

Sezione tematica Oltre le parole

Patrizia Sorianello
Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
patrizia.sorianello@uniba.it

Questa Sezione tematica dal titolo “Oltre le parole” contiene le relazioni orali discusse in occasione di un *Workshop* svoltosi in presenza presso l’Università degli Studi di Bari il 16 Novembre 2022, e organizzato dalla Cattedra di Linguistica applicata del Dipartimento di Ricerca e Innovazione Umanistica (DIRIUM).

La Giornata di Studi è stata incentrata su una tematica interdisciplinare che trova una collocazione centrale nell’ambito dell’ampia fenomenologia pragmatica, ma che incontra anche l’interesse di coloro che si occupano di glottodidattica, per le ovvie ripercussioni applicative che emergono in fase di apprendimento e di acquisizione di una lingua. Il filo conduttore del *Workshop* è stato infatti, come anticipato già dal titolo, il significato implicito. Nella dinamica comunicativa la trasmissione dei significati linguistici è affidata a un complesso intreccio di fattori aventi pesi diversificati. Finalità comunicativa, ruolo sociale, grado di distanza e di formalità, cortesia e conoscenze condivise sono solo alcuni degli aspetti che contribuiscono a definire la cornice situazionale entro cui gli enunciati si flettono per convogliare significati ‘altri’, diversi da quelli letterali. Ciò avviene ogni volta che l’emittente sfrutta una strategia comunicativa indiretta, spesso per esigenze di cortesia linguistica, per implicare e/o presupporre un contenuto non presente nella struttura locutoria dell’enunciato, scegliendo esplicitamente di non dire, andando cioè oltre le parole.

La modellizzazione teorica del non detto, da John Searle fino ai nostri giorni passando per le opere di Paul Grice e gli approcci sulla *Politeness*, si è concentrata prevalentemente sulle nozioni centrali di implicatura e di presupposizione; in questo campo di ricerca metafore, ironia, espressioni idiomatiche, processi di mitigazione linguistica e di vaghezza semantica costituiscono i processi più indagati. Più recentemente, l’interesse degli studiosi si è esteso verso altre direzioni, tra cui l’analisi dei sistemi prosodici e paraverbali. Si tratta di manifestazioni sonore, come quelle ritmico-intonative, e di componenti gestuali, cinesiche e prossemiche che integrano lo scambio verbale, aggiungendo informazioni spesso di ordine paralinguistico, ‘non dette’, ma spesso dirimenti per guidare l’interlocutore verso un’interpretazione non letterale di un contenuto proposizionale.

In questo quadro tematico, nel corso della Giornata di Studi sono state presentate e discusse relazioni che spaziano dai meccanismi della (s)cortesia linguistica alla comunicazione ironica fino all’apporto funzionale dei segnali paraverbali e gestuali.

In particolare, Chiara Meluzzi (“Gesti delle mani e analisi linguistica: prospettive per gli studi in L1 e LS”, Università degli Studi di Milano) ha declinato il tema focalizzandosi sulla multimodalità della comunicazione, con particolare riferimento ai gesti delle mani. L’analisi della componente gestuale permette di valutare in modo olistico lo sviluppo linguistico del bambino, mentre in chiave glottodidattica consente di indagare il rapporto tra i gesti e le produzioni linguistiche realizzate durante l’acquisizione della lingua nativa o straniera.

Il tema esplorato da Anna De Marco in prospettiva acquisizionale concerne invece le strategie di uso delle proteste (“Le proteste nell’italiano di nativi e non nativi: strategie e meccanismi di modulazione”, Università della Calabria). L’Autrice ha messo in evidenza una

generale difficoltà degli apprendenti, specie di quelli aventi un livello basico, di adoperare gli strumenti di modulazione delle proteste e di adeguarli alle diverse situazioni e al rapporto che essi intrattengono con l'interlocutore.

In una prospettiva apparentemente diversa, Marina Castagneto e Letizia Italiano ("Il complimento nelle culture orientate socialmente. Il caso di Baselize", Università del Molise) indagano le strategie di risposta al complimento in un piccolo centro campano caratterizzato da una cultura collettivistica fortemente coesa e il rapporto tra il topic del complimento e il malocchio. Questi specifici tratti socio-culturali caricano il complimento di significati altri, richiedendo il proferimento di formule tese alla neutralizzazione dei potenziali effetti negativi dell'atto.

Glenda Gurrado ("Dall'ironia al sarcasmo: quello che le parole non dicono"), Università degli Studi di Bari) si è concentrata sull'ironia. La studiosa ha passato in rassegna i principali approcci teorici elaborati nel corso degli anni: dalla retorica tradizionale alla prospettiva semantica fino alle più recenti interpretazioni pragmatiche. Il contributo indaga inoltre la *verbal irony*, mettendo in luce il rapporto fra tale costruzione obliqua e i tratti prosodici che la caratterizzano.

Il carattere presupposto della domanda retorica è alla base del contributo di Patrizia Sorianello ("Ovvietà e ridondanza della domanda retorica: dalla risposta implicata alla risposta esplicita", Università degli Studi di Bari). Lo studio ha considerato le proprietà più rappresentative della DR, facendo riferimento al suo statuto indiretto e al ventaglio delle possibili repliche. L'assenza di una risposta verbale esplicita, inferita solo mentalmente, costituisce uno dei parametri peculiari della DR che consente di differenziarla da una domanda con valore epistemico sincero.

Il complimento nelle culture orientate socialmente. Il caso di Baselice¹

Marina Castagneto
Università del Molise
marina.castagneto@unimol.it

Letizia Italiano
Università del Molise
l.italiano@studenti.unimol.it

Abstract

The present study aims to explore compliments and compliment responses used by Italian language speakers based in Baselice (BN), a small city in Southern Italy. The participants live in a strongly cohesive linguistic community within a collectivistic and high-context culture. In such a context, in which much emphasis is placed on interpersonal relationships, on the mutual face and the Connection Face (Arundale 2006), compliments are considered a verbal gift and are welcomed, therefore they tend to be frequently accepted. In responding to them, the interactants use few recurring conversational patterns, displaying the same words in an identical linear order. By analysing the distribution of specific compliment responses, as ironic acceptance, it can be extrapolated that Baselice's linguistic community is stratified by gender.

On the ethnolinguistic side, the corpus shows that in Baselice compliments on specific topics, such as children or food in preparation, are felt as dangerous, because they should cast evil eye on the complimented topic or on the complimentees themselves. The protective measure against fascination is to include the formula *lu bənədica* ("God bless him") in the compliment; in the case the complimenters forgets to do so, the other interactants will encourage them to repeat the compliment. In this way, the potential effects of evil eye will be averted and the face-balancing will not be damaged either. It can be suggested that the power of conversational negotiation in Baselice is stronger than the evil eye.

Keywords: Compliment, Ethnolinguistics, Pragmatics, Conversation analysis

1. Introduzione

Baselice è una comunità montana della Val Fortore (BN) che attualmente consta di 2092 abitanti². Si tratta di un piccolo borgo in cui tutti si conoscono, segnato da una cultura collettiva su base agricola³. Dal punto di vista antropologico, potremmo definire la cultura di Baselice come una cultura collettivistica (Hofstede 2001) ad alto contesto (Hall 1959): i baselicesi, infatti, enfatizzano le relazioni interpersonali e fanno affidamento sulle loro reti di familiari e di amici, conoscono ciascuno la storia e il *background* dei propri interlocutori e si relazionano attraverso una comunicazione verbale e non verbale non del tutto diretta e non

¹ Letizia Italiano è responsabile dei paragrafi 1; 2; 3.1. A Marina Castagneto si devono i paragrafi 3.2; 3.3; 4, 5.

² Fonte: bilancio demografico mensile 2022, cfr. demo.istat.it

³ Baselice è un paese produttore di cereali, vino, olio, frutta, famoso per la produzione di vino moscato.

completamente esplicita, quindi meno verbosa e più attenta a segnali di contesto (espressioni facciali, prossemica, variazioni di tono, etc.).

Poiché la comunità educa i propri figli dedicando tempo alla pre-programmazione del *background* culturale, la comunicazione è veloce, efficiente e soddisfacente e la cultura nel complesso è stabile, perché non si creano importanti lacune comunicative tra genitori e figli. In comunità come quella di Baselice, la costruzione del sé è concepita come parte integrante delle relazioni interpersonali, e pertanto anche il lavoro di *facework* si orienta verso la preservazione della faccia del proprio interlocutore o della faccia come mutuo costruito, appartenente più al rapporto tra persone che ad ognuno dei singoli interagenti. Ancora più che in altri contesti, per spiegare la cultura conversazionale di Baselice possiamo rimandare alla FCT (*Face Constituting Theory*) proposta da Arundale (1999, 2006) per cui la faccia non appartiene all'individuo, ma è un fenomeno relazionale e interazionale. Con le parole di Arundale “face is not a matter of the individual actor’s public self-image. Instead, because social selves emerge in relationship with other social selves, face is an emergent property of relationships, and therefore a relational phenomenon, as opposed to a social psychological one” (Arundale 2006: 201). Più specificamente, per il modello di Arundale, la faccia corrisponde alla progressiva interpretazione che ogni parlante compie relativamente a “se stesso-in relazione a-altre persone”, e più precisamente “as a participant’s interpreting of persons as both connected with and separate from other persons” (ivi: 204).

In una cultura a alto contesto, che enfatizza le relazioni interpersonali, il complimento assume un ruolo chiave, perché il suo effetto convenzionale è proprio sostenere la faccia del proprio interlocutore e co-costruire la faccia di relazione (“Connection face”, nei termini di Arundale)⁴.

Se poi consideriamo che la società italiana incoraggia la manifestazione delle emozioni per cui in Italia un complimento è tendenzialmente gradito e apprezzato e non suscita imbarazzo (Alfonzetti 2011⁵), e che le aree più tradizionali dell’Italia meridionale enfatizzano ancora maggiormente questo atteggiamento, possiamo capire come anche a Baselice questo atto sia particolarmente significativo nella comunicazione endocomunitaria.

2. Il corpus

Il corpus di questo lavoro consta di tre interviste e 105 complimenti semi-spontanei elicitati a Baselice: si tratta di complimenti fatti per scopi di ricerca, così da consentire un’uniformità sulla formula con cui viene fatto il complimento e sulla forza illocutoria dell’atto, ma le risposte ai complimenti sono totalmente spontanee (Italiano 2022).

Tutti i complimenti sono stati fatti da una giovane ricercatrice (23 anni) e hanno riguardato due topic: possessi materiali (61 complimenti) e complimenti sull’aspetto fisico (44 complimenti), per controllare come questo fattore potesse influire sulla scelta della tipologia di risposta⁶. Non è stato fatto un bilanciamento del campione rispetto ad altri fattori

⁴ Il valore supportivo del complimento non è sfuggito agli studiosi, che hanno etichettato questo atto di volta in volta come *face-enhancing act* (Sifianou 2001), *face-flattering act* (Kerbrat-Orecchioni 1987).

⁵ Alfonzetti (2011) ha posto un questionario in cui era possibile fornire più di una risposta a 300 parlanti italiani di Roma e di Catania, di varie fasce di età, da cui è emerso che l’82% degli intervistati ha dichiarato di provare piacere nel ricevere un complimento, mentre solo nel 28% dei casi i partecipanti hanno ammesso di avere provato imbarazzo; solo il 5% ha provato irritazione.

⁶ Questo lavoro presenterà solo un’analisi generale delle risposte ai complimenti a Baselice, senza approfondire le differenze nella scelta delle risposte tra i due topic, per limiti di spazio. Segnaliamo solo che le risposte ai complimenti sull’aspetto fisico si sono rivelati più facilmente accettabili rispetto a quelli sui possessi materiali, forse perché, soprattutto tra giovani, rappresentano la scelta di topic non marcata per un complimento. Diremo

sociolinguistici, come l'età o il gender: tuttavia i 15 complimenti fatti a donne di età diversa dalla fascia di età tra i 16 e i 30 anni (in cui ricade la maggioranza dei complimenti) non ha evidenziato variazioni significative rispetto alla scelta del tipo di risposta o alla gestione complessiva dell'atto, che rivela una forte compattezza in tutta la comunità anche nei *pattern* formali di selezione lessicale sequenziale e di strategie di *politeness*. Sembrerebbe invece potenzialmente significativa la variabile di gender, se consideriamo le risposte ai 21 complimenti posti a informanti di sesso maschile, tutti tra i 16 e i 30 anni.

Il corpus rispecchia inoltre la situazione di dilalia nel repertorio dei parlanti, una condizione molto diffusa in tutta l'area italo-romanza (Berruto 1989): tutti i parlanti sono bilingui italiano-dialetto baselicese e, nella conversazione ordinaria, nei domini in cui ricadono le conversazioni di cui i complimenti costituiscono un segmento, entrambi i codici sono accettati paritariamente. La scelta dell'italiano o del dialetto, anzi, ed il loro uso alternato (Cerruti, Regis 2005: 182) sono accettati e automatizzati come pratica continua, e il costante ricorso a cambi di codice con funzioni di tipo pragmatico-discorsivo è la scelta non marcata tra baselicesi. Sui 105 complimenti del corpus si riscontrano 81 code-switching distribuiti su 44 interazioni; vi sono dunque code-switching nel 41,9% delle interazioni e, in ognuna di esse, si verificano in media 1,84 code-switching.

3. Le risposte ai complimenti

Procediamo ora nell'analisi delle risposte ai complimenti. Tutte le risposte sono state tipologizzate secondo il modello proposto in Castagneto e Ravetto (2015) e già adottata in molti lavori (per es. Castagneto 2016; Castagneto, Sidraschi 2020; Sidraschi 2014).

3.1 Le Accettazioni Dirette

Considerato il ruolo dei complimenti nella co-costruzione della faccia di connessione, non sorprende che i complimenti a Baseline tendano a essere accettati in una percentuale molto alta di occorrenze. Le risposte ascrivibili alla macrocategoria delle Accettazioni Dirette sono nel complesso il 62,85% (contro una media nazionale che si attesta intorno al 50%⁷) e, ancora più significativamente, le tre micro-categorie di risposta più frequenti sono tutti tipi di Accettazione Diretta: il Ringraziamento (40,95%), la Accettazione Compiaciuta (9,52%) e la Accettazione non verbale (9,52%)⁸.

Non sorprende che il ringraziamento sia il tipo di risposta più frequente, anche perché, in tutta Italia (e in molti altri paesi), è considerata la risposta non marcata a un complimento, precisamente quel tipo di risposta che i genitori insegnano ai figli ad usare quando ricevono un complimento. Sorprende invece la percentuale di ringraziamenti, che arriva al 40,95% delle risposte, mentre in altre aree non supera il 20%⁹, ma si tratta di una prova indiretta di come i complimenti siano accolti come un regalo verbale (Kerbrat-Orecchioni 1987) che elicitava lo stesso tipo di risposta di altri regali più materiali.

soltanto che i complimenti sull'aspetto fisico hanno registrato 72,72% di accettazioni Dirette e solo 4,54% di Non Accettazioni, mentre i complimenti sui possessi materiali sono stati accettati in modo diretto nel 55,73% delle occorrenze e respinti nel 14,75% dei casi.

⁷ Cfr. corpus Co.cor "Compliment Corpus" (www.cocor.eu).

⁸ Anche la Deflessione del Topic, un tipo di Accettazione Limitata, è presente con 9,52% delle risposte.

⁹ Piemonte Orientale: 16,49%; Canello ed Arnone (CE): 9,38%; Grottaglie (TA): 9,6% (fonte: Castagneto, Sidraschi 2020: 100).

Anche l'alto numero di Accettazioni Compiaciute mostra come sia importante per la comunità dimostrare in modo aperto quanto il complimento sia stato gradito, rispondendo soprattutto alla componente espressiva dell'atto e puntando a rinforzare la *comity* con il proprio interlocutore (Levinson 1983).

