente primo di -s usato per il 3° persona in inglese (Pichiassi, 171). L'ipotesi dell'input pone che l'unico modo di imparare una lingua è attraverso la comprensione dei messaggi. I messaggi capiti passano avanti, aumentando poco a poco in complessità secondo le predizioni dell'ordine naturale. Il filtro è un sistema che funziona nel subconscio che "sceglie" quali pezzi dell'input saranno assorbiti e quando l'allievo smetterà psicologicamente lo sforzo di imparare. L'attività del filtro è determinata attraverso l'atteggiamento e lo stato emotivo dello studente.

Secondo la mia ricerca e la mia esperienza come insegnante e studente di una seconda lingua, io mi metto fortemente in accordo con Krashen e Terrel. Le conclusioni che fanno i comportamentisti dal punto di vista scientifico siano immature e incomplete; gli esperimenti di stimola e risposta di Skinner fatto sugli "organismi inferiori" (Pichiassi, 128) negano il fatto che il cervello umano è l'organo più complesso nella biologia, e non è paragonabile a quelli degli animali. Cito Noam Chomsky:

"A me sembra che la debolezza essenziale degli approcci strutturalisti....sia la fede nella...spiegazioni, la credenza che la mente debba essere una struttura più semplice di qualsiasi altro organo fisico conosciuto e che le più primitive supposizioni bastino a spiegare qualsiasi fenomeno osservabile" (Chomsky, 22).

L'idea che si può studiare una lingua come un sistema di parole e enunciati contestuali appresi dopo l'uso ripetuto è ingenuo perché nega la complessità della nostra 'interiorità' conscio, appunto, è sperimentalmente smentita (Stanford Encyclopedia of Philosophy, web). Cito Pierre Teilhard de Chardin, Paleontologo, Filosofo e teologo: "The being who is the object of his own reflection, in consequence of that very doubling back upon himself, becomes in a flash able to raise himself into a new sphere. In reality, another world is born. Abstraction, logic, reasoned choice and inventions, mathematics, art, calculation of space and time, anxieties and dreams of love-- all these activities of inner life are nothing else than the effervescence of the newly-formed centre as it explodes onto itself" (DeChardin, 165).

Questo per dire che la psiche umana è più complicata di quanto la meccanica corporali; l'interiorità, l'astrazione, il ruolo delle emozioni, le ansie, la percezione, e la creatività dell'uomo non possono essere negati nello studio della didattica. La psicologia è, secondo me, una sfera (parzialmente) separata della biologia, e lo studio del processo di apprendimento merita l'approfondimento attraverso questa concessione.

8.
ESdida09
30 settembre 2009

L'approccio naturale e quello comportamentista/strutturalistico sono due atteggiamenti diversi di affrontare l'insegnamento di una lingua straniera. L'approccio naturale è basato naturalmente sulle idee di Terrell e Krashen che sovrappongono, perché secondo loro il modo in cui il discente impara una lingua seconda dovrebbe essere naturale, quasi innato. La base della teoria viene dalla differenza fra l'acquisizione e l'apprendimento. L'apprendimento accade quando l'apprendente impara coscientemente le regole della lingua in una situazione scolastica. L'acquisizione è quando l'allievo assorbe la lingua in un modo naturale, nello stesso modo in cui un bambino impara la sua madrelingua. Questa conoscenza della seconda

lingua viene, dopo un periodo di silenzio, in maniera spontanea. Il discente ascolta e dopo parla, secondo il ritmo naturale di cui precedentemente ha sentito. Ci sono cinque ipotesi che servono come una base per quest'approccio, la prima di cui è questa distinzione rilevante. La seconda ipotesi è del monitor, cioè un meccanismo di controllo interno del discente, da dove viene l'autocorrezione. Il monitor è influenzato da certi aspetti, include la personalità, l'età, e la prima lingua che servono di condizionarlo. La terza ipotesi si chiama l'ordine naturale che è una serie di regole che vengono acquistate a gruppi, secondo un ordine naturale. La quarta è quella dell'input che vuol dire che noi come studenti di una lingua straniera impariamo quando comprendiamo messaggi o riceviamo input comprensibile. Quest'ipotesi serve di chiarire che secondo Krashen "la quantità di input offerto all'apprendente è più importante della pratica" (Pichiassi 169). Infine, la quinta ipotesi è del filtro affettivo. Tutto l'input che riceve l'apprendente passa attraverso un filtro, cioè la disposizione emotivo - affettiva da cui dipende il successo dell'acquisizione. Intanto il filtro è una barriera che può impedire l'allievo, la quantità di impedimento dipende sull'età, la fiducia in se stesso, e la personalità.

L'approccio comportamentista è basato sulle idee di Ivan Pavlov, che attraverso alcuni esperimenti ha imparato che certi apprendimenti umani sono il risultato del condizionamento. Il lavoro di Pavlov dimostra che per ogni stimolo, c'è una risposta, e le risposte possono essere condizionate. I suoi esperimenti non avevano l'intenzione di aiutare lo studio di glottodidattica, comunque diversi studiosi lo hanno applicato. Qualunque caso, l'apprendimento è una formazione di associazioni, tuttavia in questo caso, il linguaggio non è una produzione cognitiva, ma è un'acquisizione di abitudini. Le abitudini vengono dai stimoli, ma soltanto stimoli non bastano. La risposta dall'allievo determina il rinforzo. Nel caso dell'apprendimento della lingua, se la risposta sia comprensibile, venga rinforzata, se no, venga abbandonata. Così la teoria comportamentista parla di stimolo-risposta comunque è uno stimolo che definisce una risposta linguistica. Strutturalismo aggiunge che nell'apprendimento le risposte vengono a causa di tanti esercizi strutturali che condizionano l'allievo.

Entrambi gli approcci cercano di essere naturale nel modo in cui una seconda lingua è insegnata. L'approccio strutturalista cerca di creare abitudini, mentre l'approccio naturale cerca di esporre l'allievo alla lingua per farlo parlare nel futuro. L'approccio strutturalistico concentra delle risposte immediatamente dall'allievo. Comunque l'approccio naturale concentra più dell'ascoltare che permetterà l'allievo di comunicare dopo. Nella seconda teoria, c'è un periodo di silenzio che non c'è nell'altro. Secondo me, l'approccio naturale sarà più effettivo, perché, come un bambino, il cervello dell'allievo è lentamente cambiato di pensare semplicemente in quella lingua. "Krashen considera la classe come il luogo convenzionale dove si possono apprendere i primi elementi linguistici, anche se l'attività sarà più efficace se viene proseguita poi attraverso il contatto con il mondo esterno" (Pichiassi 281). Invece secondo l'altro approccio, la classe è molto importante, perché è dove il cervello impara le risposte agli stimoli. L'approccio naturale è spontanea, mentre l'altro approccio non è spontaneo è molto calcolato, perché l'insegnante ha creato certi stimoli di produrre una certa risposta.

TCdida09
30 settembre 2009

Per quanto riguarda la didattica delle lingue, gli Stati Uniti negli anni '20 e '30 furono conosciuti particolarmente per una mancanza dell'importanza all'apprendimento, la possibilità studiare solo poche lingue ed i metodi che concentravano su soltanto la grammatica e la traduzione. Tutto questo cambio' all'inizio degli anni '40 con l'attacco dei giapponesi della base di Pearl Harbor. Purtroppo ci voleva una guerra per gli americani rendersi conto l'importanza e la necessita' capire e parlare lingue straniere. Effettivamente, con l'esplosione della seconda guerra mondiale molte scoperte nel campo della didattica delle lingue scoppiarono. Questa nuova concentrazione sull'apprendimento venne chiamata lo strutturalismo americano. Le ricerche dello strutturalismo in parte derivano dai metodi diretti europei "come la rivalutazione del parlato e il rifiuto del grammaticalismo didattico" ma intanto concentrano sul comportamento dell'individuo rispetto alla lingua. Una cosa molto significativa da capire nel metodo strutturalistico e' che esiste un programma intensivo in cui insegnanti preparano i materiali e parlanti nativi o 'informanti' sono utilizzati come modelli per gli studenti. Lo scopo principale del programma intensivo e' che alla fine lo studente riesce a parlare la lingua chiaramente nella forma colloquiale con una pronuncia accettabile. Gli elementi obbligatori per questo metodo sono molte ore di esercizio in periodi brevi, classi piccole, combinazione della presentazione della struttura della lingua e pratica della conversazione, importanza degli esercizi, utilizzazione degli parlanti nativi e soprattutto l'uso della forma parlata colloquiale. E' interessante notare che nel metodo intensivo la lingua deve essere in forma bassa ed allo stesso tempo lo studente deve gia' avere una motivazione alta.

Un'altro approccio benaccettato nel campo di didattica delle lingue e' quello naturale che e' attribuito ad entrambi Krashen e Terrel perche' hanno ipotesi simili. Insomma, l'approccio naturale e' un'idea unica in cui uno studente deve imparare una lingua straniera nella stessa maniera di un bambino che impara la sua madrelingua. Come un bambino, un adulto dopo un periodo di silenzio e contatto con la lingua target riuscirà a produrre tal lingua spontaneamente nel modo naturale. In altre parole, l'obiettivo di quest'approccio e' per l'insegnante utilizza un input semplice che gli studenti capiscono ed attraverso molto esposizione alla lingua lo studente sarà capace di parlare senza forzarlo.

Allora questi due approcci ovviamente sono molto diversi pero' hanno molto ricerca per sostenere le loro affermazioni. Prima di tutto, il livello necessario di motivazione in questi due approcci sono molto differenti. Senza uno studente motivato il programma intensivo non funziona perche' ci mette uno studente serio che per forza dura tutti gli esercizi. Mentre uno studente dall'approccio naturale non deve forzarsi ma solamente ascoltare naturalmente per avere successo. Secondo me lo studente, sempre la persona piu' importante nella didattica, e' un tipo completamente diverso per i due approcci. Dato che di solito in una classe di una lingua straniera c'e' una grande gamma del tipo di studente, ci vuole una combinazione oppure un mediano fra i due approcci per quanto riguarda l'insegnante. Una cosa che si vede subito che e' simile tra i due approcci e' che tutti i due richiedono una lingua di registro basso cioe' una lingua comprensibile, fattibile e semplice per gli studenti. L'approccio strutturalista e l'approccio naturale alla fine riconoscono la lingua parlata come la cosa piu' fondamentale e importante quando si impara una lingua straniera.

10.
CIdida09
2 dicembre 2009

Nella sua opera, *Principia philosophiae*, il filosofo francese seicentesco Renato Cartesio tentò di delucidare la sua intuizione esistenziale con la locuzione «Ego cogito, ergo sum». Si trova in questa dichiarazione di autocoscienza ciò che distingue l'essere umano dalla maggioranza degli altri mammiferi, la consapevolezza, e se essa progredisce con un alto livello d'istruzione, si può raggiungere la consapevolezza della propria consapevolezza che rende più potenti le facoltà mentali. Questo aspetto semiricorsivo può venire notato anche nella linguistica, specificamente nell'acquisizione della lingua sia madre che straniera, quando si apprendono le regole grammatiche e si diventa capaci di parlare con la lingua della propria lingua.

Si apprende questa metalingua dopo un periodo della grammatica implicita, la conoscenza intuitiva acquisita mediante l'uso della lingua, quando si passa alla grammatica esplicita, quella formale e cosciente appresa dallo studio. Senza la piena conoscenza della grammatica, si possono produrre enunciati grammaticali e fornire giudizi sulla correttezza degli enunciati prodotti da altri, ma non si sa spiegare perché una frase giudicata scorretta sia effettivamente così. Durante il percorso d'insegnamento linguistico, si deve affinare questa competenza metalinguistica assumendo i caratteri di una conoscenza formale dei meccanismi linguistici, e il modo in cui si prosegue, come si insegna la grammatica, rimane complesso. [...] Nonostante le differenze e il compromesso necessario tra i due processi, l'insegnante dovrebbe sapere stimolare e motivare gli studenti. Benché ci siano varie tecniche di varie nature (insiemistiche, basate sull'esplicitazione, ecc.), attività ludiche come parole incrociate e Total Physical Response sono molto utili per portare attenzione alla grammatica senza che gli studenti si accorgano che la stanno imparando (perciò l'imparano meglio in conformità di ciò che Krashen chiama *the rule of forgetting*).

11.
EAdida09
2 dicembre 2009

Il protagonista di una lezione di lingua dovrebbe sempre essere lo studente, non l'insegnante o la lingua stessa. Quando lo studente personalizza e interiorizza la lingua ha una motivazione interna che serve tanto nell'apprendimento di qualsiasi materia. L'insegnamento di grammatica, soprattutto la grammatica prescrittiva, richiama spesso la noia e l'inutilizza. Lo studente, particolarmente uno con poca motivazione interna, non riesce a provare piacere di una lezione grammaticale e spesso si sente poco coinvolto con la lezione perché lui non parla e non scopre niente, invece viene bombardato di una serie di regole incomprensibili e insignificanti per lui.

Il sistema tradizionale dell'insegnamento di una lingua era di stabilire regole grammaticali inflessibili della lingua per gli studenti usando termini metalinguistiche. Mentre la metalingua ha un ruolo importante nell'apprendimento di una lingua e rende il processo di acquisizione della lingua più rapido e facile, usandolo sempre in un modo prescrittivo l'insegnante può rischiare di far cascare in un ginepraio gli studenti quando la lingua, un organismo vivo, non rispecchia la regola prescrittiva. Lo studente deve capire che la grammatica

descrive la lingua e che la lingua è sempre in grado di modificarsi secondo chi la parla, dove la parla e in quale situazione la parla.

Quando si insegna la grammatica distaccata della cultura in modo normativo lo studente non ha motivazione di studiare la lingua oltre l'aula perché si sente come le regole sono da essere presentate soltanto durante l'ora di lezione dall'insegnante. Il senso che l'insegnante è l'onnipotente proprietario delle regole e che l'unico modo di imparare queste regole è a memoria attraverso la ripetizione lascia lo studente con un senso di poco controllo sopra la lingua. Lo studente può anche cominciare a vedere la lingua come una cosa fossilizzata e inalterabile, capendola solo a un livello morfosintattico. Così credendo che la lingua non ha un ruolo sociale e che se la parla solo a scuola lo studente avrà solo delle motivazioni esterne, cioè scolastiche. La perdita del piacere di imparare fa che lo studente perde tutto la sua motivazione e quindi non ha più voglia di interiorizzare la lingua, ma invece, di compilare attività deduttive.

Negli anni recenti gli insegnanti delle L2 e LS hanno cominciato a passare da un insegnamento della grammatica superficiale alle riflessioni sulla lingua. Questo processo richiede che l'insegnante cambia il suo ruolo nell'aula e inizia a vedere lo studente come protagonista della lezione e rendere autonomo lo studente cosicché possa conoscere le strutture e creare ipotesi linguistiche da solo. Lo scopo dell'insegnante dev'essere non uno di insegnare schemi linguistici ma uno di trasmettere il piacere di scoprire nuovi aspetti della lingua e di insegnare a imparare da soli, senza la provocazione di un'insegnante. L'insegnante incoraggia lo studente a intuire le strutture, capire i meccanismi linguistici e formulare ipotesi autonomamente. L'insegnante serve poi per convalidare o negare queste intuizioni e poi rinforzare le ipotesi giuste con attività motivanti e rilevanti. L'UD e L'UdA sono due strumenti o protocolli che facilitano il processo di riflettere sulla lingua in una lezione o una serie di lezioni. Le regole grammaticali sono sempre sottolineate nel momento giusto e servono per descrivere la lingua e tutti gli aspetti della comunicazione. Le regole vengono verificate più volte attraverso la comunicazione autentica, e a un certo punto vengono fissate come norme per lo studente perché lui le capisce e lui le ha scoperte. Quando uno studente è autonomo lui è capace di imparare in qualsiasi ambiente con qualsiasi strumento, con la motivazione di imparare lo studente sarà capace di scoprire nuovi elementi della lingua senza che l'insegnante lo stuzzichi e così diventa un allevio per tutta la vita.