3.2 Le Richieste di Rassicurazione

Sorprende invece il basso numero di Richieste di Rassicurazione (8,57%), una mossa conversazionale di risposta al complimento che in genere è la seconda tipologia di risposta per frequenza in Italia. Si tratta di un tipo di risposta piuttosto complesso, perché ha la forma di una domanda posta dal complimentato al complimentatore (es. *ti piace?*; *davvero?*) che in genere costituisce un modo per non rispondere immediatamente al complimento, quando quest'atto crea difficoltà di *facework*: rispondere al complimento infatti può portare a violare alternativamente la Massima di Modestia (se lo si accetta) o la Massima di Accordo (se lo si rifiuta). Di conseguenza la Richiesta di Rassicurazione si pone come *recycling move* (Alfonzetti 2009) che può fungere da presequenza sia per un'accettazione che per un rifiuto, ed è una concreta risorsa per sfuggire all'imbarazzo generato da un complimento e alla scelta di una risposta, soprattutto per quanto riguarda la sua componente veridittiva.

La bassa percentuale di Richieste di Rassicurazione a Baselice è una prova di come il complimento sia considerato meno pericoloso che altrove per le dinamiche di faccia, però è interessante notare che le poche occorrenze di questa tipologia di risposta siano tutte prodotte da donne; ancora una volta possiamo sostenere che le donne sono più attente alla gestione della *politeness* e ai possibili rischi insiti nel lavoro di *facework* (Castagneto 2016: 173-175), soprattutto quando rispondono ai complimenti di altre donne, tra pari.

Nel caso di Baselice, la funzione delle Richieste di Rassicurazione sembra correlare in modo molto diretto con la loro formulazione. Quando la complimentatrice è orientata a rifiutare il complimento formula la risposta come nei due esempi seguenti:

es. 1¹⁰

I01: che bel giubbotto

C02: *chistə? Grazie mə parə na giacchetta*

¹⁰ Criteri per la trascrizione delle interazioni:

Per la trascrizione è stata usata una numerazione continua dei turni di parola, e sono state seguite le convenzioni di trascrizione del sistema annotativo AVIP, in cui <pb> corrisponde ad una pausa breve, <pl> segnala una pausa lunga. I turni siglati con I appartengono al complimentatore, i turni siglati con C sono pronunciati dal complimentato.

Le interazioni non sono state riportate sempre integralmente, ma sono stati selezionati solo i segmenti esplicativi del fenomeno di volta in volta in analisi.

Le parti in dialetto sono indicate in corsivo, e sono state tradotte in italiano tra parentesi quadre, cercando di mantenere la maggiore fedeltà possibile al testo in dialetto.

È stata eseguita una trascrizione molto larga delle parti in dialetto seguendo il più possibile le norme ortografiche dell'italiano per facilitare la lettura. Fanno eccezione:

- la vocale indistinta come <ə>, con grafema assente in italiano;
- la trascrizione con <ɫ, dʒ, ʃ> delle consonanti palatali, esclusivamente davanti a [ə], per non ingenerare confusioni di realizzazione con le occlusive velari nello stesso contesto, trascritte seguendo la convenzione dell'italiano con <c> (es. *piatʃə* "piace" [ˈpjatʃə], vs. *vacə* "vado" [ˈvakə], *eʃʃə* "esce" [ˈɛʃʃə] vs. *escə* "esco" [ˈɛskə]).

Le fricative dentali trascritte con <s> e le affricate dentali intervocaliche trascritte con <zz> vanno lette sempre come sorde.

[questo?] [mi sembra una giacchetta]

es. 2

I01: belle scarpe

C02: <mah> *chistə? So' vecchij*
[queste? Sono vecchie]

I03: però so' belle

C04: *m' eggia ij a accattà li novə*
[devo andare a comprare le nuove]

Come si può notare, la richiesta di rassicurazione si impernia in entrambi i casi su un pronome dimostrativo che funge da deittico dell'oggetto complimentato, ed ha così una funzione oggettivizzante; alla richiesta di rassicurazione segue un'espansione della risposta tramite un secondo tipo di risposta ai complimenti, una Deflessione Riduttiva, cioè un tipo morbido di non accettazione con cui si punta a enfatizzare una caratteristica negativa dell'oggetto complimentato.

In questo modo si mostra disaccordo con il giudizio positivo sull'oggetto veicolato dal complimento, e quindi il rifiuto va alla componente verdittiva dell'atto e non alla sua componente espressiva. Nell'es.1, infatti, tra la richiesta di rassicurazione e la deflessione riduttiva si inserisce anche un ringraziamento, il che mostra come la componente espressiva dell'atto non venga affatto rifiutata.

Nella selezione di questo tipo di risposta emerge comunque un *pattern* conversazionale in cui alla richiesta di rassicurazione formulata con un deittico segue sempre una deflessione riduttiva. La coesione della comunità baselicese come comunità di pratica (Eckert, McConnell-Ginet 1992) arriva a regolare anche altri aspetti della gestione dell'atto: il complimento, formulato in italiano, riceve una risposta in dialetto, cioè nell'altro codice disponibile nel repertorio. Il disaccordo espresso nel contenuto della risposta è sottolineato attraverso una scelta di lingua divergente¹¹, senza che tale scelta sia fonte di tensione tra gli interlocutori. Il cambio di codice, in questo caso, funziona solo come una strategia semiotica secondaria di tipo analogico, e rappresenta una risorsa conversazionale in più cui possono attingere i parlanti bilingui nella conversazione bilingue.

Quando la complimentata è invece orientata ad accettare il complimento, se sceglie di usare una richiesta di rassicurazione emerge un tipo di *pattern* diverso, ma anche in questo caso colpisce la compattezza di questa comunità linguistica nella gestione del complimento.

In questo caso i parlanti di Baselicese costruiscono la loro risposta secondo il modello esemplificato dagli esempi 3 e 4:

es. 3

I01: che bella maglia

C02: ti piace? *chestə saij mə lə sengə accattatə a Termoli, quannə sengə jutə a lu*
battesimo non mə purtaij la maglia di ricambio, e quindi l'ho dovuta comprare
[questa sai me la sono comprata a Termoli, quando sono andata al battesimo non

¹¹ La funzione del *code-switching* di esprimere convergenza/divergenza è anche riconosciuta in Cerruti (2004: 96) come sottotipo di *code-switching* connesso ai partecipanti.

mi portai]

es. 4

I01: bello il pantalone

C02: *tə piatfə? Mə l' eddʒə accattatə* al centro commerciale Campania perché stavano gli

sconti e ne ho approfittato

[ti piace? Me la sono comprata]

I01: si assai

Anche in questo caso la richiesta di rassicurazione non si configura come un modo di prendere tempo allo scopo di evitare di rispondere o di dilazionare la risposta, visto che la complimentatrice dopo avere formulato la richiesta di rassicurazione non aspetta la risposta della complimentata, non cede il turno e continua nella sua strategia di risposta. A Baseli ce la richiesta di rassicurazione, dunque, non è una *recycling move* e non allunga l'atto, poiché manifesta di per sé, a seconda della sua formulazione, un orientamento verso la accettazione o la non-accettazione del complimento.

A differenza della richiesta di rassicurazione *chistə?*, però, la formula *ti piace?* presente negli esempi non è una formula "oggettivizzante", perché non si incentra sul topic complimentato, bensì sulla complimentatrice e sui suoi gusti.

Quando si è orientati verso l'accettazione, quindi, viene enfatizzata dalla scelta di formulazione la componente espressiva dell'atto, e non conta tanto l'accordo sul giudizio positivo relativo al topic, quanto piuttosto la condivisione di gusti rispetto alla complimentatrice. Conta, insomma, il dimostrare di avere riconosciuto la forza illocutoria del complimento e di averlo accettato come tale, aumentando la *Connection Face* tra la complimentatrice e la complimentata.

Anche in questo caso, inoltre, esiste un *pattern* conversazionale per cui alla richiesta *ti piace?* segue costantemente un altro tipo di risposta, una deflessione del topic, con cui il parlante narra la "Comment History" (Golato 2005) dell'oggetto complimentato, a partire dal momento del suo acquisto. Significativamente, la deflessione del topic emerge spesso anche quando la prima risposta scelta dal complimentato è un ringraziamento, come negli esempi 6 e 7. Un motivo in più per sostenere che in questo caso la richiesta di rassicurazione *ti piace?* rimanda di fatto ad un tipo di accettazione, vista la sua posizione interscambiabile con un ringraziamento, il tipo di accettazione diretta più frequente.

es. 6

I01: belle queste scarpe, sono delicate

C02: grazie, sono nuove *mə lə sengə appenə accattatə*

[me le sono appena comprate]

es.7

I01: bello questo top amo'

C02: grazie, *chistə mə lə sengə accattatə* a Bologna quando sono andata da mia sorella

[questa me la sono comprata]

Resta che comunque nel corpus le Richieste di Rassicurazione non sono così frequenti come in altre aree italiane, proprio perché non rispondono alla potenziale problematicità del complimento.

Quando invece il complimento crea problemi di *facework*, i baselicesi preferiscono “fuggire” dalla risposta attraverso la sola deflessione del topic, cioè parlando dell’oggetto complimentato e non esprimendosi relativamente al giudizio su di esso (soprattutto le donne: 10,71% delle occorrenze, vs. 4,76% degli uomini) o, in qualche caso, evitano del tutto di rispondere ai complimenti (soprattutto gli uomini, in 9,52% delle occorrenze, vs. 1,19% - un solo caso- da parte delle donne).

3.3 Le Accettazioni Ironiche

La forte coesione della comunità linguistica di Baselice si rivela anche per la selezione di un altro tipo di Accettazione Limitata, la Accettazione Ironica. Questo tipo di risposta, sicuramente più diffusa nelle regioni meridionali rispetto a quelle del Nord Italia, è una mossa caratterizzata dalla sua ambiguità sul piano della connotazione; formalmente veicola un accrescimento della lode contenuta nel complimento, così come accade per le Accettazioni Compiaciute, ma la sua complessità è insita nella sua ambiguità e nello sforzo interpretativo che è richiesto all’interlocutore per riconoscere l’intenzione (ironica) del parlante. Quest’ultimo, violando apertamente la Massima di Modestia, cerca di spingere l’interlocutore a riconoscere il significato non naturale dell’enunciazione. In una concezione ‘ecoica’ dell’ironia verbale, il parlante enfatizza l’inappropriatezza del suo enunciato rispetto al contesto, dissociandosi da esso e chiedendo all’interlocutore di attribuirvi un nuovo senso (Colston, Gibbs 2007).

Naturalmente il ricorso a questo tipo di risposta si giustifica solo quando c’è sufficiente intimità e conoscenza reciproca tra gli interagenti; se la risposta viene correttamente interpretata si instaura un gioco di complicità che rinforza la *comity* tra interlocutori, ma se ciò non accade si incorre nel rischio di essere fraintesi e di sembrare particolarmente vanitosi, rischiando la propria immagine sociale (la propria *positive face*, nei termini di Brown, Levinson 1987).

Culturalmente si tratta di un rischio valutato come meno grave per i parlanti maschi, che infatti nel 14,28% dei casi rispondono ad un complimento con un’accettazione ironica, come negli es. 8 e 9:

es.8

I01: che figo mamma mia

C02: lo so <risata>

es. 9

I01: *wagliù che statə facennə?*

[ragazzi che state facendo]

B02: *stammə attrəzzennə nu tre settə*

[ci stiamo preparando per un tre sette]

I03: <ah> bello *voij juca' purə ij*, comunque Michè che bella maglia
[voglio giocare anche io]

C05: *ma ij mə vestə sembə bellə*
[ma io mi vesto sempre bello]

G06: *ma stattə zittə, è chiù bellə* la mia
[ma stai zitto è più bella la mia] <pb>

I07: no già la tua non mi piace, quella di Michele è più particolare

G08: in effetti hai ragione, la mia è semplice

C09: ho gusti infallibili

Nell'ultimo esempio a tentare la strategia dell'ironia sono addirittura due ragazzi, il complimentato (C) e un amico (G), che praticamente fanno a gara nell'accrescere la lode di sé in flagranza di violazione della Massima di Modestia e senza apparente lavoro rimediante (al turno C09 il complimentato addirittura replica ed esagera i complimenti per se stesso).

Quando invece una donna opta per un'accettazione ironica, questa risposta va costruita; non può trattarsi della prima risposta al complimento, ma deve giungere alla fine dell'atto, dopo un lungo lavoro negoziale in cui spesso il complimento viene ripetuto e rafforzato dalla complimentatrice, che in questo modo attesta la sincerità dell'atto e ribadisce la sua volontà di fare il complimento. Si confronti l'es. 10:

es. 10

I01: Pi bello il colore dei capelli

C02: ho voluto dare un tocco di colore in più, *chiddə də prima non mə piacevə chiù*
[quello di prima non mi piaceva più]

I03: stai proprio bene, ti valorizza di più

C04: *si non mə stevə bonə non mə lə fatfevə*, sto scherzando <risata>
[se non mi stava bene non lo facevo]

Come si può notare, la accettazione ironica arriva solo dopo una deflessione del topic con giustificazione (turno C02) e, dopo la accettazione ironica al turno C04 la complimentata ha tenuto anche a disambiguare la forza illocutoria dell'atto, specificando che stava scherzando. Il passaggio all'italiano sembra qui sottolineare ulteriormente il *commitment* della parlante e la chiave interpretativa dell'atto.

4. Il lato etnolinguistico del complimento: complimento e malocchio

Il corpus include anche tre interviste e otto complimenti formulati per raccogliere in modo indiretto dai parlanti informazioni etnolinguistiche sul complimento a Baseli-ce. Anche se i complimenti sono regali verbali graditi, non tutti i regali possono essere fatti a tutti: una rete di credenze vincola la scelta del topic e del complimentato nel fare un complimento. Alcuni topic si rivelano particolarmente pericolosi rispetto al rischio di *ammalucchiare* ("gettare malocchio") il complimentato o l'oggetto complimentato, e secondo le norme sociali

della comunità i complimenti su questi topic andrebbero evitati. I topic potenzialmente più pericolosi sono i bambini e il cibo; i complimenti sul cibo andrebbero evitati se sono ancora in cottura o in fase di preparazione. Secondo la credenza popolare, dietro al complimento può nascondersi invidia, e quindi il complimento può avere la forza illocutoria di augurare una cattiva riuscita e gettare il malocchio; l'assenza della formula, tuttavia, può fare sì che il complimento veicoli malocchio anche senza una specifica intenzione di chi fa il complimento di arrecare danno al complimentato, finanche quando non c'è invidia. Quindi i complimenti su alcuni topic sono pericolosi di per sé, e nel loro aspetto magico sono atti fortemente performativi, poiché combinano la direzione di adattamento “parola-a-mondo” con quella “mondo-a-parola” anche al di là della presenza degli altri elementi che possono rendere felice un atto: perché il malocchio colpisca, non sono necessari né le condizioni preparatorie, né il rispetto della condizione di sincerità, né la presenza di stati psicologici appropriati all'atto.

Per evitare la ricaduta malefica dell'atto, l'accettazione del complimento può avvenire solo al momento in cui il complimento viene preceduto dalla formula *lu bænedicæ*¹², il cui proferimento dimostra, tra l'altro, la buona disposizione d'animo del complimentatore: chiamare in causa Dio (senza peraltro nominarlo) è la migliore strategia per scongiurare il malocchio e la migliore garanzia della bontà delle proprie intenzioni.

Quattro complimenti sulla cottura del cibo sono stati posti dalla ricercatrice in modo da violare le aspettative conversazionali, cioè facendo il complimento “bald on record” senza menzionare la formula di protezione *lu bænedicæ*. Lo scopo è stato quello di verificare la reazione conversazionale dei complimentati, e tutti hanno reagito esattamente allo stesso modo, sanzionando la complimentatrice ed invocando la formula di rito, in assenza della quale la cottura potrebbe aver avuto esito negativo.

In tutti i casi, comunque, i complimentati si sono accontentati di richiamare la complimentatrice al rispetto dei suoi doveri conversazionali spingendola a riformulare il complimento pronunciando la formula di protezione. Vediamo tre esempi di risposte a complimenti sulla preparazione di pietanze:

es. 11

I01: zia<aa>, stai facendo l'impasto per la pizza?

C02: si, *masseræ tʃænæmæ tuttæ quantæ a casa*
[stasera ceniamo tutti quanti a casa]

I03: che bello, madonna l'impasto è cresciuto tantissimo

C04: *sinæ*, Letì, però a zia, e *ditʃæ lu bænedicæ sænnò non effæ bbonæ*
[sì] [dici “lo benedica” sennò non esce bene]

I05: *lu bænedicæ e com'è cræsciutæ* l'impasto, va bene adesso?
[lo benedica e com'è cresciuto]

C06: *læ sattʃæ che mo li giunæ dæ mo non tʃæ credænæ, però si læ ditʃæ è meddʒæ*
[lo so che i giovani d'oggi non ci credono, però se lo dici è meglio]

¹² Da un'intervista alla madre e alla zia della complimentatrice è emerso che la formula per disinnescare il potenziale magico dei complimenti sul cibo sarebbe un'invocazione a San Martino (*Sants Martins*), o, nella formulazione più espansa, *Sants Martins, passæ e camminæ*; la risposta rituale alla formula è *bænvnutæ a sgnæ 'rij*; la formula *lu bænedicæ* sarebbe invece riservata ai complimenti ai bambini. Nel corpus di complimenti semi-spontanei, però, non vi è traccia di ricorso a questa formula nelle risposte, e anche per i complimenti sul cibo la formula rituale che è stata usata è *lu bænedicæ*.

es. 12

I01: Michè questo impasto sta crescendo proprio bene

C02: <eh> <pb> *tfə credə, so vintə orə che sta crəscennə, però s'usassə a ditfə lu bənədica*

[ci credo, sono venti ore che sta crescendo, però si userebbe dire “lo benedica”]

I03: *non pənzavə che tu tfə crədīvə a stu fattə*
[non pensavo che tu credevi a ‘sto fatto]

C04: *mə l'ha mbaratə nonnə 'Ngiulinə*
[me l'ha insegnato nonna Angelina]

I05: <ah> *okay mo lə dicə! Lu bənədica e comə sta crəscennə*
[ora lo dico! “Lo benedica” e come sta crescendo]

es. 13

I01: *nonna ma stai fatfennə la salzə?*
[stai preparando le conserve di pomodori?]

C02: *sinə, venə assaggia, vidə com'è də salə*
[sì, vieni ad assaggiare, vedi com'è di sale]

I03: *è bonə, Madonna quantə nə si fattə*
[è buona, Madonna quanta ne hai fatta]

C04: <eh> *nu pocareddə*
[un pochino]

I05: *comunque è bbonə, è saporitə*
[è buona, è saporita]

C06: *ditfə la bənədica, ancorə s'avessə a wastə*
[dici “la benedica”, ancora si dovesse guastare]

I07: <ahe> *sì<ii>, mo sə wastə*
[mica si guasta]

C08: <eh> <pl> *'sti giunə də mo che non credənə chiù a nientə, nuij a l'annə vostrə sapavamə tanta cazzə, mo parə che scennə da li nuvələ, tfə stannə wagliolə che non*

sapənə mancə fa a magnà, che munnə semə arrvatə

[questi giovani di oggi che non credono più a niente, noi alla vostra età sapevamo tanti cazzi, ora sembra che scendono dalle nuvole, ci stanno ragazze che non

sanno

neanche fare da mangiare, che mondo siamo arrivati]

Un altro topic particolarmente sensibile e pericoloso è legato ai bambini, che non andrebbero complimentati senza menzionare la nota formula, per non gettare il malocchio su di essi:

es. 14

I01: che bella bimba, come ti chiami?

C02: Claudia

M03: Letì, però, *accuscì mə lə ammalucchij*
 [Letizia, però così le procuri il malocchio]

I04: hai ragione, *la bə̀nədica, e quantə si bellə*
 [“la benedica”, e quanto sei bella]

es. 15

I01: ciao bimbo ma sei bellissimo

C02: mi chiamo Tommaso

A03: Letì, però, *ditfə lu bə̀nədica sə̀nnò mə lə ammalucchij*
 [Letizia, però, dici “lo benedica” sennò gli procuri il malocchio]

I04: <ah> *cazzə* è vero, scusa, *lu bə̀nədica e quantə è bellə, però assumiggij a lu padrə*
 [“lo benedica” e quanto è bello, però somiglia al padre]

A05: non è vero, non *lə vidə* che è talə e qualə a me
 [non lo vedi]

I06: io la somiglianza non la vedo

È particolarmente interessante notare la fortissima coesione di questa comunità linguistica, che reagisce al rischio di subire un maleficio non solo attraverso una formula, ma anche usando un *pattern* conversazionale. Tutti i complimentati reagiscono esattamente nello stesso modo, selezionando addirittura la stessa sequenza di parole per opporsi al complimento performato inadeguatamente. Riprendiamo il *pattern*, estrapolandolo dalle sequenze in cui è inserito:

es.11 (2)

(I03: che bello, madonna l’impasto è cresciuto tantissimo)

C04: (*sinə*,) Letì, però a zia *e ditfə lu bə̀nədica sə̀nnò non effə bbonə*
 [sì] [dici “lo benedica” sennò non esce bene]

es. 13 (2)

(I05: comunque è *bbonə, è saporitə*)
 [è buona, è saporita]

C06: *ditfə la bə̀nədica, ancorə savessà wastə*
 [dici “la benedica”, ancora si dovesse guastare]

es. 15 (2)

I01: ciao bimbo ma sei bellissimo

...

A03: Letì, però, *ditfə lu bə̀nədica sə̀nnò mə lə ammalucchij*
 [Letizia, però, dici “lo benedica” sennò gli procuri il malocchio]

A questi casi aggiungiamo l’es. 16, tratto da un’intervista:

es. 16

(I06: quindi se vengo a casa tua mentre sta impastando la pizza e ti dico, <oh> comə sta crəscennə bellə senza dire *lu bənədica* tu come reagisci?)
[sta crescendo bello]

S07: (<eh> *ij tə lə dicə*: *Letì ditfə lu bənədica sənnò non creffə*
[io te lo dico: Letizia dici “lo benedica” sennò non cresce])

Il *pattern* sequenziale appare evidente:

Letì (però) *ditfə lu bənədica sənnò*

- allocutivo;
- eventualmente, un segnale discorsivo che mostra disaccordo;
- suggerimento di riformulazione del complimento con formula come tecnica di *repair* al terzo turno;
- congiunzione disgiuntiva.

In questo modo, invece di produrre un turno successivo che sia sequenzialmente rilevante rispetto al turno precedente (producendo quindi una risposta al complimento) il complimentato segnala il problema, producendo un etero-inizio di riparazione (Fele 2007: 47-48).

Riformulando il complimento al turno successivo in modo socialmente appropriato, la complimentatrice “viene incontro” alla complimentata suggerendo una *escape strategy* dall’alterazione dell’equilibrio di faccia, lo stallo conversazionale si risolve e la conversazione può procedere serenamente¹³. Anche in questo caso la cultura di Baseli-ce si dimostra fortemente conversazionale e negoziale, e gli interagenti sono chiamati a cooperare per risolvere ogni tipo possibile di incidente nella conversazione.

E si badi bene: l’atto non è potenzialmente pericoloso per la faccia positiva, perché è comunque un complimento, ed è volto al riconoscimento sociale di una caratteristica di un figlio (la bellezza) o di un’abilità (in cucina) valutata socialmente come positiva, sicché il complimentato non è posto nella condizione di fare nella condizione di “fare brutta figura socialmente”; allo stesso modo, non si tratta di un potenziale attacco alla faccia negativa, perché non viene limitata la libertà d’azione al complimentato, che non viene vincolato ad un giudizio non richiesto.

L’atto sbilancia i meccanismi di *politeness* relativamente a qualcosa che non viene evocato esplicitamente nel complimento, e che non è direttamente dipendente dagli interagenti o dal loro rapporto; a essere messo a rischio è dunque il rispetto di una norma conversazionale, per cui il complimento deve essere “protetto” da una formula rituale (*lu bənədica*).

La necessità di proteggere i complimenti con una formula che rimanda al sacro, onde evitare il malocchio, è stata osservata pure in altre culture del Mediterraneo espanso, dai paesi arabi (cfr. Mursy, Wilson 2001; Nelson et alii 1996:112), a Grottaglie (TA), in Sicilia, in Sardegna e in altri paesi come l’Albania, la Moldavia e la Turchia.

Il ricorso ad una formula di scongiuro nei paesi arabi è testimoniato da Nelson et alii (1996:112):

¹³ Si noti che la riformulazione al terzo turno prevede a sua volta un *pattern*: prima l’enunciazione della formula, poi il complimento introdotto dalla congiunzione *e* come frase coordinata copulativa (es. 11, turno I05; es. 12, turno I05; es. 14, turno I04; es. 15, turno I04).

« If a person compliments a mother on her child, the compliment, by causing the evil-eye to notice the child, may cause harm to visit the child. To counteract this effect, the giver of the compliment invokes Allah to protect the child, saying, Allah yiHfazu ("May God protect him") or maa shaa'a Allah ("What God has willed!"). In a study of pregnant women at the American University in Beirut hospital, Harfouche (1987, p. 87) found that 54.9% believed in the harmful effects of the evil-eye». ¹⁴

La formula di protezione araba *Mashallah*¹⁵ ha un'ampia circolazione, anche al di fuori di paesi islamici, come nel caso dell'Albania: si tratta probabilmente di un retaggio di quando l'Albania dipendeva dal governo ottomano. Goberja (2017:27) che ha studiato la gestione dei complimenti in Talk-show televisivi albanesi, fa notare come spesso il conduttore inseriva nei complimenti alle persone invitate allo show la formula *Mashallah Mashalla anostë të ham msysh* ("Mashallah Mashalla speriamo di non mangiarti con gli occhi") e si toccava la punta del naso.

Alla formula protettiva dal malocchio *Mashallah*, inoltre, in Albania il complimentatore deve accompagnare la formula di scongiuro al gesto di sputare a terra tre volte (poco più che simbolicamente, con poche gocce di saliva): un gesto segnalato anche per i parlanti moldavi (Ciorbadj: 2017) romeni ed ebrei che era già in uso presso i Romani, che si riferivano ad esso come *despuere malum*.

Ritornando in Italia, anche per altre comunità i complimenti sui bambini e sul cibo in preparazione possono generare malocchio. Tra gli anziani della comunità sarda di Biella (Castagneto in stampa) si ritiene che il complimento al cibo in preparazione sia potenzialmente portatore di malocchio, ma a questa somiglianza sul piano antropologico non corrisponde una somiglianza sul piano della gestione della conversazione, in particolare nella gestione dei complimenti. Per questa comunità, infatti, visto il potenziale malefico del complimento i complimenti andrebbero evitati del tutto, anche e soprattutto come forma di rispetto per l'interlocutore. Qualora poi venissero comunque fatti, in spregio del rispetto del *Social Contract of Values* (Mursy & Wilson 2001) vigente per la comunità, devono venire completamente ignorati, non si deve rispondere e bisogna continuare il proprio lavoro in cucina: non è dunque possibile alcun lavoro rimediabile. Anche a Grottaglie (TA), così come a Baselice, i complimenti sui bambini devono essere "protetti" tramite la formula *binitica*, del tutto equivalente sul piano formale a *lu bənədica*, e, nel corpus di complimenti in Sidraschi, tutti i parlanti al di sopra dei 50 anni usano questa formula regolarmente (Sidraschi 2014: 236): a Grottaglie, però, se il complimento viene fatto senza la formula¹⁶, otterrà comunque una risposta, anche se chi ha ricevuto un complimento per il proprio bambino sarà contrariato dalla consapevolezza che il bimbo potrebbe essere stato *n'fascinato* e il rapporto con il suo interlocutore ne uscirà peggiorato. Sia per i sardi a Biella che per i grottagliesi per un complimento formulato male non è dunque possibile alcun lavoro rimediabile.

A Baselice gli esempi mostrati ci rimandano a una gestione del complimento completamente diversa.

¹⁴ Anche gli ebrei osservanti, nel menzionare i propri figli pronunciano la formula *b'li ayin hara* (in ebraico) / *kein eina hara* (in yiddish, univertato in *kennahara*) "senza evil eye" (Elsenberg, Scolnic 2016).

¹⁵ *Mashallah* ("come Dio ha voluto") è un'interiezione che viene normalmente usata in tutto il mondo islamico per mostrare sorpresa, apprezzamento, gratitudine e gioia per i successi di qualcun altro, in un atto molto vicino a quello delle congratulazioni. Dopo il complimento però la formula viene usata come protezione dal malocchio.

¹⁶ A Grottaglie i complimenti in generale sono circondati da molta circospezione, anche tra giovani (ib.), e non sono visti come regalo verbale se non tra persone tra cui c'è forte intimità per legami familiari o personali, quando non è possibile ipotizzare un sentimento di invidia del complimentatore.

Nel caso malaugurato di un complimento improprio (che si può fare, basta usare la formula: i complimenti sono sempre un gradito regalo verbale che manifesta sentimenti positivi ed aiuta a costruire la *comity*) un lavoro rimediabile è possibile anzi necessario: basta che chi ha fatto il complimento riformuli in modo adeguato e l'atto performativo torna ad essere valido, dispiegando la giusta forza illocutoria. Performato come si deve, il complimento torna ad essere quello che normalmente è; un atto espressivo (Searle 1976) o comportativo (Austin 1962), senza trasformarsi in un pericoloso atto dichiarativo in cui l'esecuzione di uno dei suoi componenti provoca la corrispondenza tra contenuto proposizionale (e le conoscenze condivise su cui il contenuto fonda la propria possibile interpretazione) e la realtà. Basta dunque richiamare il complimentatore a riformulare evitando invocazioni indebite o esecuzioni improprie (per procedura incompleta) e non vi sarà violazione sul piano della conversazione.

Sul piano dell'analisi conversazionale c'è poi da osservare come, almeno un'analisi superficiale, chi riceve il complimento senza formula di protezione non dia segnali di interazione marcata o dispreziosa: indipendentemente dal tipo di rapporto della complimentatrice con i complimentati¹⁷, nessuno sembra offendersi, non viene data origine a nessuna *escalation aggressiva*, e tutto il lavoro rimediabile si affida alla richiesta di riformulazione. Per i baselicesi, quindi, basta che sia pronunciata la formula *lu bənədīcə* e in qualsiasi contesto, compreso quello di intimità familiare, il potere magico del complimento potrà essere collettivamente neutralizzato¹⁸.

5. Conclusioni

In questo lavoro è stato analizzato un corpus di 105 complimenti e tre interviste raccolte a Baseline (BN), un piccolo paese in cui vive una comunità di parlanti molto coesa che esprime una cultura collettivistica ad alto contesto. L'indagine ha permesso di osservare la ricaduta di questo tipo di società sulla gestione dei complimenti: una *politeness* che necessariamente si fonda su una nozione di faccia centrata sul legame tra gli interagenti (FCT, Arundale 1996, 2006) ha come ricaduta una più frequente accettazione diretta dell'atto, considerato come uno strumento di coesione sociale. Gli informanti hanno scelto compattamente le stesse risposte, seguendo specifici *pattern* conversazionali e agendo come "players in a ritual game" (Goffman, 1967); i casi in cui vengono scelti come risposta alcuni tipi di accettazioni limitate (richieste di rassicurazione, accettazione ironica) potrebbero indiziare una stratificazione sociolinguistica della comunità per *gender*, ma non per fasce di età, anche se questa ipotesi andrebbe suffragata da un'ulteriore raccolta di dati mirati a verificare questa ipotesi. I complimenti su alcuni topic (cibo in preparazione, bambini piccoli) sono considerati pericolosi, perché potrebbero gettare il malocchio su chi riceve il complimento, ma, a differenza di quanto accade in altre aree del Mediterraneo, la cooperazione conversazionale tra complimentatore e complimentato ed il ricorso ad una formula di protezione (*lu bənədīcə*) sono uno schermo sufficiente contro il malocchio e contro incidenti conversazionali o FTAs che potrebbero danneggiare i rapporti sociali. Di

¹⁷ In molti degli esempi citati il rapporto è di forte intimità su base personale o familiare, ma in qualche caso, come per gli es. 14 e 15, il rapporto della complimentatrice con le madri dei bambini che hanno ricevuto il complimento è di semplice conoscenza.