12.
FMcine09
Autunno 2009

Donne Senza Scelta: Le prostitute, l'emarginazione e l'immigrazione in Stromboli-terra di Dio, Rocco e i suoi fratelli e Accattone.

I temi trattati nel cinema di un paese, e lo stile in cui li si confronta sono legati alla storia contemporanea nonché la situazione sociale, politica, ed economica. Italia negli anni cinquanta e sessanta si riprende economicamente dalla seconda guerra mondiale e si industrializza. Parallelamente, nel cinema italiano il periodo neorealista cede a quello realista. Però, alcuni temi sociali rimangono rilevanti e sono esaminati in vari film. L'immigrazione è un fenomeno sempre presente così come le persone e le comunità emarginate. Addizionalmente, prostitute, sempre emarginate per il lavoro che eseguono, formano parte della società

italiana in ogni regione. Analizzerò tre film, Stromboli-terra di Dio, Rocco e i suoi fratelli, e Accattone, in cui si rappresenta prostitute in correlazione con i temi dell'immigrazione e l'emarginazione. All'esaminare la posizione di queste prostitute nella società e i rapporti che hanno con uomini e altre donne in questi tre film, si capisce che loro forniscono soltanto un esemplare di qualcuno marginato e che ci sono molti modi di essere marginato.

Stromboli-terra di Dio, regia Roberto Rossellini, si svolge quasi totalmente nell'estremo Sud d'Italia nell'isola di Stromboli. L'Italia del 1950, quando esce il film, è ancora in ripresa dalla seconda guerra mondiale. Il paese non ha molti soldi, specialmente per girare i film, e il cinema italiano deve ricominciare da zero. Questo film è in parte il prodotto della situazione sociale ed economica italiana dopoguerra. Aspetti dello stile neorealista, nei suoi ultimi anni, sono presenti nel film. Per esempio, fu girato a Stromboli invece che in uno studio, i personaggi parlano diversi dialetti e lingue, e molti degli attori sono non-professionisti. Inoltre, c'è l'influenza dello stile realista in cui, invece di concentrare nei temi di guerra o disoccupazione, si mostra l'effetto che hanno questi sulle persone. Ingrid Bergman, un'attrice di Hollywood, interpreta il ruolo della protagonista e gli spettatori vedono come reagisce ella quando arriva nell'isola di Stromboli. Non si parla molto della guerra recente ma si vede come ha cambiato le vite della protagonista e degli abitanti di Stromboli, e lo stesso è vero degli altri temi del film.

13.
SSp.i.09
Febbraio 2009
La fiaba

Nell'ultima opera di Italo Calvino *Palomar*, il suo protagonista si rende conto della inabilità umana di “soffocare in sé il bisogno di tradurre, di passare di un linguaggio all'altro, da figure concrete, di tessere e ritessere una rete di analogie. Non interpretare è impossibile, come è impossibile trattenersi dal pensare.” In modo paragonabile a Palomar la gente del mondo non può fermarsi di descrivere e fare senso della loro condizione umana tramite le fiabe. Come scrive Calvino le fiabe sono “una spiegazione generale della vita.” Si intende la fiaba come il genere letterario in cui “tutto deve essere meraviglioso, misterioso e incoerente; tutto animato...Il mondo della fiabe è il mondo esattamente opposto al mondo della verità e appunto per ciò le somiglia tanto, quanto il caos somiglia alla creazione perfetta.” Non è possibile datare le fiabe come vicende storiche, l'unico modo in cui è raggiungibile precisare la loro storia è nel momento in cui passano dall'oralità alla scrittura, quando sono documentate sulla carta.

14.
SLp.i.09
Febbraio 2009
Fucini

Benché il verismo avesse per scopo la trasmissione della situazione socio-economica nazionale, ogni regione si ritrovava in una situazione diversa: Firenze allora capitale d'Italia e forza politica, Milano fulcro della cultura economica nazionale e poi la Sicilia con una cultura contadina e rurale.

I veristi e i suoi consimili cercavano non soltanto di creare una realtà vera ma anche di allontanarsi dai modelli della realtà controllata, esemplificata dalla letteratura romantica degli autori come Alessandro Manzoni, che scrisse i famosi *Promessi sposi*.

15.
GWp.i.10
Pecorelli
Febbraio 2010

[...] Lo scoop non é mai pubblicato. Pecorelli, infatti, fa un accordo con il ministero dell'Intero in cui si prevede che i servizi segreti danno i soldi per ripagare i debiti del giornale e in scambio i documenti non sarà pubblicati per almeno cinque anni. Infatti, anni dopo, quando scoppia lo scandalo della loggia massonica P2, documenti che verificano il ruolo del "Pro Deo" nel mondo spionistico saranno trovati nell'archivio di Licio Gelli a Montevideo, Uruguay.

La vicenda avrà due risultati sulla carriera di Pecorelli: sarà la fine di "Nuovo Mondo D'Oggi" e quindi fonda, con l'ex direttore Franco Simeoni, il proprio giornale, Osservatore Politico, o semplicemente "Op". L'altro risultato é che guadagna l'etichetta di "ricattatore". Tuttavia, il 22 ottobre 1968 Pecorelli fonda "Osservatore politico internazionale" con Franco Simeoni come direttore. Prima un mensile come "Mondo D'oggi", "Op" comincia come un notiziario con poche centinaia di lettori: uomini di politica, militare, i servizi segreti. Dopo dieci anni, proprio durante la settimana quando viene rapito il primo ministro Aldo Moro, "Op" diventa un settimanale disponibile nell'edicola. Un anno dopo Pecorelli viene ucciso. [...]

Pecorelli rimane socio della P2 fino al 18 maggio 1977, quando manda a Gelli una lettera di dimissioni fra le cui ragioni si leggeva che "nella Famiglia é venuta meno, o forse non c'é mai stata, la solidale assistenza dei suoi componenti." E dice a Gelli "per quanto riguarda i nostri rapporti personali mi auguro, se lo desideri, ch'essi possano rimanere immutati." Poi scrive su "Op": "Si ha un bel dire che sia un covo di golpisti e sovversivi. Vi aderiscono personaggi politici delle più diverse espressioni, ma tutti di primo piano: militari, magistrati, alti funzionari della pubblica amministrazione. Si può dire che Gelli rappresenti quel che resta dello Stato. E ormai si può aggiungere pure che tutti insieme i fratelli della P2 hanno giurato di far giustizia e pulizia".

Il 15 agosto 1978, scrive: "potente Loggia P2, loggia coperta, guidata dal Maestro Venerabile Licio Gelli. É proprio la loggia di Gelli che comprende parlamenti, ministri e militari (e rappresenta la crema della massoneria) costituisce un elemento determinate per la nomina del nuovo Gran Maestro." Il 12 Settembre 1978, subito dopo l'elezione di Giovanni Paolo II e circa sei mesi prima del proprio omicidio, Pecorelli pubblica una lista di 121 nomi di uomini del Vaticano affiliati nella P2. Poi, il 2 gennaio 1979, appare su "Op" un articolo intitolato "Due volte partigiano. Finalmente la verità sul Venerabile della P2." Il penultimo articolo, del 10 febbraio 1979, intitolato "Massoneria: il Professore e la balastra", parla della evidenza che Gelli fosse un agente dell'est durante la seconda guerra mondiale. L'ultimo articolo é uscito lo stesso giorno del suo omicidio. Pecorelli scrive: "Attentati, stragi, tentativi di golpe, l'ombra della massoneria ha aleggiato dappertutto: da Piazza Fontana al delitto Occorsio, dal golpe Borghese all'Anonima sequestri, alla fuga di Michele Sindona."