¹⁸ Il caso di Baseline probabilmente non è isolato: un articolo giornalistico di Thamer al Subaihi (2018) racconta come anche negli Emirati Arabi se qualcuno, anche di famiglia, dovesse fare un complimento a dei bambini, l'intera comunità dei presenti gli ricorderà di aggiungere *Mashallah*.

conseguenza, il complimento non perde mai la sua funzione di rafforzare i legami nella comunità.

Riferimenti bibliografici

Alfonzetti G., 2011, “I complimenti nella competenza metacomunicativa dei parlanti”, in Ernest W.B. Hess-Lüttich, Richard Watts (a cura di), *Cross Cultural Communication*, Frankfurt am Main, Peter Lang, pp. 211-227.

Alfonzetti G., 2009, *I complimenti nella conversazione*, Roma, Editori Riuniti.

Al Subaihi Th., August 8th 2018, “Mashallah: what it means, when to say it and why you should”, in *The National*, www.thenationalnews.com/lifestyle/mashallah-what-it-means-when-to-say-it-and-why-you-should-1.264001 [31/01/2023].

Arundale R.B., 1999, “An alternative model and ideology of communication for an alternative to politeness theory”, in *Pragmatics*, 9, pp. 119–154.

Arundale R.B., 2006, “Face as relational and interactional: a communication framework for research on face, facework, and politeness”, in *Journal of Politeness Research*, 2, pp. 193–216.

Austin J.L., 1962, *How to do Things with Words*, Oxford, Clarendon.

Berruto G. 1989, “On the Typology of Linguistic Repertoires”, in Ulrich Ammon (a cura di) *Status and Function of Languages Varieties*, Berlin/New York, de Gruyter, pp. 552-569.

Brown P., Levinson S.C., 1987, *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press.

Castagneto M., in stampa, “Tra etnolinguistica e pragmatica: i complimenti tra i migranti sardi a Biella”, in Gabriella Gavagnin, Chiara Meluzzi, Paolo Roseano (a cura di), *Lingua, identità e migrazioni*, in *Quaderns d’Italia*, 28 (2023).

Castagneto M., 2016, “Le risposte ai complimenti in Italia: questioni di gender”, in *Atti del Sodalizio Glottologico Milanese* voll. VIII-IX n.s. (2013-2014), Alessandria, dell’Orso, pp. 169-179.

Castagneto M., Ravetto M., 2015, “The variability of compliment responses: Italian and German data”, in Sara Gesuato, Francesca Bianchi, Winnie Cheng (a cura di), *Teaching, Learning and Investigating Pragmatics: Principles, Methods and Practices*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 387-413.

Castagneto M., Sidraschi D., 2020, “Paese che vai, complimento che trovi. La variazione diatopica del complimento in Italia”, in Anna De Meo, Francesca M. Dovetto (a cura di), *La comunicazione parlata 2018*, Canterano (RM), Aracne, pp. 91-110.

Cerruti M., 2004, “Aspetti pragmatico-funzionali della commutazione di codice italiano-dialetto: un’indagine a Torino”, in *Vox Romanica*, 63, pp. 94-127.

Cerruti M., Regis, R., 2005, “‘Code switching’ e teoria linguistica: la situazione italo-romanza”, in *Rivista di Linguistica*, 17/1, pp. 179-208.

Ciorbadji A., 2017, *Le risposte ai complimenti in russo tra le donne di origine moldava in due diversi contesti culturali*, Università del Piemonte Orientale, Vercelli, Tesi di laurea (non pubblicata).

Colston H.L., Gibbs W., 2007, *Irony in Language and Thought. A Cognitive Science Reader*, London, Erlbaum.

Eckert P., McConnell-Ginet S., 1992, “Think practically and look locally: language and gender as community-based practice”, in *Ann. Review of Anthropology*, 21, pp. 461-88.

- Elsenberg J., Scolnic E., 2016, *The Whole Spiel: Funny essays about digital nudniks, seder selfies and chicken soup memories*, Philadelphia, Incompra Press.
- Fele G., 2007, *L'analisi della conversazione*, Bologna, Il Mulino.
- Goberja M., 2017, *Farsi i complimenti in televisione: analisi di tre talk-show in Albania*, Vercelli, Università del Piemonte Orientale, tesi di laurea (non pubblicata).
- Goffman E., 1967, *Interaction Ritual: Essays on Face-to-face Behavior*. Garden City, New York: Anchor Books.
- Golato A., 2005, *Compliments and Compliment responses: grammatical structure and sequential organization*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.
- Hall E.T., 1959, *The silent language*, New York, Doubleday.
- Hofstede G., 2001, *Culture's consequences. Second edition. Comparing values, behaviours, institutions and organizations across nations*, Thousand Oaks/London/New Delhi, Sage Publications.
- Italiano L., 2022, *Complimenti nella conversazione a Baseline*, Campobasso, Università del Molise, tesi di laurea (non pubblicata).
- Kerbrat-Orecchioni C., 1987, "La description des échanges en analyse conversationnelle: l'exemple du compliment", in *DRLAV - Revue de Linguistique*, 36/37, pp. 1-53.
- Levinson S.C., 1983, *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Mursy A.A., Wilson, J., 2001, "Towards a definition of Egyptian complimenting", in *Multilingua*, 20, pp. 133-154.
- Nelson G.L., El Bakary W., Al Batal M., 1996, "Egyptian and American compliments: Focus on second language learners", in Susan M. Gass, Joyce Neu (a cura di), *Speech across cultures. Challenges to communication in a second language*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter, pp. 109-128.
- Searle J.R., 1976, "A classification of illocutionary acts", in *Language in Society*, 5, pp. 1-23.
- Sidraschi D., 2014, "Pragmatics and Ethnolinguistics of Compliment: Compliment Responses in Novara and Grottaglie", in *Lingue e Linguaggi*, 11, pp. 225-239.
- Sifianou M., 2001, "'Oh! How Appropriate!' Compliments and Politeness", in Arin Bayraktaroglu, Maria Sifianou (a cura di), *Linguistic Politeness Across Boundaries: The Case of Greek and Turkish*, Amsterdam, Benjamins, pp. 391-427.

Le proteste nell'italiano di nativi e non nativi: strategie e meccanismi di modulazione

Anna De Marco
Dipartimento di Studi Umanistici
Università della Calabria
anna.demarco@unical.it

Abstract

The research presented in this contribution aims to observe and describe the pragmalinguistic and sociopragmatic competence of L2 Italian learners, with different L1s, while carrying out the communicative act of complaining. The focus of the study is a first exploration of the linguistic behaviors natives and non-natives display in the use of their strategies and their distribution with reference to the type of relationship between the interlocutors which varies according to their hierarchical relationship (P) and social distance (D), and the communicative situation. Results show a general difficulty for learners with a low level of proficiency to use all the strategies and to adapt them to the different situations and to the relationship they maintain with the interlocutors. Learners with a higher level of competence show a greater variety of modifications and of supporting acts although not always appropriate to the roles speakers play in the different situations.

Keywords: speech act of complaint; second language acquisition; (socio)pragmatics.

1. Introduzione

La ricerca presentata in questo contributo ha lo scopo di osservare e descrivere, da un punto di vista qualitativo, la competenza pragmalinguistica e sociopragmatica di apprendenti di italiano L2, con diverse L1, nella realizzazione dell'atto linguistico della protesta, sulla base di alcuni specifici scenari comunicativi in cui il rapporto fra gli interlocutori varia a seconda del loro rapporto gerarchico (P) e della distanza sociale (D). Il focus di questo studio è dunque una prima esplorazione dei comportamenti linguistici di nativi e non nativi nell'impiego delle strategie (socio)pragmatiche e della loro distribuzione in riferimento al tipo di relazione fra gli interlocutori e alla situazione comunicativa.

Negli ultimi venti anni, lo sviluppo della competenza pragmatica di apprendenti di lingua seconda e straniera è stato oggetto di un interesse sempre crescente da parte degli studiosi, sia dal punto di vista dei processi di apprendimento coinvolti, sia delle pratiche volte al suo insegnamento (Ishihara, Cohen 2010; Kasper, Rose 2002). Per quanto riguarda l'italiano, invece, gli studi sulla pragmatica dell'interlingua sono ancora molto esigui (per una rassegna cfr. Nuzzo, Santoro 2016).

Gli studi che si sono occupati di comunicazione interculturale e di pragmatica transculturale hanno messo in evidenza come, da un punto di vista di efficacia della comunicazione, la violazione di valori socioculturali possa avere un impatto più importante rispetto alla violazione di norme linguistiche (Thomas 1983) e per questo acquisisce grande rilevanza insistere su questi aspetti nella didattica delle lingue.

Nei prossimi paragrafi si farà cenno all'atto linguistico del protestare (par. 2) e alle principali tendenze in atto in italiano e nei parlanti non nativi ripercorrendo alcune delle ricerche su questo argomento (par. 3). Nel 4 paragrafo si presenterà il quadro teorico e la metodologia adottata (4), si analizzeranno quindi i dati (parr. 5, 6) e si trarranno le prime conclusioni (par. 7).

2. Le proteste

L'atto linguistico delle proteste appartiene alla categoria delle funzioni espressive che comprendono giudizi sia di approvazione che di disapprovazione del comportamento menzionato nel giudizio. Nella protesta il parlante esprime una valutazione su un precedente evento o situazione, caratteristica questa, che lo rende, secondo Trosborg (1995), un atto essenzialmente retrospettivo, in quanto va a porsi in una posizione temporale successiva ad un precedente atto verso il quale si esprime fastidio, rabbia, disappunto. Chi protesta infatti, evidentemente ritiene che un comportamento, un'azione o anche un'opinione siano, in base al proprio punto di vista, inaccettabili o non conformi a determinate regole sociali (Nuzzo, 2007).

Le proteste si riferiscono perciò all'espressione di disapprovazione, ai sentimenti negativi, al dispiacere verso lo stato di cose descritto nella proposizione e per il quale si ritiene responsabile, direttamente o indirettamente, l'ascoltatore (Trosborg, 1995, pp. 311-12). Una protesta è dunque per definizione un atto scortese (Brown e Levinson, 1987, attraverso il quale il parlante contesta o nega senza mezzi termini la competenza sociale della persona a cui è rivolto l'atto di protesta. Sia la faccia positiva del parlante che dell'ascoltatore sono dunque in pericolo, poiché l'atto minaccia la loro reputazione e di conseguenza la loro relazione sociale. Nel caso del destinatario viene minacciata anche la faccia negativa poiché la conseguente imposizione di una riparazione ne limita la libertà d'azione.

Per anticipare le conseguenze sociali indesiderabili legate ai denunciati, i denunciati dovrebbero calibrare innanzitutto i livelli di direttezza delle loro proteste. L'atto della protesta necessita cioè di una serie di sotto atti o atti accessori o dispositivi attenuanti che ne riducano la minacciosità e garantiscano una gestione pacifica dell'interazione.

Le proteste possono avere un'intensità diversa in relazione al danno subito (se ritenuto più o meno grave) e al rapporto tra le persone, ovvero la loro distanza sociale e i rapporti di potere (ad esempio protestare con il proprio capo o con un amico non è la stessa cosa: l'intensità di solito è più forte nel secondo caso). Anche il tono e il volume della voce sono importanti per identificare un atto di protesta: un ritmo più veloce e un tono di voce più alto caratterizzano spesso il coinvolgimento emotivo (rabbia, collera) del denunciante.

2.1 Classificazione delle proteste

Come già ricordato, le proteste in italiano tendono ad essere realizzate per lo più attraverso l'espressione del giudizio negativo, che è talvolta seguita dalla richiesta di riparazione. Secondo Olshtain e Weinbach (1993) una delle precondizioni che devono sussistere per la realizzazione di una protesta è che il comportamento inaccettabile dell'autore lo liberi dall'obbligo di rispettare le norme sociali e lo metta nelle condizioni di chiedere riparazione. In questo caso si hanno due tipi di proteste: il tipo espressivo con cui il parlante si limita a esprimere il giudizio (1) e che si esaurisce nella sua formulazione e ha uno scopo meramente terapeutico (George, 1990, in Nuzzo 2007:107), e il tipo direttivo, attraverso cui si tende a influenzare il comportamento dell'interlocutore (2).

1. *Porca miseria, mi ha fregato il posto!*
2. *Cortesemente lascia libero il posto!*

Le principali categorie che contraddistinguono l'atto di protesta sono quattro e comprendono diverse sotto categorie. La prima è quella in cui nessun contenuto viene menzionato e l'autore non fa direttamente riferimento al destinatario della protesta. Asserzioni il cui contenuto è diverso dal contenuto proposizionale di ciò per cui si realizza la protesta sono tipiche di questa categoria. La protesta viene realizzata senza che si menzioni direttamente il destinatario ma implicando che si ritiene l'altro responsabile dell'evento spiacevole:

3. *Quando sono andata via stamattina la cucina era uno specchio!*

La seconda categoria comprende espressioni di disapprovazione o irritazione che si riferiscono a un certo stato di cose che l'autore della protesta considera deplorabili. L'enunciato può anche rilevare le conseguenze che derivano da tale azione:

4. *Sai che non tollero il cane, lo sai, sono allergica al pelo!*
5. *Mi è venuta l'asma, ho dovuto prendere l'antistaminico*

L'accusa diretta o indiretta rappresenta la terza categoria in cui l'autore della protesta fa direttamente riferimento al destinatario. Una formula usata è, ad esempio, quella della domanda, in cui chi attua la protesta cerca di stabilire la responsabilità dell'interlocutore (accusa indiretta), oppure quella dell'accusa diretta.

6. *Guarda come è sporca la macchina, ma non hai proprio visto in che stato era?*
7. *Guarda in che stato hai lasciato la macchina!*

In (6) chi protesta formula l'accusa come una domanda o un pezzo di informazione risultando meno minaccioso per la faccia dell'accusato che ha la possibilità di declinare la responsabilità senza contraddire chi si lamenta, mentre in (7) l'accusa è diretta.

La quarta categoria riguarda l'attribuzione della colpa all'accusato in cui il parlante esprime un giudizio di valore sul destinatario, sia come condanna esplicita della sua azione (8) sia della sua persona (9).

8. *Non pulisci mai quando metti in disordine!*
9. *Cavolo! Sei inaffidabile!*

Quando viene realizzata una protesta, può essere implicato o aggiunto un atto direttivo e tipicamente questo comprende un atto di riparazione del danno causato o un tentativo di prevenire che l'atto venga ripetuto:

10. *Questo è una biblioteca e si sta in silenzio (>dovresti uscire o fare silenzio);*
11. *Ti dispiace fare la tua parte delle pulizie al più presto?*

Un atto di protesta può risolversi anche con la minaccia:

12. *Abbassa la musica, è notte! Altrimenti chiamo la polizia*

All'interno delle proteste si distinguono diversi modificatori, lessicali, morfosintattici e discorsivi che servono a rendere la protesta più mite, mentre mediante i Rafforzatori si presenta come più grave il peso dell'atto deplorabile e la conseguente protesta, che diventa così molto più minacciosa per la faccia. Nel primo caso abbiamo ad esempio gli Attenuatori come *un po', forse: mi dà un po' fastidio vedere le tazze sporche nel lavandino*. I Rafforzatori invece sono avverbi o aggettivi che intensificano parte di una proposizione come *davvero, terribilmente: hai fatto un lavoro veramente brutto!* Nella descrizione dei dati (par. 5) si guarderà in maniera più dettagliata agli altri strumenti di modificazione della protesta.