Per quanto riguarda la P2 in relazione all'omicidio, due cose strane vale la pena menzionare: la prima é che, quarant'otto ore dopo il delitto, sono arrivate al procuratore della repubblica Giovanni de Matteo una telefonata e una lettera, entrambe anonime, le quali ugualmente sostengono che Licio Gelli fosse il mandante dell'uccisione. L'altra cosa, forse più strana, é che un dei primi poliziotti ad arrivare alla scena dell'omicidio é il carabiniere Antonio Cornacchia, affiliato con la P2 e che, nemmeno durante il processo, ha mai chiarito il motivo della sua presenza vicino alla scena.

Tuttavia, le rivelazioni più importanti di quello che aveva già scritto Pecorelli erano quelle che non aveva ancora pubblicato ed è lecito pensare che stesse per rendere noti gli scritti di Aldo Moro, che avrebbero messo in una posizione pericolosissima Giulio Andreotti.

“Secondo Pecorelli,” scrive Sergio Flamigni, “in pratica era Andreotti il regista politico della strategia della tensione, il primo responsabile delle 'deviazioni' dei servizi segreti, e la vera 'anima nera' della politica italiana. E fino all'ultimo, Andreotti e il clan andreottiano furono il bersaglio costante di 'Op'”.

16.
ESp.i.10
La cucina futurista
Febbraio 2010

Fin da subito il tono della storia è commovente e quasi teatrale e la velocità si insinua anche prima della corsa in macchina di Marinetti quando, nel suo messaggio, Onesti scrive: «Carissimo poiché Essa parti definitivamente sono preso da angoscia torturante Stop tristezza immensa vietami sopravvivere Stop supplicoti venire subito prima che arrivi quella che le rassomiglia troppo ma non abbastanza GIULIO»⁹. Si capisce l'urgenza del messaggio grazie all'economia delle parole tipica dello stile telegrafico: infatti, Onesti usa un minor numero di parole perché non ha molto tempo per scrivere e, per esempio Giulio usa i verbi, «vietami» e «supplicoti»¹⁰ e così, unisce parole che dovrebbero essere separate. In un certo senso, questo modo di mischiare le parole fa riferimento al manifesto della Distruzione della sintassi, immaginazione senza fili, parole in libertà, che principalmente rifiuta ad accettare una sintassi comune e chiede un'evoluzione della scrittura. Il raggruppamento delle parole invertite nel messaggio potrebbe essere anche una distruzione della sintassi, perché il telegramma non ha un ordine chiaro o logico a causa della quale le parole aggregate. L'urgenza di Giulio si traduce nella velocità a causa delle parole sono compresse e si capisce che chi ha scritto il messaggio non vuole sprecare tempo e vuole il suo amico venga subito. Le parole affrettate assomigliano alle altre idee dello stesso manifesto che spiega il concetto, l'immaginazione senza fili. Marinetti scrive così: «io intendo la libertà assoluta delle immagini o analogie, espresse con parole slegate e senza fili conduttori sintattici e senza alcuna punteggiatura»¹¹. Dunque, anche nel telegramma mancano questi fili conduttori sintattici e la punteggiatura a causa dell'urgenza di Giulio. Inoltre, il lettore può identificarsi, magari non con il desiderio di suicidarsi, ma con la sua voglia di essere in compagnia in un momento difficile e si sente male addirittura per Onesti a causa della sua infelicità. Questa immedesimazione del lettore provoca sentimenti realistici che in seguito, nel corso della narrazione, non ci saranno più.

17.
ALp.i.10
Febbraio 2010
Le donne e la mafia

In questa tesi si parlerà di donne e mafia in Sicilia, cioè del fenomeno criminale noto come Cosa nostra. Non ci si concentrerà né sulla 'Ndrangheta né sulla Camorra e, quindi, l'uso del termine "mafia" indicherà Cosa nostra, salvo per alcune eccezioni che saranno indicate da parte di chi scrive. Si tratterà il ruolo fondamentale della donna nella cultura mafiosa e come questa la trasmette attraverso il ruolo di moglie e madre e si verificherà che le donne sono presenti nella mafia e non hanno un ruolo passivo e insignificante; anzi hanno un ruolo fondamentale. Nel corso di questo lavoro, si proverà ad evidenziare l'idea che la mafia stessa perpetua il mito che all'interno dell'organizzazione le donne non hanno un ruolo autonomo. La mafia approfitta della cultura maschilista in Sicilia che crede in questo mito per continuare a nascondere l'importanza della donna e dunque proteggere Cosa nostra. Un bell'esempio di questo atteggiamento è la dichiarazione del pentito Tommaso Buscetta: "Non dire mai niente di Cosa nostra alle donne: è una delle regole [...] Un mafioso potrebbe essere punito con la morte se si lasciasse sfuggire con la moglie anche una sola parola sull'organizzazione." Viceversa, l'obiettivo di questo lavoro è dimostrare che quello che ha detto Buscetta non è vero perché in realtà le donne conoscono bene la mafia, continuano a trasmettere i cosiddetti 'valori' di Cosa nostra e sono capaci di aiutare a dirigere gli affari quando i loro uomini sono in prigione o latitanti. Si mostrerà come le donne – e la percezione della donna da parte del pubblico – impediscono veramente la lotta antimafia.

Prima di parlare delle donne, è necessario capire interamente l'organizzazione, non soltanto la struttura, ma anche la sua storia: in quale contesto è nata, come ha cambiato, e come continua a adattarsi col passare del tempo. Per questa ragione, si comincerà questo lavoro con una breve storia di Cosa nostra, la cui data di nascita non è unica, ma viene collocata dagli storici intorno al 1860. Silvia di Lorenzo però, nel suo libro *La grande madre mafia*, si rivolge più al passato per capire la psicologia e quindi la cultura. Riporta un'idea ben accreditata che sottolinea il problema delle dominazioni straniere che sfruttavano la Sicilia e non si prendevano mai cura dei siciliani. Quest'ambiente ha creato "fatalismo, pessimismo, insicurezza cronica, diffidenza, e paura del futuro," sentimenti che continuavano anche con la formazione dello Stato italiano.

18.
DWp.i.10
Febbraio 2010
Primo Levi

Alla fine di gennaio del 1945, il lager di Auschwitz fu liberato dall'Armata Rossa. Primo Levi, giovane di 25 anni, chimico sensibile e schivo, fa parte di una manciata di sopravvissuti italiani che devono attraversare l'Europa dal terreno gelato della Polonia alla madre patria di Torino. Il passaggio della guerra ha lasciato distrutta l'Europa, e la liberazione da Auschwitz non garantisce né la sicurezza né la sopravvivenza. Durante il ritorno doloroso verso casa, il pellegrino malato e scioccato affronta una lunga serie di crisi fisiche:

l'inverno polacco è brutale, gli aiuti umanitari sono difficili da trovare, le ferrovie sono distrutte, la sua salute è debole e il cibo è scarso. Ma c'è un'emergenza più pressante che sta crescendo nel cuore del giovane sopravvissuto, l'emergenza di un intellettuale sensibile che si sforza di capire. Avendo sperimentato l'esaltazione più brutta della capacità umana di commettere l'atrocità, sta soffrendo per una domanda nebulosa che lo seguirà per il resto della sua vita: perché Auschwitz?

Nell'episodio appena citato, Levi entra con un suo compagno in una bottega nella città polacca di Katowice. Distrutto e malnutrito, il giovane sopravvissuto si sforza di spiegare la situazione alla bottegaia nel suo tedesco limitato: sono dei *pellegrini* italiani con un disperato bisogno di alimenti e con pochi soldi da spendere. Tuttavia, la bottegaia non crede a niente di quello che dice. Come può essere che questi uomini calpestati siano italiani? Lei sa come sono fatti veramente gli italiani: appassionati e con i capelli neri. Esamina le loro apparenze e decide, a dispetto delle loro ripetute affermazioni contrarie, che sono croati.