Gli atti che hanno la funzione di attenuare le proteste e che le preparano o le supportano sono gli Atti di supporto. Questi possono essere utili all'autore della protesta, ad esempio, a giustificare il suo atto di rimprovero, in modo da apparire convincente, pena la perdita della faccia. La Giustificazione, ad esempio, fornisce una ragione per la quale la richiesta di riparazione possa apparire in qualche modo legittimata perciò il parlante tende a presentarla come scaturita da una propria esigenza piuttosto che dal comportamento negativo del destinatario.

Un altro Atto di supporto è il Preparatore, attraverso cui il parlante avverte l'interlocutore che sta per iniziare una protesta: *Ciao, vorrei parlare un momento di quello che è successo ieri*. Il Rabbonitore, invece, sottolinea la consapevolezza da parte del parlante della natura impositiva della protesta e il suo atteggiamento collaborativo e benevolo nei confronti dell'interlocutore (Nuzzo, 2007: 120).

3. Studi sulle proteste

I modelli di realizzazione delle proteste sono stati ampiamente studiati in inglese come seconda lingua (per una breve rassegna vedi Trosborg, 1995), ma rimangono poco studiati in italiano. Alcune eccezioni rilevanti includono gli studi condotti da George (1990) e Rubino e Bettoni (1993), sebbene il loro punto di vista fosse più interculturale che acquisizionale, Nuzzo (2006, 2007) e Gauci (2012).

Olshtain e Weinbach (1987) hanno studiato l'atto linguistico della protesta prodotto da nativi e non nativi di ebraico dal quale è emerso che entrambi i gruppi, indipendentemente dalla prima lingua, utilizzavano tutte le strategie ma che tendevano a preferire la disapprovazione e l'accusa, evitando di essere o troppo morbidi o troppo conflittuali e dunque a stare sotto il livello del rimprovero (*Nessun problema, incontriamoci un'altra volta*) o di utilizzare la minaccia.

Per quanto riguarda gli studi sulle proteste in italiano, Nuzzo (2007:127) sostiene che la maggior parte delle proteste è accompagnata da atti di supporto e che i nuclei di protesta sono interessati da strumenti di modificazione, in prevalenza mitigatori discorsivi e lessicali e da marche di cortesia (*gentilmente cortesemente*). Gli atti di supporto sono ben presenti nelle produzioni dei nativi di italiano: le Scuse, l'Appello e il Rabbonitore.

Lo Studio longitudinale di Nuzzo (2007) di tre apprendenti di italiano mostra che l'avvicinamento ai modi di protestare, più comuni nei parlanti nativi, avviene con difficoltà manifestandosi soprattutto nell'ambito della modificazione interna. L'autrice sottolinea la preferenza delle non native per il coinvolgimento dell'interlocutore quale responsabile dell'evento e l'uso sovraesteso del pronome allocutivo, che accentua il tono accusatorio. Le apprendenti fanno raro ricorso alla mitigazione, mentre è frequente l'impiego dei Rafforzatori che intensificano l'atto illocutivo.

4. Metodologia e quadro teorico di riferimento

I partecipanti allo studio sono 52 studenti universitari (20 liv. A1/A2, 32 Liv. B1/B2), provenienti da: Iran, Kurdistan, India, Pakistan, Egitto, Brasile, Ecuador, Perù, Messico, Spagna, e 107 studenti italiani iscritti all'Università della Calabria (19-34 anni di età). I dati raccolti sono costituiti da 631 DCT (Discourse Completion Task) somministrati ai gruppi mediante un modulo online.

Le quattro situazioni in cui formulare la protesta sono state riprese e adattate da Nuzzo (2007) e Paone (2020). Il sistema di cortesia di riferimento è quello proposto da Scollon e Scollon (2001). Secondo questo modello, in un sistema di cortesia del rispetto (*deference politeness system*) gli interlocutori si percepiscono sullo stesso livello sociale (*symmetrical relationship*) senza che uno eserciti potere sull'altro (-P) ma con una certa distanza sociale (+D). In questo caso entrambi gli interlocutori usano strategie di indipendenza (*independence*) che includono espressioni atte a minimizzare la minaccia e limitare il rischio di perdita della faccia (Brown, Levinson 1987). Quando, il rapporto è simmetrico e la distanza percepita è minore (-D), il sistema è quello della solidarietà (*solidarity politeness system*), gli interlocutori utilizzano strategie di coinvolgimento (*involvement*) per esprimere una certa reciprocità e dare per scontato un terreno comune. Infine, in un sistema gerarchico (*hierachical system*) il rapporto fra gli interlocutori è asimmetrico e la relazione può essere sia vicina o distante (+/- D). In questo caso, i partecipanti con potere (+P) fanno un uso maggiore di strategie di coinvolgimento verso gli interlocutori con meno potere, mentre questi ultimi (-P) possono impiegare strategie di indipendenza verso i primi per minimizzare la minaccia o mostrare rispetto, soprattutto quando l'offesa è molto grave (Felix-Brasdefer, 2006).

Di seguito sono elencati gli scenari proposti ai partecipanti in cui è stato indicato, il tipo di rapporto fra i partecipanti (+P, +/-D).

Scenari:

1. Piatti sporchi (tra coinquilini)

Il/la tuo/a coinquilino/a ha invitato degli amici a cena e ha lasciato la cucina nel caos. La mattina dopo sei in cucina e vai su tutte le furie per il disordine, per i piatti sporchi e soprattutto perché ti accorgi che non c'è nulla per fare colazione, compreso il caffè che tu ami molto bere la mattina. Il/la tuo/a coinquilino entra in cucina cosa gli/le dici? (-D, -P)

2. Fila non rispettata (tra estranei)

Sei in coda all'ufficio postale. A un certo punto una persona ti passa davanti e la cosa ti infastidisce molto anche perché è da due ore che fai la fila. Cosa le/gli dici? (+D, -P)

3. Musica alta a tarda notte (tra vicini di casa)

Sono circa le 23 e stai per andare a dormire mentre i tuoi vicini danno una festa e tengono la musica molto alta. Provi a dormire ma non riesci proprio a sostenere gli schiamazzi e la musica. Decidi di dire qualcosa ai vicini (-/+D, -P)

4. Voto non congruo (professore e studente)

Hai appena ricevuto la valutazione del compito in classe dal tuo professore. Sebbene sia un bel voto non è quello che ti attendevi. Siccome credi di esserti impegnato molto e di aver svolto tutti gli esercizi in maniera corretta, vai dal tuo professore per parlare dell'esito del compito. Cosa gli dici? (+D, +P)

Per l'analisi delle strategie e dei modificatori prendiamo come riferimento la classificazione di Trosborg (1995) e Nuzzo (2007).

5. Analisi del corpus dei nativi

Per quanto riguarda le proteste, i parlanti nativi di italiano tendono ad essere non direttivi e a ricorrere a strategie che evitano di attribuire esplicitamente all'interlocutore la responsabilità dell'evento negativo (cfr. anche Nuzzo 2007), soprattutto quando la distanza fra gli interlocutori è maggiore e in presenza di asimmetria:

12. *Prof. buongiorno, dopo aver visionato il compito mi sono resa conto di aver risposto correttamente a tutte le domande, cosa mi ha penalizzato di due punti?*

13. *Mi perdoni professore, volevo chiederle cosa avessi sbagliato nell'esame (mitigatore morfosintattico, incassatura)*

L'uso della domanda e dell'impersonale evitano il riferimento diretto alla possibile implicazione diretta del professore nell'evento negativo per lo studente (12). Nella stessa situazione, anche il ricorso ai mitigatori morfosintattici come l'incassatura (13) sono più frequenti rispetto a una situazione caratterizzata da una minore distanza sociale in cui i parlanti hanno espresso più di sovente l'atto di riparazione, pur facendo in diversi casi uso di marche di cortesia o di domande retoriche che accentuano il tono di disapprovazione (15). Anche il marcatore discorsivo che segnala la richiesta di accordo, mitiga l'espressione del giudizio segnalando una certa intimità fra gli interlocutori attraverso il riferimento ad una sorta di intesa stabilita fra loro (16).

14. *Ti sembra questo il modo di lasciare la cucina dopo aver fatto baldoria?*

15. *Ti avevo detto che dovevi mettere a posto no?*

Atti di supporto

Per quanto riguarda gli Atti di supporto, l'uso dell'Appello (*salve, Prof.*) viene fatto soprattutto se la distanza fra gli interlocutori è minima, mentre i Preparatori sono in genere utilizzati quando c'è un rapporto di deferenza, come ad esempio nello scenario 4.

16. *Salve prof., scusi se la disturbo, potrei parlare con lei riguardo la valutazione dell'esame?*

17. *Ciao Mario, potresti abbassare il volume per favore?*

I Rabbonitori sono utilizzati nel corpus prevalentemente nelle situazioni simmetriche e caratterizzate da una maggiore distanza sociale come negli scenari 2 (musica alta) e 3 (fila alla posta):

18. *Ehi ciao, scusami, non vorrei fare il guastafeste ma domani ho un esame, è molto tardi e vorrei dormire... potresti perlomeno abbassare il volume?*

19. *Capisco la tua fretta come quella di tutti noi ma non mi sembra giusto che passi avanti a gente che sta aspettando qui da ore*

Nell'esempio (18) oltre al Rabbonitore vengono utilizzati anche un Appello, una Giustificazione, e un Attenuatore, e nella richiesta di riparazione è presente anche la Verifica delle condizioni preparatorie. Nell'esempio 20 la marca di cortesia viene utilizzata per mitigare il rischio di perdita della faccia causato dalla critica o dal giudizio negativo che il parlante esprime nei confronti dell'interlocutore, anche se lo fa in modo da far passare il motivo della protesta come qualcosa che riguarda tutti, per far sì che appaia più credibile. Per la situazione 2 (fila non rispettata) i parlanti fanno di frequente riferimento alla Norma violata (21, 22, c'è

una fila o un turno da rispettare), quando l'attribuzione della responsabilità non è dichiaratamente esplicitata. Anche l'Accusa diretta è a volte presente anche in situazioni di maggiore distanza sociale nonostante la presenza di un Mitigatore (*credo*) e un Atto di supporto (*scusi*) che alleggeriscono il tono della protesta (22).

20. *Mi scusi, aspetto da due ore e non mi sembra corretto cercare di saltare la fila. Tutti noi stiamo aspettando, non solo lei*
 21. *Dovresti rispettare il tuo turno. C'è una fila da rispettare!*
 22. *Scusi, credo che abbia sbagliato turno, il suo è dopo di me.*

I dati relativi ai parlanti italiani sono in linea con le tendenze emerse nel lavoro di Nuzzo anche se la presenza di mitigatori discorsivi sembra essere più presente in questo corpus.

Interessanti sono invece alcune proteste che giocano molto sul non detto e sul tono sarcastico o scherzoso, soprattutto perché la situazione di intimità lo permette, come nel caso del turno non rispettato (scenario 1).

23. *Buongiorno anche a te!*
 24. *Buongiorno. Ma una pulitina in cucina no, eh?*
 25. *Buongiorno, bella la festa ieri sera?*
 26. *Vi siete divertiti, vedo*
 27. *Serata impegnativa quella di ieri?*

In molte delle proteste prodotte in queste situazioni, il parlante esprime l'accusa o la critica a volte lasciando intendere la richiesta di riparazione (28) (29) (30) a volte sottolineando il disappunto con delle espressioni sprezzanti (31), (32).

28. *BUONGIORNO?! Sarà un buongiorno quando potrò fare colazione con il caffè in cucina, senza vedere lo schifo che hai lasciato.*
 29. *Ti sembra il modo corretto di lasciare la cucina in questo stato?*
 30. *Ma che diamine hai fatto ieri sera?*
 31. *Ma sei un animale? Hai lasciato tutta la cucina sporca, hai finito il caffè e non ti sei degnato né di pulire né di andarlo a ricomprare. Cerca di rimediare subito a questi danni!*
 32. *Invece di salutarmi, dovresti innanzitutto scusarti. Non abiti solo tu in questa casa. Impara a convivere e a mettere in ordine!*
 33. *Ma ti rendi conto di quello che hai fatto??!!!*

In 33 il richiamo morale è chiaramente una richiesta indiretta di riparazione e le domande retoriche presenti in 30, 31, 32, 34 potrebbero in qualche modo diminuire la minaccia per la faccia se non fosse per il fatto di contenere insulti o espressioni sprezzanti che rendono l'atto estremamente minaccioso per l'interlocutore.

Modificatori interni

Per quanto riguarda i modificatori interni fra gli italiani si osserva il ricorso a un'ampia varietà di strumenti di modificazione: i Mitigatori lessicali come gli Attenuatori (*un po', un pochino*), i Soggettivizzatori (*credo, mi sembra*); i Minimizzatori (*solo, perlomeno*); I Mitigatori morfosintattici sono presenti nelle diverse forme: *Mi sarebbe utile sapere cosa ho sbagliato* (condizionale), *complimenti! Non potevi sistemare la cucina?* (imperfetto), *volevo chiederle cosa avessi sbagliato* (incassatura).

Anche i Mitigatori Discorsivi sono presenti nel corpus dei parlanti italiani: *No guardi (focalizzatore) in realtà io sto facendo la fila da due ore, quindi gentilmente (blanditore) rispetti il suo turno, ciao, scusami tanto se interrompo la tua festa. Sai (fatismo) la musica è molto alta potresti gentilmente abbassare un po' il volume?, ma una pulitina in cucina no, eh? (richiesta di accordo);*

I Rafforzatori sono presenti come espressioni dispregiative (*Spegni questa cacchio di musica!*) oppure intensificatori (*davvero, troppo, tanto*).

6. Analisi del corpus dei non nativi

Le linee di tendenza nell'italiano dei non nativi registrano una preferenza per l'attribuzione della responsabilità dell'interlocutore. Le strategie si distribuiscono diversamente nei due gruppi di apprendenti.

Gli apprendenti di entrambi i livelli esprimono nella situazione del voto non congruo un giudizio senza attribuzione di responsabilità, limitandosi al giudizio di disapprovazione coerentemente con le caratteristiche del rapporto tra i partecipanti, cioè un livello di distanza maggiore e l'asimmetria:

34. *Le dispiacerebbe, ma io ho fatto il mio esame molto bene, mi sembra 28 punti e molto bass Perché io ho risposto tutte le domande. E possibile veder il mio foglio (again)*

(Liv. A1/A2)

35. *Scusi, professore per l'esame della settimana scorsa sono sicura che ho risposto a tutte le domande correttamente. quindi mi sembra che il voto 28 non lo merito*

(Liv. B1/B2)

36. *Buongiorno! Volevo fare un caffè e ho visto che non c'è. Ho visto anche che i piatti sono sporchi...*

(Liv. B1/B2)

In alcuni casi l'apprendente avanzato attua la protesta nello stesso scenario (4) rendendo evidente la responsabilità del suo interlocutore aggiungendo una richiesta indiretta di riparazione (*Professore mi scusi, avevo risposto a tutte le domande merito un voto in più alto*). La protesta appare inadeguata poiché in relazione al rapporto gerarchico fra studente e docente necessiterebbe di qualche modificazione, ad es. un attenuatore. Nell'esempio (37) l'apprendente esprime l'evidenza di negatività.

Quando una protesta viene realizzata, l'autore della protesta attua (o rende implicito) un atto direttivo che implica una richiesta di riparazione per il danno subito o un tentativo di impedire una ripetizione dell'azione deprecabile. L'atto direttivo, che segue una protesta o ne costituisce l'atto principale, può essere una richiesta di riparazione che viene attuata mediante una richiesta convenzionale, come verifica delle condizioni preparatorie in entrambi i gruppi di apprendenti (37, 38), un ordine (39, 40) e una minaccia (41, 42), in entrambi i gruppi. A seconda del tipo di rapporto percepito dagli interlocutori, gli apprendenti mettono in atto una serie di modificazioni per alleggerire i toni (37) o utilizzano strategie che acutizzano il conflitto, come la minaccia (41) o l'ordine (39).