La bottegaia è pazza? È razzista? È cattiva? Quando la situazione si sviluppa, si vede che le cose non stanno così. Anzi, quando gli italiani spiegano ~~di~~ meglio la loro avventura di essere sopravvissuti ad Auschwitz, il suo tono cambia da diffidente e compassionevole. La bottegaia gli offre del cibo e racconta la sua storia di guerra: lei è una tedesca che non aveva mai avuto ~~la~~ fiducia in Hitler a causa della sua irrazionalità e della sua propaganda di violenza. Dieci anni prima, suo marito aveva commesso l'errore di dichiarare apertamente il suo disprezzo per il Führer a un loro vicino di casa, più tardi fu arrestato dalla Gestapo e sparò per sempre. La bottegaia straziata aveva deciso che non c'era altro da fare che continuare con il suo commercio e con la sua vita sotto il regime totalitario di Hitler. Il dissenso che lei praticò fu quello più comune fra i dissidenti nell'Europa di Hitler: una resistenza interiore, spirituale e personale, moderata a pratica. Nel 1938, quando Hitler tenne il suo famoso discorso in cui esprimeva il suo desiderio di iniziare una guerra, la bottegaia decise che non era più in grado di sopportare la sua irrazionalità brutale. Mandò una lettera, indirizzata "al Sig. Adolf Hitler, Cancelliere del Reich, Berlino", in cui elencava le follie della sua guerra: troppe persone sarebbero morte e la Germania non era abbastanza forte da sconfiggere gli eserciti uniti del resto del mondo. Anche un bambino sarebbe stato in grado di capire che la dichiarazione di guerra era una follia. Due settimane dopo, la Gestapo andò a casa sua, revocò la sua licenza di commercio e la esiliò dalla sua città natale.

Sebbene fosse una donna semplice, la bottegaia resisté all'abbraccio carismatico della follia di Hitler grazie all'uso della ragione. Eppure, nel suo scambio con Levi essa indulge a un genere d'ignoranza che sta proprio al cuore della macchina di morte di Hitler. Essa classifica la gente e reagisce verso di loro secondo l'idea che lei ha del gruppo di appartenenza, e del loro comportamento collettivo. La bottegaia insiste così tanto sulla necessità di classificare quei pellegrini malnutriti e di trattarli secondo la sua idea della loro identità nazionale che ignora facilmente l'informazione più pertinente per giudicare la situazione: non importa se dichiarano con le loro voci che sono italiani. Una volta che li ha identificati come croati, rimangono solo due domande alle quali la bottegaia deve rispondere: come sono i croati e come devo trattarli?

Che cosa significa per Primo Levi, nella sua immensa sofferenza spirituale di allora, il fatto che una donna di buon cuore, abbastanza forte moralmente e razionalmente da rifiutare l'ideologia di Hitler, avalli l'uso estremo dello stereotipo nella sua vita quotidiana? Questa vicenda è fra i primi aspetti che si trovano sulla sua strada come elementi di prova per rispondere alla sua somma domanda, il grande Perché. [...]

Bisogna chiarire che Levi non crede assolutamente che questa debolezza psicologica sia un elemento distintivo solo della Germania o dell'Italia del primo novecento: si trova nel DNA della specie umana, è una forma più complessa dell'ostilità sociale che si può osservare nel regno animale inferiore. La questione della latenza è la cosa più importante da considerare per l'argomento di questa ricerca. Se questa propensione è naturale e permanente, essa si mostrerà più spesso come elemento malvagio dell'animo umano, un elemento pericoloso perché potrà provocare episodi irrazionali di violenza e di maltrattamento verso gli innocenti, sebbene di rado non diventi il motore di un individuo o di una società nell'elaborazione delle politiche sociali. Il vero pericolo consiste nella possibilità del fanatismo collettivo: Levi afferma nella prefazione di *Se questo è un uomo* che quando la potenzialità latente di usare gli stereotipi (ogni straniero è nemico) giunge al culmine, quando cresce fino al punto di trasformarsi in un sillogismo deduttivo in base al quale si governa una società, si arriva infallibilmente ad Auschwitz.

È questo che è successo nella Germania di allora. È così che l'autore di Mein Kampf sequestrò Berlino democraticamente nel 1933. È così che le leggi razziali italiane furono approvate nel 1938 e le comunità ebraiche d'Italia che avevano vissuto in pace (relativa) fin dal periodo dell'Impero Romano furono rastrellate e deportate nei Lager. È così che il terrore della Kristallnacht fu aiutato e applaudito da una grande porzione del popolo tedesco.

Ecco il sillogismo: 1) tutti gli ebrei sono nemici malvagi dello stato, 2) tutti i nemici dello stato devono essere eliminati e perciò 3) tutti gli ebrei devono essere eliminati. In un sistema di logica deduttiva, un'incrollabile premessa maggiore e minore formano una regola che è necessariamente vera, e che tutte le generalità devono rispettare. Se, per esempio, diciamo che 1) Socrate è umano, 2) tutti gli umani sono mortali e perciò 3) Socrate è mortale, si può concludere con certezza totale che Socrate (il caso specifico) deve seguire la regola onnicomprensiva (la mortalità) purché essa sia vera. Se attraverso la propaganda viene comunicato al popolo che tutti gli ebrei sono nemici, la stessa logica del primo sillogismo sugli ebrei convincerà i cittadini normali ad abbracciare un sistema completo di brutalità verso un gruppo intero. I cittadini saranno soddisfatti anche psicologicamente, e saranno convinti di non tradire nessun credo o regola della morale o della ragione.

19.
AMp.i.10
Febbraio 2010
Dialetti

Le diverse aree sono evidenziate in conformità con *isoglosse* che segnano la diffusione nello spazio di diversi fenomeni linguistici. Il limite di diffusione di ogni singolo fenomeno linguistico indicato su una carta geografica è un'isoglossa (*grafico 1.4*), un termine introdotto nel 1892 che indica una linea ideale che rappresenta "graficamente tutti i punti che hanno in comune lo stesso elemento linguistico" (Marcato, 2002, 180).[figura] I fenomeni linguistici più significativi che formano le isoglosse sono molti. Fra questi uno dei più importanti consiste nella sonorizzazione delle consonanti sorde in posizione intervocalica; "si tratta di [k], [t], [p], che diventano [g], [d],[v]" (Marcato 2002, 180). Un altro fenomeno è la consonante doppia che,

trovandosi in posizione intervocalica, diventa semplice. Le consonanti doppie, invece, si mantengono in toscano e nei dialetti centro meridionali, infatti, quello appena citato è un fenomeno tipico dei dialetti del nord. Nell'Italia centrale e meridionale alcune consonanti scempie sono pronunciate intense. Un terzo fenomeno è l'apocope, o l'uso delle vocali finali atone che è rappresentato con diversa intensità nei vari dialetti e secondo le vocali.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ANDORNO, C. 2005 Che cos'è la pragmatica linguistica, Roma, Carocci.
- ANDORNO C., RASTELLI S. 2009 (a cura di) Corpora di italiano L2: tecnologie, metodi, spunti teorici, Perugia, Guerra Edizioni.
- ANTONELLI, G. 2007 L'italiano nella società della comunicazione, Bologna, Il Mulino.
- ARCANGELI, M. 2005 Lingua e società nell'era globale, Roma, Meltemi.
- ARCANGELI, M. 2007 Lingua e identità, Roma, Meltemi.
- AUSTIN, J.L. 1962 How to do things with words, The William James Lectures at Harvard University, 1955, J.O.Urmson ed., London, Oxford University Press.
- AUSTIN, J.L. 1978 [1962] "Performativo-Constativo" in Sbisà M. (a cura di) *Gli atti linguistici: Aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*, Milano, Feltrinelli: 49-60.
- AUSTIN, J.L. 1987 [1962] Come fare cose con le parole (edizione italiana a cura di C. Penco e M. Sbisà), Genova, Casa Editrice Marietti.
- BALBONI, P.E. 1994 Didattica dell'italiano a stranieri, Roma, Bonacci Editore.
- BALBONI, P.E. 1998 Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche, Torino, UTET.
- BALBONI, P.E. 1999 Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale, Venezia, Marsilio.
- BALBONI, P.E. 2000 Le microlingua scientifico-professionali. Natura e insegnamento, Torino, UTET.
- BALDI B., SAVOIA L.M. 2006 Perché barbari? Lingua, comunicazione e identità nella società globale, Roma, Bulzoni.
- BALDI B., SAVOIA L.M. 2007 "Prospettive di educazione linguistica", in GISCEL (a cura del), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*, Milano, Franco Angeli: 168-196.
- BALDI B., SAVOIA L.M. 2009 Lingua e comunicazione. La lingua e i parlanti. Pisa, Pacini.
- BATTAGGION B., SALVI C. 2003 "Un curriculum di scrittura per gli studenti Erasmus/Socrates in Italia", *Didattica & Classe Plurilingue*, n. 7, settembre-dicembre (Bollettino ILSA on-line)
- BEAUGRANDE R. DE, DRESSLER W.U. 1994 [1981] Introduzione alla linguistica testuale, Bologna, Il Mulino
- BELTRAMO, M. 2000 Abilità di scrittura, Torino, Paravia Bruno Mondadori Editori.

- BENINCÀ P., FRISON L., SALVI G. 1991[1988] “L’ordine degli elementi della frase e le costruzioni marcate” in Renzi L. (a cura di) *Grande grammatica italiana di consultazione*, Volume I, Bologna, Il Mulino: 115-225
- BERNSTEIN, B. 2000 [1971] “Classe sociale, linguaggio e socializzazione” in Giglioli P.P. e Fele G. (a cura di), *Linguaggio e contesto sociale*, Bologna, Il Mulino: 233-253.
- BERRUTO, G. 1989 [1987] *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- BERRUTO, G. 1996a “La varietà del repertorio” in Sobrero A.A. (a cura di), *Introduzione all’italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza: 3-36.
- BERRUTO, G. 1996b “Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche” in Sobrero A.A. (a cura di), *Introduzione all’italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza: 37-92.
- BERRUTO, G. 2006 [1995] *Fondamenti di Sociolinguistica*, Roma-Bari, Laterza.
- BORELLO, E. 1994 *L’incomunicabilità di massa: funzionamento e apprendimento*, Alessandria, Edizioni dell’Orso.
- BROWN G., YULE G. 1986 [1983] *Analisi del discorso*, Bologna, Il Mulino.
- BURKE, P. 1980 [1978] *Cultura popolare nell’Europa moderna*, Milano, Mondadori.
- CAFFI, C. 2009 *Pragmatica. Sei lezioni*, Roma Carocci.
- CARDONA, G.R. 1987 [1981] *Antropologia della scrittura*, Torino, Loescher Editore.
- CARDONA, G.R. 2001 *I sei lati del mondo. Linguaggio ed esperienza*, Roma-Bari, Laterza.
- CARDONA, G.R. 2002 [1990] *I linguaggi del sapere*, Roma-Bari, Laterza.
- CHAFE, W. 1987 “Cognitive Constraints on Information Flow” in Tomlin R.S. (ed.) *Coherence and Grounding in Discourse*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins: 21-51.
- CILIBERTI, A. 1994 *Manuale di glottodidattica: per una cultura dell’insegnamento linguistico*, Firenze, Nuova Italia Editrice.
- CINQUE, G. 2010 *The Syntax of Adjectives. A comparative study*, The MIT Press, Cambridge, Mass., London, England.
- CONNOR, U. 2008a “Introduction”, in Connor U., Nagelhout Ed (eds) *Contrastive Rhetoric. Reaching to intercultural rhetoric*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins: 1-8.
- CONNOR, U. 2008b “Mapping multidimensional aspects of research”, in Connor U., Nagelhout Ed (eds) *Contrastive Rhetoric. Reaching to intercultural rhetoric*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins: 299-314.

- CONTE, M.E. 1988 Condizioni di coerenza: ricerche di linguistica testuale (Pubblicazioni della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Pavia; 46. Dipartimento di scienza della letteratura e dell'arte medievale e moderna), Firenze, La Nuova Italia Editrice.
- COUNCIL OF EUROPE 2001 Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching Assessment, Cambridge, Cambridge University Press. Traduzione italiana a cura di F. Quartapelle e D. Bertocchi, CONSIGLIO D'EUROPA 2002 Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, La Nuova Italia – Oxford. Versione on-line in inglese:
[HTTP://WWW.COE.INT/T/DG4/LINGUISTIC/SOURCE/Framework_EN.PDF](http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/source/framework_EN.pdf).
- COVERI L., BENUCCI A., DIADORI P. 1998 Le varietà dell'italiano. Manuale di sociolinguistica italiana, Roma, Bonacci Editore.
- CUMMINS, J. 1979 “Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters”, in Working Papers on Bilingualism, No. 19, 121-129.
- CUMMINS, J. BICS and CALP: Clarifying the distinction, articolo on-line
<http://www.iteachilearn.com/cummins/bicscalp.html>
- DANESI, M. 1998 Il cervello in aula. Neurolinguistica e didattica delle lingue, Perugia, Guerra Edizioni.
- DARDANO M., TRIFONE P. 1995 Grammatica Italiana con nozioni di linguistica, Bologna, Zanichelli.
- DELL'AVERSANO, C. 2001 Intervista rilasciata a Tommaso Raso, www.italianoscritto.com , 16 dicembre 2001.
- DE MAURO, T. 1979 Storia linguistica dell'Italia unita, Roma-Bari, Laterza.
- DE SANTIS C., DELLA CORTE F., PANZIERI C., VETRUGNO R. 2004 “*QOL 1*: per un bilancio quantitativo e qualitativo dei fenomeni innovativi nell'italiano contemporaneo, con una nuova ipotesi di lavoro” in Cardinaletti A. e Frasnedi F. (a cura di), *Intorno all'Italiano contemporaneo. Tra linguistica e didattica*, n. 6, Milano, Franco Angeli: 17-33.
- DESIDERI, P. 1991 La centralità del testo nelle pratiche didattiche, Firenze, La Nuova Italia Editrice.
- DULAY H., BURT M., KRASHEN S. 1985 [1982] La seconda lingua, Bologna, Il Mulino.
- DURANTI, A. 1992 Etnografia del parlare quotidiano, Roma, Nuova Italia Scientifica.
- FAVA, E. 1995 “Tipi di atti e tipi di frasi” in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Volume III, Bologna, Il Mulino: 19-48