37. *Puoi lavare i piatti?; Puoi per favore basso il volume della musica?*

(Liv. A1/A2)

38. *Ciao. Mi scusi, il suono della musica è molto forte. Puoi abbassare un po' il volume*

39. *Deve aspettare in fila e non rubarmi il mio posto*

(Liv. A1/A2)

40. *Mi scusi, io stavo prima, aspetto qui da due ore, deve fare la fila come tutti.*

(Liv. B1/B2)

41. *La prossima volta che fai una festa di nuovo e lasci così sporco, ti faccio pulire da solo 6 mesi*

(Liv. A1/A2)

42. *Gentilmente può abbassare la musica, non riesco a dormire e domani ho un esame, altrimenti chiamo i carabinieri*

(Liv. B1/B2)

Tra gli esempi riportati, in relazione allo scenario dei vicini, l'apprendente avanzato sembra non gestire molto bene l'atto di protesta. L'atto contiene una richiesta di riparazione modificata da un marcatore di cortesia che esprime un atteggiamento di deferenza nei confronti del destinatario, prosegue con un atto di supporto che fornisce un motivo per fare in modo che sua richiesta appaia come legittimata, essendo scaturita da una sua esigenza e infine minaccia il destinatario (es. 42). In questo modo l'autore della protesta, da un lato cerca di limitare la libertà di azione dell'interlocutore ma tenendo conto comunque della sua faccia negativa, e dall'altro annulla il tentativo di salvarla e di proteggere la propria faccia positiva, dimostrando scarsa sensibilità nei confronti del destinatario. In questo caso possiamo parlare di discrepanza del messaggio forse non intenzionale, che mescola caratteristiche che puntano verso un'interpretazione più cortese o non conflittuale e caratteristiche che mirano a un'interpretazione scortese o conflittuale (Culpeper 2011, 165-166).

Nel caso del parlante di livello A1/A2 l'atto di minaccia si realizza senza nessun atto di supporto e nessuna richiesta, con un attacco diretto al proprio interlocutore. La protesta appare coerente con le peculiarità della situazione (-D, -P).

Atti di supporto

Gli apprendenti di livello elementare fanno un esiguo uso di Atti di supporto rispetto al livello avanzato. L'Appello come *vicino* per richiamare l'attenzione non è proprio comune ma viene utilizzato con altri pochi elementi come *Prof.*, *amico*, *Fia* (nome proprio), *scusa*, *salve*, *ciao*, mentre il livello avanzato utilizza in aggiunta e in numero maggiore anche *Signore*, *Signora*, *Hei*. La Giustificazione viene utilizzata in pochi esempi, soprattutto negli scenari 2 e 3:

43. *Boh , signora potresti tornare il vostra posto in fila per favore, perche io aspetavo da due ore e veramente stanco anche ho altri cosa da fare.*

(Liv. A1/A2)

44. *Luigi per favore bassa il volume della musica. Devo studiare per il mio esame.*

(Liv. B1/B2)

Anche il Preparatore è una strategia poco usata e si trova in pochi esempi relativi allo scenario 4:

45. *Mi scusi professoressa, io vorrie chiederla un favore, la settimana scorsa io ho fatto un esame. Anche io ho risposto le domande correttamente quindi io aspettavo voto più alto. Potrebbe rileggere il mio foglio di nuova per favore?*

(Liv. A1/A2)

46. *Salve professore le volevo parlare roguarda mio voto che credo la seconda domanda e corretta...potrebbe ricontrollarlo per favore?*
(Liv. B1/B2)

Il Rabbonitore attraverso il quale il parlante mostra un atteggiamento di comprensione nei confronti dell'interlocutore non è presente nel gruppo elementare mentre viene utilizzato nel gruppo più avanzato.

47. *Buona sera, non voglio finire la tua festa ma domani ho un esame molto importantee devo dormire adesso, per favore può basare il volume e chiudere le finestre della tua cassa per non sentire molto la musica? Per favore!*

Le Scuse espresse per attenuare o riparare la minaccia della faccia dell'interlocutore vengono utilizzate in diversi esempi sia nello scenario 3 che nel 4, dove la distanza percepita con l'interlocutore è maggiore.

48. *Salve professore, siento il disturbo ma penso que io dovrei ottenere un voto più alto perche ho risposto a tutte le domande correttamente, potrebbe correggere l'esame una altra volta*

(Liv. A1/A2)

49. *Salve professore, scusi per disturbarlo ma ho controllato che le mie risposte secondo me sono bene, per favore può controllare altre volte il mio esame?*

(Liv. B1/B2)

Modificatori interni

Per quanto riguarda il gruppo A1/A2, la varietà dei modificatori è ridotta. Fra questi abbiamo i Mitigatori lessicali: gli Attenuatori (*un po', un poco*), i Blanditori (*gentilmente*), i Dubitatori (*forse*). Soggettivizzatori (*per me, secondo me, credo che, penso che*): Tra i Modificatori discorsivi abbiamo il Fatismo (*guarda*); I Modificatori morfosintattici sono presenti in poche forme al condizionale (*potresti, vorrei*) come nell'esempio 50. Troviamo anche un segnale discorsivo (*dai*) che sottolinea una sorta di mitigazione della contrarietà del parlante (51). Anche i Rafforzatori (*molto, proprio, veramente*) sono presenti nel corpus di questo gruppo di apprendenti.

50. *Ciao la cucina è molto sporca perche hai fatto una fiesta ieri, potresti pulire la cucina per favore?*

51. *Buon settimana, mi scusa ma io sono molto arrabbiata, tutti piatti sono spochi, io no ho trovato il caffè, il la cucina e molto spochi, dai, com'è possibile, ieri tu dovevi puliziare la cucina. Allora per favore compra il coffe subbito*

Il gruppo più avanzato mostra una varietà più ampia di modificatori interni. Oltre ai modificatori già usati dal primo gruppo, si trovano: Attenuatori (*pochino, solo*), soggettivizzatori (*credo, penso*); Focalizzatori (*sentì*); Blanditori (*cortesemente*), Dubitatori (*non so*). Tra i Mitigatori discorsivi abbiamo anche le richieste di accordo (no?). I Modificatori morfosintattici sono presenti in una varietà di forme sia al condizionale (*potresti, vorrei*) che all'imperfetto (*volevo sapere*); Rafforzatori (*davvero*),

Nell'esempio seguente l'apprendente di livello avanzato gestisce la protesta con alcuni Attenuatori come (*un po'*) e Marche di cortesia come *per favore* e un Soggettivizzatore (*credo*)

che), integrandoli con un Rafforzatore (*nemmeno*) e con un ringraziamento finale che contribuiscono all'uso sarcastico della protesta. Anche l'uso dell'interpunzione dirige verso quest'ultima interpretazione.

52. *Ciao! Scusa ma credo che la cucina è un po' sporca. Ho capito che ieri notte dopo la festa non era il momento ottimo per pulire, ma ti chiedo che per favore la prossima volta provi a sporcare meno, perché adesso non c'è nemmeno una tazza dove prendere un caffè. Grazie!!*

7. Conclusioni

In merito al corpus dei parlanti nativi, e contrariamente a quanto rilevato da Nuzzo (2007), nei dati si osserva una prevalenza di atti che contengono sia l'atto espressivo che quello direttivo. Tuttavia, questa differenza è certamente da attribuire alla differente metodologia di elicitazione dei dati implementata. Diversamente da quanto avviene nei DCT, utilizzati nel presente lavoro, nelle simulazioni le mosse delle proteste sono distribuite lungo i diversi turni che i parlanti negoziano nel corso dell'interazione.

In alcune situazioni come quelle di minore distanza i parlanti tendono all'uso implicito della protesta, con la presenza di forme di sarcasmo che evitano l'attribuzione diretta della responsabilità all'interlocutore. Il ricorso ai modificatori e agli atti di supporto è maggiormente presente negli scenari caratterizzati da una maggiore distanza tra i partecipanti.

Per quanto riguarda i non nativi le tendenze risultano simili a quelle riportate da alcuni studiosi che sottolineano il carattere brusco e offensivo delle proteste (Trosborg 1995, Murphy e Neu1996). Per queste caratteristiche e per la difficoltà a bilanciare strategie di accusa diretta, di mitigazione e atti di supporto, come ad esempio, la Giustificazione, gli apprendenti di livello elementare risultano meno convincenti e, come sottolinea Trosborg, si comportano come dei "weak complainers". Nel corpus questo accade, anche se molto raramente, anche in alcuni apprendenti di livello avanzato. L'analisi dei dati ha rivelato, soprattutto negli apprendenti più abili, la presenza di strategie indirette e forme di ironia che li avvicinano molto ai parlanti nativi, mentre quelli con competenze più ridotte tendono spesso a essere più diretti ma anche a compensare la protesta con atti che mostrano accondiscendenza nei confronti del destinatario.

Gli esiti di questo studio, pur essendo ancora provvisori, mostrano una generale difficoltà negli apprendenti di adoperare tutte le strategie e di adeguarle alle differenti situazioni e al rapporto che intrattengono con l'interlocutore. Sul piano didattico, i dati indirizzano l'attenzione sull'importanza dei segnali discorsivi che si offrono come un utile strumento per equilibrare e mitigare in maniera ottimale l'intensità delle proteste (Nuzzo, 2007, p. 154). Studi come questo possono mettere in luce le aree di difficoltà implicate nella produzione di atti conflittuali come le proteste, per i quali i libri di testo non sono una buona fonte di input. I DCT e le simulazioni inoltre sono anche ottimi strumenti da utilizzare in classe per far riflettere gli studenti sulle caratteristiche linguistiche e sociopragmatiche necessarie a produrre e comprendere le proteste.

Le ricerche future dovranno tenere conto di un limite nella raccolta dei dati, ossia dell'uso esclusivo dei DCT. Il test di completamento del discorso, sebbene sia uno strumento efficiente in termini di tempo, non lo è per l'acquisizione di dati autentici. I soggetti che rispondono in forma scritta hanno la possibilità di pensare e di modificare le risposte, cosa che non si verifica in un contesto parlato naturalistico. Per questo studio, la maggior parte dei soggetti ha completato il test in assenza del ricercatore, mentre una piccola parte lo ha svolto in sua presenza. Adottare una versione orale del DCT potrebbe migliorare certamente l'uso di

questo strumento e restituire indicazioni utili sul piano delle variazioni prosodiche che sono un ulteriore indizio per una valutazione ottimale dell'atto della protesta.

Riferimenti bibliografici

Brown P., Levinson S., 1987, *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge University Press, Cambridge.

Culpeper J., 2011, *Impoliteness, Using Language to cause Offence*, Cambridge University Press, Cambridge.

Félix-Brasdefer J. C., 2006, "Linguistic politeness in Mexico: Refusal strategies among male speakers of Mexican Spanish", in *Journal of Pragmatics* 38(12), pp. 2158-2187.

Gauci P., 2012, "Insegnare a protestare in italiano L2", in Bernini G., Lavinio C., Valentini A. e Voghera M. (a cura di). *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta. Atti dell'XI Congresso Internazionale di Studi della Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AIItLA)*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 383-396.

George S., 1990, *Getting things done in Naples*, CLUEB, Bologna.

Ishihara N., Cohen A.D., 2010, *Teaching and Learning Pragmatics*, Pearson, London.
Kasper G., Rose, K. R., 2002, *Pragmatic Development in a Second Language*, Blackwell, Oxford.

Nuzzo E., 2006, "Sviluppare la competenza pragmatica: proteste in italiano L2", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XXXV(3), 579-601.

Nuzzo E., 2007, *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*, Guerra, Perugia.

Nuzzo E., Santoro E. 2017, "Apprendimento, insegnamento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: la ricerca a partire dagli anni Duemila", in *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, Special Issue, Volume 4, pp. 1-27.

Olshtain E., Weinbach L., 1987, "Complaints: A study of speech act behavior among native and non-native speakers of Hebrew", in Verschueren J., Bertucelli-Papi M. (a cura di), *The Pragmatic Perspective*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 195-208.

Olshtain E., Weinbach L., 1993, "Interlanguage Features of the Speech acts of Complaining", in Kasper G., Blum-Kulka S. (a cura di), *Interlanguage pragmatics*, Oxford University press, Oxford.

Paone E., 2020, "Sull'adeguatezza prosodica nelle proteste in italiano L2: uno studio percettivo", in De Meo, A, Dovetto, F (a cura di), *La comunicazione parlata/Spoken communication*. Aracne, Roma.

Rubino A., Bettoni C. 1993, Handling complaints cross-culturally: Italians versus Anglo-Australian, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 35, 2006, pp. 339-58

Scollon R., Scollon S. W., 2001, *Intercultural Communication. A Discourse Approach*, Blackwell, Malden, MA.

Thomas J., 1983, "Cross-cultural Pragmatic Failure", in *Applied Linguistics* 4 (2), pp.

Trosborg A., 1995, *Interlanguage pragmatics. Requests, complaints and apologies*, Mouton de Gruyter, Berlin.

Dall'ironia al sarcasmo: quello che le parole non dicono

Glenda Gurrado
Università degli Studi di Bari
glenda.gurrado@uniba.it

Abstract

Irony is traditionally defined as an attitude of communicating something by meaning something else. Nevertheless, ironic communication, well-known as verbal irony, cannot be reduced to such a limited interpretation: irony is a complex attitude that is communicated taking advantage of several syntactic, pragmatic and prosodic resources. A number of studies have tried to correctly define the characteristics of ironic communication so far, most of all from a pragmatic perspective; an interesting debate has been developed between irony as a form of mention or as a form of pretence. Prosody also plays a key role in verbal irony, most of all when contextual references are ambiguous or insufficient, but to date very few studies have focused on the prosodic cues of irony. Two main tendencies seem to be adopted by speakers in ironic communication and languages seem to exploit the typical prosodic traits in different ways.

The present paper aims to provide an overview of the different interpretation of irony in order to reinforce the idea that it is not only the expression of the opposite of what is intended, but it should be considered an attitude in the first place, that is communicated by means of a particular strategy used to protect the personal image of the speaker. We also intend to highlight the importance of prosody in this kind of indirect communication that is largely based on the relation between verbal and non-verbal level.

Keywords: irony, attitude, sarcasm, teasing, verbal irony

1. Introduzione

L'ironia è tradizionalmente considerata l'espressione di un messaggio opposto a quello inteso dal parlante: uno scontro fra ciò che si dice e ciò che si vuole dire; si tratta di un contenuto inappropriato al contesto che permette al parlante di prendere le distanze da ciò che sta dicendo arrivando a confondere i confini fra le varie interpretazioni semantiche. Nel tempo, tale prospettiva retorica classica è stata rivisitata e/o criticata da parte di diversi studiosi, che l'hanno accusata di aver mancato di esplicitare i motivi per i quali il parlante dovrebbe preferire un enunciato ironico a uno sincero. Alcuni studi hanno approcciato l'ironia da una prospettiva pragmatica elaborando alcune interessanti teorie: l'ironia come processo di menzione di qualcosa detto o fatto da terzi (Sperber, Wilson 1981) o di finzione, di pretesa (Clark, Gerrig 1984) di essere qualcun altro sempre al fine di proteggere la propria immagine sociale nello scambio comunicativo. Altri contributi hanno guardato all'ironia come un tipo di comunicazione obliqua (Anolli 2002) o addirittura come veicolo di un messaggio inappropriato al contesto ma al contempo rilevante (Attardo 2000). L'ironia non è però convogliata da un'unica tipologia di attitudine, esistono, difatti, diverse forme di ironia, come il *teasing* o il

sarcasmo, che corrispondono ad altrettante funzioni psicologiche. Il sarcasmo, in particolare, è spesso confuso con l'ironia, tuttavia esso è accompagnato da una malizia e un'aggressività maggiori. La comunicazione ironica si presenta come una macchina ben oliata ma complessa che sfrutta appieno le risorse sintattiche e semantiche a disposizione; tuttavia, un ruolo fondamentale nell'interazione ironica è rappresentato anche dalla prosodia: in mancanza dei riferimenti contestuali, gli interlocutori si affidano alle informazioni veicolate da alcuni tratti prosodici distintivi che, generalmente, caratterizzano l'enunciato ironico. Si tratta, però, di una linea di tendenza non univoca, che non si risolve in un unico tono di voce ironico, ma deve fare i conti con una serie di importanti variabili e con le strategie usate dai parlanti nelle varie lingue (Leykum 2019).