- FREDDI, G. 2002 [1994] *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET Libreria.
- FREGE, G. 2001 [1892] “Senso e denotazione” in Bonomi A. (a cura di), *La struttura logica del linguaggio*, Milano, Bompiani.
- GALLI DE' PARATESI, N. 1981 *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*, Strasburgo, Council of Europe.
- GALLINA, V. 2006 (a cura di) *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, Roma, Armando.
- GILES, H. 1973 “Accent mobility: a model and some data, in *Anthropological linguistics*, 15, 2: 87-105.
- GIUSTI, G. 2004 “L'italiano delle origini e le origini dell'italiano scritto”, in Cardinaletti A. e Frasnedi F. (a cura di), *Intorno all'Italiano contemporaneo. Tra linguistica e didattica*, n. 6, Milano, Franco Angeli: 77-110.
- GOODY, J. 1986 *The Logic of Writing and the Organization of Society*, Cambridge.
- GOODY, J. 2002 [2000] *Il potere della tradizione scritta*, Torino, Bollati Boringhieri .
- GOODY J., WATT I. 2000 [1962-1963] “Le conseguenze dell'alfabetizzazione” in P.P. Giglioli e G. Fele (a cura di), *Linguaggio e contesto sociale*, Bologna, Il Mulino: 285-331.
- GRAFFI, G. 1994 *Le strutture del linguaggio. Sintassi*, Bologna, Il Mulino.
- GRICE, P. 1993a [1975] “Logica e Conversazione” in *Logica e Conversazione. Saggi su intenzione, significato e comunicazione*, Bologna, Il Mulino: 55-76.
- GRICE, P. 1993b [1957] “Il Significato” in *Logica e Conversazione. Saggi su intenzione, significato e comunicazione*, Bologna, Il Mulino: 219-231.
- GUASTI, M.T. (1991) “La struttura interna del sintagma aggettivale” in Renzi L., Salvi G., (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Volume II, Bologna, Il Mulino: 321-337
- HALLIDAY, M.A.K. 1992 [1985] *Lingua parlata e lingua scritta*, Firenze, La Nuova Italia.
- HALLIDAY M.A.K., HASAN R. 1976 *Cohesion in English*, London, Longman.
- HYMES, D. 1979 [1972] “La competenza comunicativa”, in Ravazzoli F. (a cura di), *Universali Linguistici*, Milano, Feltrinelli: 212-243.
- HYMES, D. 1980 [1974] *Fondamenti di sociolinguistica*, Bologna, Zanichelli.
- JAFRANCESCO, E. 2004 “Profilo socioculturale e bisogni linguistici di studenti con borse di studio internazionali”, in Jafrancesco, E. (a cura di), *Le tendenze innovative del Quadro comune europeo di riferimento delle lingue e del Portfolio*, Atene, Edilingua: 135-173.
- JOB R., TONZAR C. 1993 *Psicolinguistica e bilinguismo*, Padova, Liviana.

- KAPLAN, R. B. 2001 [1966] Cultural thought patterns in inter-cultural education. Landmark Essays on ESL Writing. T. Silva and P. K. Matsuda. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates: 11-25.
- KRASHEN, S.D. 1977 "The monitor model of adult second language performance", in M.Burt, H. Dulay e M. Finocchiaro (a cura di) *Viewpoints on English as a Second Language, New York, Regents*: 152-161.
- KRASHEN, S.D. 1982 Principles and Practice in Second Language Acquisition, Pergamon Press. First internet edition, July 2009, www.sdkrashen.com
- KRASHEN, S. 1993 The power of reading. Insights from the Research, Englewood, CO., Libraries Unlimited.
- LAVINIO, C. 2000 "Tipi testuali e processi cognitivi" in Camponovo F. e Moretti A. (a cura di) *Didattica ed educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia: 125-144.
- LEKI, I. 2002 "Second Language Writing" in Kaplan R. B. (a cura di) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, Oxford University Press
- LEONARDI, P. 1976 "Introduzione: Searle, la filosofia del linguaggio e la linguistica contemporanea" in J.R. Searle, *Atti linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*, Torino, Boringhieri: 7-18.
- LEPSCHY, G.C. 2006 "Semantica: le strutture" in Laudanna A. e Voghera M. (a cura di) *Il linguaggio. Strutture linguistiche e processi cognitivi*, Roma-Bari, Laterza: 170-188.
- LEVINSON, S.C. 1985 La Pragmatica, Bologna, Il Mulino.
- LOMBARDI VALLAURI, E. 2009 La struttura informativa. Forma e funzione negli enunciati linguistici, Roma, Carocci.
- MAGGINI, M. 2004 "Il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue" in Jafrancesco E. (a cura di) *Le tendenze innovative del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue e del Portfolio*. Atti del XII Convegno nazionale ILSA, Atene-Roma, Edilingua: 13-22.
- MERLI, M. 2008 "Scrivere in Lingua Seconda per l'università. Prime riflessioni sui corsi di scrittura presso la Sede italiana di Middlebury College", *Quaderni del Dipartimento di Linguistica dell'Università di Firenze* 18: 85-96.
- MERLI, M. 2003 Tesi di Master Itals, A.A. 2002-2003, Ca' Foscari, <http://venus.unive.it/itals/post/index.php>
- MERLI, M. 2004 "La didattica per progetti come sostegno alla motivazione dei discenti in college e programmi americani in Italia", *ITALS*, II, 5: 63-82.

- MERLI, M., QUERCIOLO, F. 2003 “Prospettive nell’insegnamento dell’italiano a studenti angloamericani”, *Bollettino Itals*, supplemento online alla rivista ITALS, n. 1, giugno, www.itals.it.
- MEZZADRI, M. 2003 *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l’insegnante di lingue*, Perugia, Guerra Edizioni/édition SOLEIL.
- MIONI, A. 1983 “Italiano. tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione”, in AA.VV., *Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*, 2 voll., Pisa, Pacini: 495-517.
- MORO, G. 1993 Introduzione all’edizione italiana, in *Logica e Conversazione. Saggi su intenzione, significato e comunicazione*, Bologna, Il Mulino.
- NESPOR, M. 1991 [1988] “Il sintagma aggettivale” in Renzi L. (a cura di) *Grande grammatica italiana di consultazione*, Volume I, Bologna, Il Mulino: 425-441
- OLSON, D.R. 1985 [1979] *Linguaggi, media e processi educativi; raccolta di saggi a cura di Clotilde Pontecorvo*, Torino, Loescher.
- OLSON D.R., TORRANCE N. 1995 (a cura di) *Alfabetizzazione e oralità*, Milano, R. Cortina.
- ONG, W.J. 1986 *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino.
- PARKER F., CAMPBELL K.S. 1993 “Linguistics and Writing: A Reassessment”, in *College Composition and Communication*, Vol. 44, N. 3 (Oct., 1993): 295-314.
- PERELMAN CH., OLBRECHTS-TYTECA L. 1966 *Trattato dell’argomentazione. La nuova retorica*, Torino, Einaudi.
- PISTOLESI, E. 2004 *Il parlar spedito. L’italiano di chat, e-mail e sms*, Padova, Esedra.
- PLATONE 1998, *Fedro*, Milano, Fabbri Editore.
- QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE, vedi Council Of Europe.
- RASO, T. 2003 “Scrivere in italiano nel Quadro comune europeo per le lingue: tra politica linguistica didattica della lingua”, *In.IT*, Anno 4, n° 11, Perugia, Guerra Edizioni: 14-18.
- RAVAZZOLI, F. 1979 (a cura di) *Universali Linguistici*, Milano, Feltrinelli.
- RENZI, L. 1991 [1988] (a cura di) *Grande grammatica italiana di consultazione*, Vol. I, Bologna, Il Mulino.
- RENZI L., SALVI G. 1991 (a cura di) *Grande grammatica italiana di consultazione*, Vol. II, Bologna, Il Mulino.
- RENZI L., SALVI G., CARDINALETTI A. 1995 (a cura di) *Grande grammatica italiana di consultazione*, Vol. III, Bologna, Il Mulino.

- RIZZI, L. 1997 "The fine structure of the left periphery", in Haegeman L. (a cura di), *Elements of grammar*, Dordrecht, Kluwer: 281-337.
- RIZZI, L. 2006 "Sintassi: le strutture" in Laudanna A. e Voghera M. (a cura di) *Il linguaggio. Strutture linguistiche e processi cognitivi*, Roma-Bari, Laterza: 205-229.
- SABATINI, F. 1984 *La comunicazione e gli usi della lingua*, Torino, Loescher.
- SABATINI, F. 1985 "L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane", in Holtus G. e Radtke E. (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen, Narr: 154-184.
- SABATINI, F. 1990 "Analisi del linguaggio giuridico. Il testo normativo in una tipologia generale di testi", in D'Antonio, M. (a cura di), *Corso di studi superiori legislativi 1988-1989*, Padova, Cedam: 675-724.
- SALVI G., 1991 [1988] "La frase semplice" in Renzi L. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Volume I, Bologna, Il Mulino: 29-113
- SALVI G., VANELLI L. 2004 *Nuova Grammatica Italiana*, Bologna, Il Mulino.
- SANTIPOLO, M. 2001 "Insegnare l'italiano o la pluralità dell'italiano?", In.IT, Anno 2, n°3, Perugia, Guerra Edizioni: 9-11.
- SAVOIA L.M., BALDI B. 2009 *Lingua e società. La lingua e i parlanti*. Pisa, Pacini.
- SBISÀ, M. 1978 (a cura di) *Gli atti linguistici: Aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*, Milano, Feltrinelli.
- SCHMIDT, S.J. 1977 [1973] *Teoria del testo e pragmalinguistica*, in Conte M.E. (a cura di) *La linguistica testuale*, Milano, Feltrinelli: 248-271.
- SEARLE, J.R. 1976 [1969] *Atti linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*, Torino, Boringhieri.
- SEARLE, J.R. 1978a [1975a] "Per una tassonomia degli atti illocutori", in Sbisà M. (a cura di) *Gli atti linguistici: Aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*, Milano, Feltrinelli: 168-198.
- SEARLE, J.R. 1978b [1975b] "Atti linguistici indiretti" in Sbisà M. (a cura di) *Gli atti linguistici: Aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*, Milano, Feltrinelli: 252-280.
- SELINKER, L. 1984 [1972] "Interlingua", in Arcaini E. e Py B. (a cura di), *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana: 25-47.
- SERIANNI, L. 1988 *Grammatica Italiana. Italiano comune e lingua letteraria: Suoni forme costrutti*, Torino, UTET.
- SILVA T., LEKI I. 2004 "Family Matters: The Influence of Applied Linguistics on Composition Studies on Second Language Writing Studies: Past, Present, and Future", *The Modern Language Journal*, Vol. 88, N. 1 (Spring 2004): 1-13.

- SIMONE, R. 2006 [2000] *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari, Laterza.
- SOBRERO, A.A. (a cura di) 1996 *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza.
- SOBRERO, A.A. 1996 *Lingue speciali* in Sobrero A.A. (a cura di) *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza.
- SPERBER, D., WILSON, D. 1993 [1986] *La pertinenza*, Milano, Anabasi.
- STRAWSON, P.F. 1978 [1964] "Intenzione e convenzione negli atti linguistici" in Sbisà M. (a cura di) *Gli atti linguistici: Aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*, Milano, Feltrinelli: 81-102.
- TABOSSI, P. 2006 "Semantica: i processi" in Laudanna A. e Voghera M. (a cura di) *Il linguaggio. Strutture linguistiche e processi cognitivi*, Roma-Bari, Laterza: 189-204.
- TERREL, T.D. 1977 "A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning" in *The Modern Language Journal*, Vol. 61, No.7. (Nov., 1977): 325-337.
- VALERI, V. 2001 *La scrittura*, Roma, Carocci.
- VEDOVELLI, M. 2002 *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune Europeo per le lingue*, Roma, Carocci.
- VEDOVELLI, M. 2006 "Il testo nel «Quadro Comune Europeo per le Lingue»" in Mezzadri M. (a cura di) *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*, Torino, UTET: 120-142
- VENIER, F. 2008 *Il potere del discorso. Retorica e pragmatica linguistica*, Roma, Carocci.
- WOLFE-QUINTERO K., INAGAKI S., KIM H.Y. 1998 *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy and complexity*, Second language teaching and curriculum center, Honolulu University of Hawai'i Press.

TESTI UTILIZZATI NELLE ESEMPLIFICAZIONI DEL CAPITOLO 4

- ANTONELLI, G. 2007 *L'italiano nella società della comunicazione*, Bologna, Il Mulino
- ARCANGELI, M. 2007 *Lingua e identità*, Roma, Meltemi.
- BARICCO, A. 1994 *Novecento*, Milano, Feltrinelli.
- BERRUTO, G. 1996 "La varietà del repertorio italiano", in A.A. Sobrero (a cura di) *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Roma-Bari, Laterza.

- BRUSCAGLI, R. et al. 2002 *Itinerari dell'invenzione. Dal Neorealismo al Postmoderno*. Firenze, Sansoni.
- DE MAURO, T. 2001 "Morte e resurrezione della scrittura", in *Minima Scholaria*, Roma-Bari, Laterza.
- DE PADOVA, M. 2005 Giotto agli Scrovegni, <http://www.pitturaedintorni.it/ldg/005giotto.htm>
- FERRONI, G. 1991 *Storia della letteratura italiana dall'Ottocento al Novecento*, Torino, Einaudi.
- PIGNOTTI, M. 2004 "Candidati, collegi, elezioni. Lotta politica e lotta municipale in Liguria (1909-1919)", in *Partiti politici e Società fra Ottocento e Novecento. Studi in onore di Luigi Lotti*, 3 voll., Firenze, CET, vol. I, pp. 383-404.
- SPINAZZOLA, V. 1992 "Il paradosso della letterarietà moderna", in *Critica della letteratura*, Roma, Editori Riuniti.

STRUMENTI DIDATTICI PRESI IN ESAME NEL CAPITOLO 4

- BOZZONE COSTA, R. 1995 *Viaggio nell'italiano*, Torino, Loescher.
- BOZZONE COSTA R., GHEZZI C., PIANTONI M. 2005 *Contatto 1*, Torino, Loescher.
- CARRARA, I. 2007 *Universitalia*, Firenze, Alma Edizioni.
- CATIZZONE P., HUMPHRIS C., MICARELLI L. 1997 *Volare 1*, Roma, Edizioni Dilit.
- CHIUCHIÙ A., MINCIARELLI F., SILVESTRINI M. 1985 *In Italiano*, Perugia, Guerra Edizioni.
- CINI, L. 1998 *Strategie di scrittura. Quaderno di scrittura. Livello Intermedio*, Roma, Bonacci.
- CONFORTI C., CUSIMANO L. 1996 *Linea Diretta 2 – Corso di italiano a livello medio*, Perugia, Guerra Edizioni.
- ERRICO R., ESPOSITO M.A., GRANDI N. 2008 *Campus Italia*, Perugia, Guerra Edizioni.
- FRAGAI E., FRATTER I., JAFRANCESCO E. 2010 *Uni.Italia – Corso multimediale di lingua italiana per studenti universitari- livello B1>B2*, Firenze, Le Monnier
- GRUPPO LINGUA 2008 *Italiano: pronti, via!*, (Coordinamento scientifico di Marco Mezzadri e Paolo E. Balboni), Perugia, Guerra Edizioni.
- GRUPPO META 1993 *Due – Corso comunicativo di italiano per stranieri – Libro dello studente*, Roma, Bonacci.
- GUASTALLA, C. 2004 *Giocare con la scrittura*, Firenze, Alma Edizioni.
- KATERINOV K., BORIOSI KATERINOV M.C. 1973 *La lingua Italiana per Stranieri*, Perugia, Guerra Edizioni.

- KATERINOV K., BORIOSI KATERINOV M.C. 1985 La lingua Italiana per Stranieri, Perugia, Guerra Edizioni.
- KATERINOV K., BORIOSI KATERINOV M.C. 1992 Bravo!, Milano, Bruno Mondadori.
- MAGGINI M., VIGNOZZI L. 1990 Made in Italy – Corso di lingua e civiltà italiane per stranieri. Livello elementare ed intermedio, Bologna, Zanichelli.
- MAGGINI M., YANG L. 2006 Marco Polo – Corso di italiano per studenti cinesi, Perugia, Guerra Edizioni.
- MAZZETTI A., FALCINELLI M., SERVADIO B. 1993 Qui Italia – Corso di lingua italiana per stranieri, Firenze, Le Monnier.
- PAGANINI, G. 1994 Issimo, Quaderno di scrittura, Livello avanzato, Roma, Bonacci.
- PROVENZANO, C. 1991 Pretesti per leggere e scrivere, Bolzano, Praxis.
- SAVORGNANI G., BERGERO B. 2010 Chiaro!, Firenze, Alma Edizioni.