Il presente contributo, fra i pochi finora disponibili in italiano, si propone di dedicare una trattazione alle risorse semantico-pragmatiche e prosodiche dell'ironia, partendo dai primi tentativi d'interpretazione di questa attitudine, cercando di comprendere meglio i punti di contatto e di distanza fra le diverse prospettive. Si approfondiranno le caratteristiche delle sue forme principali, nonché dei tratti acustici che sembrerebbero caratterizzare i diversi *ironic tones of voice* sulla base della letteratura finora disponibile, al fine di indagare più approfonditamente la dimensione così sfaccettata, indiretta, obliqua e inappropriata della comunicazione ironica, meglio conosciuta come *verbal irony*.

2. L'espressione di un significato opposto a quello letterale

Rispetto a quanto si possa pensare, definire la parola ironia è un compito arduo. Diversi studiosi, hanno tentato di fornire una descrizione di questa attitudine, spesso semplificando un concetto invece molto complesso. Tuttavia, come suggerito da Muecke (1970), non è possibile dare una definizione univoca di ironia che tenga conto del suo significato in tutte le epoche, i luoghi e le situazioni comunicative. L'ironia può, inoltre, essere comunicata mediante diverse strutture sintattiche ma allo stesso modo sfruttare il linguaggio non verbale che, nella maggior parte dei casi, è proprio ciò che rende più efficace e comprensibile l'effetto ironico del messaggio (Bertuccelli 2016).

Secondo il punto di vista della retorica tradizionale, il messaggio ironico sarebbe caratterizzato da un'inversione semantica fra ciò che si dice e ciò che si intende. Questa prospettiva deriva dall'associazione fra l'ironia e l'antifrasi, figura retorica che indica l'espressione di un significato contrario a quello che si vuole comunicare (fra gli altri, Booth 1974; Bertuccelli 2016). Quintiliano, nella sua *De Institutio Oratoria*, cita direttamente l'ironia definendola quella figura retorica in base alla quale "contrarium quod dicitur intelligendum est" (*Institutio oratoria* VIII, 6.54), Quintiliano suggerisce, poi, la presenza di un elemento ironico nell'allegoria, figura retorica che esprime un concetto diverso da quello che le parole comunicano.

Non discostandosi molto da tale interpretazione retorica classica (Sperber, Wilson 1981; Kaufer 1981), Grice (1976) cita l'ironia come esempio di sfruttamento della massima della qualità, regola secondo cui il parlante non deve apportare un contributo comunicativo falso; l'ironia viola tale massima fornendo un messaggio opposto a quello realmente inteso dal parlante. L'ironia non produce un significato figurato ma dà vita a un'implicatura conversazionale (Grice 1976: 69): l'ironista realizza un enunciato che mette in contrasto due messaggi, letterale e non letterale, a condizione, però, che le due frasi che veicolano tali messaggi diversi siano connesse in modo evidente.

Con riferimento alla teoria degli atti linguistici, Searle (1979) conferma che nella comunicazione di matrice ironica il significato nascosto e quello manifesto non coincidono. Il

fulcro per una giusta interpretazione del messaggio ironico si rinviene proprio nell'attestazione della sua inappropriatezza contestuale: l'ascoltatore deve recepire l'informazione veicolata dal significato diretto classificandolo come improprio e poi decodificarlo tenendo conto del suo opposto, che è appropriato al contesto. Tuttavia, Searle ammette che la sua definizione di ironia non domina le numerose sfaccettature che caratterizzano il messaggio ironico.

Tutte le teorie enunciate finora si basano, dunque, sull'idea che l'ironia veicoli un messaggio opposto rispetto a quello comunicato in modo diretto; tuttavia, tali interpretazioni tradizionali non esplicitano le ragioni per cui gli interlocutori scelgono la comunicazione ironica anziché quella sincera. Sperber, Wilson (1981), ad esempio, sostengono che le teorie semantiche tradizionali oltre a stabilire la coincidenza fra ironia e linguaggio figurato avrebbero anche dovuto fornire una definizione del meccanismo di elaborazione e di interpretazione del significato figurato dell'enunciato ironico. Gli Autori suggeriscono che, in diversi casi, il messaggio ironico non esprime l'opposto di ciò che intende il parlante ma dice meno di quanto dovrebbe dire. Nell'esempio 1) si riportano due frasi pronunciate da due amici che si trovano a camminare per strada sotto un acquazzone improvviso.

1) a. *What lovely weather.*

b. *It seems to be raining.*

Seguendo la definizione classica di ironia, bisognerebbe catalogare come ironica soltanto la frase 1)a poiché esprime un contenuto falso che va a violare la massima della qualità. La frase 1)b, invece, non comunica un significato opposto a quello inteso dal parlante ma dà meno informazioni di quelle che ci si aspetterebbe: registra quanto sta accadendo, minimizzandolo, processo che dà avvio all'effetto ironico. In tal caso, le massime sfruttate sono quella della quantità e quella della relazione (Attardo 2000). Questa riflessione mette in crisi sia l'interpretazione classica di ironia che quella griceana, facendo apparire riduttiva l'opposizione fra messaggio inteso e messaggio trasmesso e mettendo al contempo in luce che l'ironia potenzialmente potrebbe sfruttare tutte le massime citate nel principio di cooperazione di Grice (Kaufman 1981). Portando all'estremo le conseguenze della teoria retorica tradizionale, si potrebbe addirittura pensare che i commenti ironici siano inutili e in definitiva privi di significato: concetto da rifiutare in toto dato che i messaggi ironici sono sensati e informativi (Garmendia, Korta 2007).

3. Ironia come menzione o come finzione?

I tentativi di definizione dell'ironia legati alla retorica tradizionale sono stati messi in dubbio da parte di diversi studiosi che, nel corso del tempo, hanno cercato di dare il loro apporto alla ricerca dedicata all'interpretazione del messaggio ironico.

Uno dei primi studi dedicati alla comunicazione ironica è condotto da Cutler (1974). L'Autrice si rifà alla definizione classica descrivendo l'ironia "a conveyed meaning which is the reverse of its literal meaning" (Cutler 1974: 118) ma approfondisce la dimensione ironica elaborando una serie di teorie. Affinché un enunciato ironico esprima l'opposto del significato letterale la frase deve porsi in uno stato di desiderabilità nei confronti del significato letterale ma quest'ultimo deve avere un tono di approvazione; da ciò ne deriva che l'interpretazione ironica della frase deve basarsi su un atteggiamento di disapprovazione. Tuttavia, l'Autrice sottolinea che questa *Approbation Condition* va considerata una generalizzazione a cui si oppongono numerose eccezioni. Si distingue, infatti, fra *provoked* e *spontaneous irony*. Con la prima tipologia il parlante riprende con disapprovazione qualcosa che è stato detto o fatto in

precedenza dagli interlocutori o da terzi: c'è un riferimento contestuale e cotestuale a cui il parlante si appiglia per realizzare il commento ironico. Nel secondo caso, invece, questo riferimento è assente, poiché il messaggio ironico si origina spontaneamente. Un esempio di *provoked irony* è la frase 2) pronunciata da un parlante in riferimento a Joe, che era evidentemente sicuro di aver chiuso la porta, sicurezza che si scontra con la realtà; oppure la frase 3), detta di fronte allo scroscio di un temporale.

2) *Sure, Joe, you locked the door*

3) *At leats it won't rain, he says*

Un esempio di *spontaneous irony* e, invece, la frase 4) detta dal capo di Harry dopo un comportamento stupido di quest'ultimo (Cutler 1974: 117-118).

4) *Harry's a real genius*

L'Autrice fa poi un'interessante distinzione fra *global* e *local irony*, specificando che generalmente l'ironia è veicolata dall'intero enunciato, come nella frase 4); in altri casi, però, il dominio dell'ironia può interessare un solo costituente come in 5).

5) *Harry's stopped giving those wild, fun parties*

Qui il parlante intende ironizzare sul fatto che evidentemente le feste organizzate da Harry sono tutt'altro che divertenti, quindi il ribaltamento del significato letterale interessa soltanto le parole *wild* e *fun*. Dal concetto di ironia provocata, prende avvio l'*Echoic Account* o *Echo Theory* (Sperber, Wilson 1981; Wilson, Sperber 1992, Wilson 2006, Wilson, Sperber 2012), secondo cui l'ironia si basa su un processo di menzione: il parlante quando produce un enunciato ironico non fa che menzionare una frase o un concetto prodotti da un interlocutore o da terze persone, assumendo nei confronti di quanto sta dicendo un atteggiamento di diniego, critica e disapprovazione poiché ritenuto falso o inappropriato nel contesto. In questo tipo di comunicazione non vengono fornite informazioni ma si esprime l'attitudine del parlante in riferimento a un'idea o a una questione. È proprio qui che si mette in discussione la definizione della retorica classica: con l'ironia non si comunica un messaggio opposto a quello letterale ma l'attitudine dello speaker nei confronti di quanto detto o di chi lo ha detto. I commenti ironici sono, quindi, totalmente inadeguati al contesto. Nell'esempio 6) tratto da Wilson, Sperber (2012: 123) emerge subito che la frase pronunciata da Sue si scontra radicalmente con un'evidenza contraria è, quindi, inappropriata.

6) *Sue (to someone who has done her a disservice): I can't thank you enough*

In questa situazione, l'ascoltatore ha il compito di carpire la menzione ma allo stesso tempo di comprendere la posizione di disapprovazione del parlante al fine di decodificare correttamente l'attitudine ironica coinvolta: si tratta di una duplice interpretazione su cui si regge l'interazione. Secondo l'*Echo Theory*, tutte le espressioni ironiche veicolano un richiamo (anche se vago) a un concetto, ne consegue che tutti gli enunciati ironici possono essere considerati delle menzioni. Gli Autori sottolineano, però, che esistono *echoic mentions* di diverso tipo, difatti l'ironista può richiamare non solo una frase ma anche un sentimento, un'emozione, un comportamento, un'azione; oltre a ciò, le menzioni possono essere immediate o ritardate, possedere un riferimento preciso o anche vago, collegarsi a un oggetto oppure a una certa

categoria di individui o, addirittura, a una cultura. La comprensione del fenomeno è resa più chiara da alcuni esempi. Il commento 1)a suggerisce che qualcuno in precedenza abbia pronunciato la medesima frase o esposto un concetto simile che non ha trovato riscontro positivo nel brutto tempo; tuttavia, anche se tale frase non sia stata prodotta da nessuno e in quelle esatte parole, di certo l'effetto ironico è riuscito poiché gli interlocutori avevano probabilmente deciso di andare a fare una passeggiata senza tener conto della pioggia in arrivo. Mentre nella 1)b il parlante menziona una frase detta da qualcuno di fronte alle prime gocce di pioggia, da qui la realizzazione del ridicolo. Altri enunciati sono menzioni di consigli (7) o fissazioni (8) pronunciati in precedenza da qualcuno e ripresi in un contesto in cui appaiono inappropriati.

7) *I'm glad we didn't bother to bring an umbrella*

8) *Did you remember to water the flowers?*

Qualche anno più tardi, la Echo Theory è stata ripresa da Kreuz, Glucksberg (1989) i quali nella *Echoic reminder theory* chiariscono che non in tutti i commenti ironici è presente una menzione: l'allusione fatta dal parlante stimola nell'ascoltatore il riconoscimento di un'attitudine sarcastica innescata dalle aspettative e dalle norme sociali implicite nel fatto ricordato.

Un concetto molto diverso si ritrova nella *Pretence Theory of Irony* di Clark, Gerrig (1984), in cui viene rielaborato ciò che i due Autori sostengono essere il focus dell'interpretazione di ironia fornita da Grice (1976). Come si è detto, Grice assume che l'ironia sia una dissimulazione, una finzione, ma non specifica ciò che il parlante pretenda o finga di fare. Clark e Gerrig spiegano che nella comunicazione ironica il parlante simula o espone idee, pensieri o esprime delle emozioni non proprie, quasi motteggiando la persona "imitata"; in questa maniera l'autore del commento può dissociarsi da quanto sta dicendo, prendendone le distanze mediante un tono canzonatorio e critico. In tale situazione comunicativa l'ascoltatore è chiamato a notare questa intenzione derisoria e irriverente del parlante. Lo scambio comunicativo che si crea fra gli interlocutori assume delle forme di intimità e leggerezza basate sull'attitudine ironica convogliata, ciò si realizza soprattutto fra soggetti che condividono il medesimo *commonground* che permette loro di giocare letteralmente con la pretesa di assumere le parole di qualcun altro per prendere in giro una certa situazione, come fossero in una sorta di messa in scena (Bertucelli 2016).

Negli anni Novanta è stata poi elaborata la *Allusional pretence theory* (Kumon-Nakamura et al. 1995), una via di mezzo fra la *Echo Theory* e la *Pretence Theory*: gli Autori sostengono che attraverso la trasmissione di un significato falso, le frasi ironiche facciano riferimento, o meglio alludano, ad aspettative fallite.

4. Inappropriatezza rilevante e comunicazione obliqua

In Attardo (2000), secondo una prospettiva presentata come un'espansione della teoria griceana, un enunciato è ironico se risulta rilevante ma al contempo lede la condizione di appropriatezza contestuale. Il parlante produce un enunciato ironico con intenzione ma soprattutto consapevole della sua inappropriatezza al contesto; tuttavia, deve essere anche conscio del fatto che gli ascoltatori riconosceranno facilmente questo *mismatch*. Ciò che potrebbe far vacillare la corretta interpretazione del messaggio ironico da parte dell'ascoltatore potrebbe essere il sospetto che il parlante lo realizzi in modo non intenzionale (Attardo 2000). Si prenda ad esempio la frase in 9) pronunciata da una persona che ha sempre sostenuto di non amar particolarmente i bambini.

9) *Io amo i bambini*

In questo caso, il parlante andrebbe considerato falso e inappropriato così come la sua frase; tuttavia, in un particolare contesto, egli/ella non sta realmente mentendo ma sta sfruttando l'ironia che dà vita ad un'implicatura, tramite la quale il ricevente può decodificare il messaggio che apparrà rilevante nel contesto. Si parla di inappropriatazza rispetto alla deissi e alle conoscenze che gli ascoltatori hanno in riferimento al sistema di opinioni del parlante. L'Autore, dunque, propone una deroga al principio di cooperazione, introducendo un'inferenza che sottostà a una nuova regola "Sii appropriato rispetto al contesto" (Attardo 2000:817).

Anolli et al. (2002) elaborano il concetto di comunicazione obliqua o *miscommunication*: secondo tale teoria l'ironia mostra ciò che nasconde, nascondendo ciò che dice. Si tratta di una comunicazione indiretta che va a proteggere il parlante il quale può dire ciò che pensa difendendo la sua immagine personale, mitigando le emozioni che non vengono messe allo scoperto. Nello scambio ironico lo spazio psicologico dell'interazione fra i partecipanti si amplia, la responsabilità delle parole si ridimensiona e tutto si riassume nell'interpretazione dell'ascoltatore/destinatario che dovrà decifrare un messaggio di cui il parlante/mittente non è responsabile. Basandosi su questo assunto, è stato elaborato il *fencing game model of irony* (Anolli et al. 2002) che schematizza la situazione comunicativa ironica scandendone le varie fasi: i presupposti, l'evento cardine, il commento dialogico e l'effetto ironico. I presupposti indicano gli elementi del *common ground* condiviso dagli interlocutori (riferimenti culturali, sociali e personali di natura contestuale e cotestuale); l'evento focale consiste in un evento o in un fatto che suggerisce al parlante il collegamento che originerà il commento ironico; quest'ultimo equivale a quell'espressione con cui il parlante prende in giro, critica, accusa o si complimenta sempre nascondendosi dietro la maschera del livello letterale. L'interazione si conclude con l'effetto ironico, ossia la decodifica e la reazione dell'ascoltatore¹. Naturalmente, il *fencing game model* si presenta solo come uno schema base che gli interlocutori possono modificare e arricchire in base alla situazione contestuale.

In un lavoro più recente, Dynel (2017) parla di *verisimilar irony* ponendosi su una prospettiva filosofico-pragmatica: si parte dall'assunto che il parlante, tramite un commento ironico, metta in mostra il suo credo, una sua valutazione; l'idea è che il significante rispecchi in toto la verità che può manifestarsi in ciò che si dice o anche tramite un'implicatura, veicolo del significato primario che si vuole esprimere. Si potrebbe affermare che l'essenza dell'ironia non sta nell'inappropriatazza e nella falsità del livello letterale ma nella strategia comunicativa del parlante.

5. Una sola tipologia di ironia? Dal sarcasmo al *teasing*

Esistono diversi tipi di ironia connessi ad altrettante attitudini. La forma più frequente e comune è il sarcasmo, spesso confuso con ironia poiché si dice che condividano un'attitudine critica e la capacità di veicolare un certo spirito (Bertucelli 2016); la maggior parte degli studiosi sostiene, però, che ironia e sarcasmo veicolino due attitudini diverse fra loro (fra gli altri, Muecke 1969, Kreuz, Robert 1993; Attardo 2000). In primo luogo, il sarcasmo è caratterizzato da un velo di aggressività e malizia decisamente maggiore, l'enunciato si presenta infatti tagliente e amaro, un strumento per esprimere indignazione (Bowes, Kats 2011). Gli enunciati

¹ Anolli e colleghi (2002) propongono un elenco delle possibili risposte al commento ironico (es. incomprensione, negazione, riconoscimento e accoglimento della critica).

sarcastici si propongono di contraddire lo stato di realtà che denunciano spinti da un'attitudine sprezzante che punge nel vivo il referente. Una delle carte giocate maggiormente dal sarcasmo è l'aspra presa in giro di un individuo o di un concetto fino a renderlo ridicolo: il ruolo che riveste il concetto di ridicolo nel sarcasmo è, infatti, più importante di quanto lo sia nell'ironia (Lee, Natz 2009). Molto interessante il punto di vista di Haiman (1998) che fa riferimento all'idea di intenzionalità: l'ironia viene messa in atto in maniera inintenzionale, mentre nella realizzazione del sarcasmo il mittente del messaggio è intenzionale. Si tratta di una differenza di coscienza che contribuisce a rendere più sprezzante il commento sarcastico. Sperber, Wilson (1981) basano la dicotomia sul concetto di menzione, se il parlante menziona una frase o un comportamento di terzi, allora si tratterà di sarcasmo, se invece l'autore a cui si fa riferimento è il parlante stesso, allora si tratterà di ironia, o meglio, di autoironia.

Per quanto concerne la dimensione sociolinguistica, alcuni autori attribuiscono alle diverse tipologie di ironia una serie di funzioni diverse legate ad altrettanti stati psicologici. Secondo Coser (1959) e Seckman, Couch (1989), certe forme costituiscono uno strumento di aggregazione, invece altre, in alcune situazioni comunicative, allargano maggiormente il divario fra gli individui. Il sarcasmo è spesso considerato un mezzo utile a dimostrare solidarietà all'interno di un gruppo (Ducharme 1994): gli enunciati sarcastici permettono di mettere in chiaro i limiti di comportamento accettabili e di sedare le trasgressioni, destinando tali commenti a chi non è parte integrante del gruppo. In alcuni casi, il sarcasmo permette al parlante di denunciare fatti o comportamenti offensivi e quindi possibilmente dannosi per il gruppo: mediante un commento sarcastico si può dare libero sfogo alla frustrazione derivante dalla minaccia e, allo stesso tempo, proteggere i confini del proprio perimetro relazionale (Gibbs 2000).

Un'altra tipologia di ironia è il *teasing*, una forma di complimento ironico realizzato in un contesto di cooperazione, che si contrappone al sarcasmo che è invece una critica ironica in un contesto di conflitto (Jorgensen 1996; Anolli et al. 2002). Il *teasing* o *jocularity* permette al parlante di fare un complimento al referente, mascherandolo da critica: ad esempio si potrebbe rivolgere la frase 10) a un amico che ha appena vinto un concorso di danza, il tono ironico che accompagna l'enunciato serve ad elogiare le doti in maniera indiretta.

10) *Sei un pessimo ballerino!*

Anche in questo caso, ci si può chiedere come mai il parlante non preferisca complimentarsi in maniera sincera: il *teasing* permette di alleggerire quell'imbarazzo che deriverebbe da un commento positivo letterale e di proteggere il parlante per mezzo di una dolce maschera critica. Secondo Gibbs (2000) mediante questa forma di ironia è possibile rafforzare le relazioni e i rapporti proteggendo la propria identità sociale. Ciò che maggiormente distingue sarcasmo e *teasing*, anche in questo caso, è l'attitudine: con il primo l'obiettivo è pungere fortemente nel vivo il destinatario del commento, mentre con il secondo si intende fare un complimento in un modo meno formale. Tuttavia, la forma di ironia più utilizzata è proprio il sarcasmo, evidentemente perché le aspettative sociali ci inducono a valutare come inconsueto o quantomeno particolare un commento positivo travestito da critica, è più facile, invece, decodificare un commento sarcastico negativo addolcito da un livello letterale positivo.

6. I tratti prosodici della *verbal irony*

Alla luce di quanto detto finora, la dimensione pragmatica sembrerebbe giocare un ruolo fondamentale nella comunicazione ironica: il contesto riveste una certa importanza nella

corretta codifica e decodifica del messaggio ironico, così come altre variabili legate al contesto, al *commonground*, agli interlocutori e al loro rapporto. Ciò potrebbe indurre a pensare che in assenza dei riferimenti al contesto la produzione e la percezione di un commento ironico siano compromessi, in realtà, un ruolo altrettanto importante è ricoperto dalla prosodia. Il cortocircuito fra messaggio letterale e messaggio inteso è reso più esplicito dallo scontro fra livello verbale e non verbale: la prosodia accorcia le distanze fra ciò che si dice e ciò che si nasconde nell'enunciato ironico. In letteratura gli studi dedicati all'intonazione ironica non sono numerosi. I primi lavori in questo ambito, basati su indagini di natura puramente uditiva, hanno individuato dei tratti che sembrerebbero caratterizzare la *verbal irony*: presenza di accenti esageratamente alti, un'estensione melodica ampia, un aumento dell'intensità, un fenomeno di nasalizzazione che può interessare l'intero enunciato o parte di esso, nonché un rallentamento della velocità di eloquio (Muecke 1969; Fonagy 1971; Cutler 1974; Schaffer 1982; Haiman 1998; Rockwell 2000). Tuttavia, è stata rilevata una seconda tendenza, meglio conosciuta come *flat irony*, in cui emerge un'estensione tonale compressa e un andamento frequenziale basso e monotono (Fonagy 1971; Schaffer 1982; Haiman 1998). Inoltre, si rilevano anche delle caratteristiche particolari, dall'effetto canzonatorio, come l'uso del falsetto e della voce cantilenante (Haiman 1998). Sono stati individuati anche degli elementi paralinguistici specifici, prima fra tutti la risata che può inserirsi fra le parole dell'enunciato, anticiparlo o seguirlo (Schaffer 1982; Haiman 1998).

In tempi più recenti, si è sentita l'esigenza di analizzare la codifica dell'enunciato ironico dal punto di vista acustico e di verificare le modalità di decodifica di tale attitudine mediante indagini di stampo percettivo. Ad oggi, nonostante siano state individuate delle linee di tendenza, la variabilità prosodica che caratterizza la frase ironica suggerisce che ciascuna lingua faccia un uso differenziato dei tratti intonativi peculiari. Questa tesi, sostenuta da Leykum (2019) trova riscontro nelle ricerche finora svolte in questo campo. Una prevalenza di ironia *flat* si rinviene nel tedesco e nell'inglese. In primo luogo, citiamo il lavoro di Attardo et al. (2002) in cui si analizzano materiali multimodali in lingua inglese². Gli Autori con riferimento al sarcasmo, relativamente al parametro della frequenza fondamentale, individuano tre realizzazioni diverse: l'alternanza di una frase che presenta un *pitch* particolarmente alto e un'estensione tonale ampia e di un enunciato con range tonale ridotto; una compressione del *range* tonale; la presenza di diversi *pitch accent* dalla frequenza fondamentale alta posti in corrispondenza delle *content words*. Nello studio di Cheang, Pell (2008), l'analisi acustica ha messo in luce che i commenti sarcastici indagati presentano un F0 media più bassa e un profilo frequenziale monotono, delle variazioni della qualità della voce, nonché un rallentamento dell'eloquio.

Molto interessante è il lavoro di Mauchand e colleghi (2018) in cui si mettono a confronto sarcasmo e *teasing* sia fra loro che con le corrispondenti controparti sincere. Anche in questo caso, i risultati hanno mostrato un allungamento temporale e un abbassamento frequenziale nel parlato sarcastico, mentre il *teasing* non sembra differire in modo significativo dalla controparte sincera. Relativamente al tedesco, Braun, Schmiedel (2018), indagano il comportamento prosodico di *teasing* e sarcasmo in singole parole. La ricerca rivela nelle due forme di ironia una durata maggiore, mentre i dati relativi a frequenza e intensità mostrano comportamenti diversi: rispetto ai complimenti sinceri le critiche sarcastiche seguono un profilo *flat*, corredato da un abbassamento dell'intensità; mentre non si rilevano differenze significative a livello dei valori di F0 tra sincerità e *teasing* che presenta, tuttavia, un *pitch range* più ampio e un'intensità alta.

² Nello specifico si tratta dell'analisi delle caratteristiche prosodiche e della mimica rilevate negli attori di alcune sit-com americane.

Una *verbal irony* caratterizzata dall'innalzamento di tutti i parametri si rinviene, invece, in francese (Lœvenbruck *et al.* 2013), cantonese (Cheang, Pell, 2009), giapponese (Adachi 1996) e italiano (Anolli *et al.* 2002, Gurrado 2020).

Uno dei contributi più importanti con riferimento all'italiano è Anolli *et al.* (2002) in cui viene condotta un'analisi acustica delle due forme di ironia più diffuse. Mediante un *inducing test*, gli Autori hanno raccolto una serie corposa di dati dai quali è emerso che sia *teasing* che sarcasmo vengono prodotti mediante una F0 media particolarmente alta, un profilo dinamico e quindi un *pitch range* ampio, un'intensità alta e una riduzione della velocità di eloquio. Tuttavia, il *teasing* si differenzia dal sarcasmo per un *pitch* più morbido (*smoother*) e, in alcuni casi, i commenti sarcastici si avvicinano ad un eloquio *flat*. Gurrado (2020), in uno studio che mette a confronto esclamative wh sarcastiche e sincere, conferma un innalzamento di tutti i valori nelle prime (F0 media e intensità più alte, estensione tonale ampia, aumento delle durata); si rileva, inoltre, una certa variabilità interlocutore, difatti uno dei parlanti realizza un'ironia *flat*.

7. Conclusioni

Alla luce del quadro delineatosi dall'esame dei diversi lavori dedicati alla *verbal irony*, è possibile notare in maniera più chiara quanto sia limitata la definizione tradizionale di ironia: sostenere che con l'ironia si esprima un messaggio opposto rispetto a quello realmente inteso è quanto mai riduttivo. Basandosi su tale interpretazione, l'enunciato ironico dovrebbe sempre comunicare un significato in contrasto rispetto a quello che il parlante vuole realmente trasmettere, ma l'intenzione di quest'ultimo, congiuntamente alle condizioni contestuali, non si riduce a questa sterile contrapposizione. In alcuni casi, come si è visto (Sperber, Wilson 1981), il parlante dice meno di quanto dovrebbe e, rispetto al contesto in situazione, è proprio questo che innesca il ridicolo, la mancanza di informazioni o, in altre parole, lo sfruttamento della massima della quantità. Ci si potrebbe azzardare a suggerire che la realizzazione del commento ironico e del conseguente effetto ironico si fondi su un gioco di aspettative disattese: il parlante non dice ciò o quanto l'interlocutore, e al contempo l'immaginario comune, si aspetterebbe. Questo sovvertimento delle previsioni condivise a livello sociale si realizza sia in occasione dello scontro fra messaggio letterale e non letterale sia di fronte all'omissione delle informazioni necessarie a fronteggiare la situazione realizzatasi durante lo scambio comunicativo. Oltre a ciò, i commenti ironici possono anche trasmettere informazioni altre rispetto a quelle attese, che però non si risolvono in un significato in contrasto con quello inteso, ma con un messaggio diverso da quello che calzerebbe pennello nel contesto in situazione. Si prenda ad esempio il sarcasmo: il parlante destina un complimento ironico al suo referente sottendendo un'aspra critica; in questo caso, l'interlocutore si aspetterebbe un commento negativo sincero, invece riceve un messaggio diverso, positivo; si tratta di un messaggio indiretto che sovverte le norme della comunicazione giocando alle proprie regole. Come sostenuto da Bertuccelli (2016), sarebbe più corretto identificare l'ironia con un'attitudine complessa che può realizzarsi tramite forme differenti, mettere in luce livelli di coinvolgimento diversi nonché diverse intenzioni che nel parlante si realizzano contemporaneamente; tutto ciò, naturalmente, può provocare nell'ascoltatore reazioni emotive distinte che derivano da una combinazione di elementi proposizionali e non proposizionali dipendenti dalle variabili presenti nel contesto in situazione in cui si svolge lo scambio comunicativo. Nel messaggio ironico sono convogliati, quindi, una serie di elementi che, se individuati e interpretati correttamente, concorrono alla corretta riuscita dell'effetto ironico: si tratta dei riferimenti al contesto, della relazione fra i soggetti citati, di eventuali menzioni di parole dette in precedenza, del richiamo

anche se sottinteso alle norme sociali, tutto questo è racchiuso in un commento ironico che si presenta come un pacco da scartare per fare emergere tutto ciò che contiene. La letteratura finora dedicata all'ironia mette in luce la complessità che caratterizza questa attitudine e quindi la comunicazione ironica. Dalla prospettiva pragmatica, a quella sociologica, fino a quella prosodica, il mondo ironico appare sfaccettato e ricco di peculiarità così come di variabili da tenere in considerazione durante l'analisi. Una delle dimensioni che definisce questo mondo è, però, meno indagato: il livello prosodico dell'ironia è stato finora percorso ancora in punta di piedi, ma negli ultimi decenni, la voglia di scoperta è sicuramente cresciuta. Eppure i tratti prosodici che caratterizzano la *verbal irony* contribuiscono alla corretta codifica e decodifica del messaggio. La comunicazione ironica e la prosodia sono indissolubili poiché la seconda identifica l'attitudine e ne trasmette l'identità all'ascoltatore. Il livello soprasegmentale è quella chiave che permette ad ascoltatore e interlocutore di intendersi, soprattutto in assenza dei riferimenti contestuali. I diversi studi che finora hanno indagato la *verbal irony* hanno, non solo dimostrato la cruciale importanza della prosodia nella comunicazione ironica, ma anche suggerito che alcune strategie messe in gioco dai parlanti ironici sono linguo-specifiche (Leykum 2019), aspetto che spinge ad approfondire la ricerca in questo ambito. In particolare, sarebbe auspicabile un approfondimento dell'aspetto percettivo e del ruolo che i parametri acustici rivestono nella comunicazione ironica, al fine di comprendere il peso di ciascuno ma anche della combinazione di essi ai fini della corretta codifica e decodifica di questa attitudine così complessa.

Riferimenti bibliografici

- Adachi T., 1996, "Sarcasm in Japanese", in *Studies in Language*, 20 (1), pp. 1-36.
- Anolli L., Infantino M. G., Ciceri R., 2001, "You're a real genius! Irony as a miscommunication Design", in L. Anolli, R. Ciceri, G. Riva (a cura di), *Say not to say: New Perspectives on Miscommunication*, Amsterdam, IOS Press, pp. 141-163.
- Anolli L., Infantino M. G., Ciceri R., 2002, "From 'Blame by Praise' to 'Praise by Blame': Analysis of vocal patterns in ironic communication", in *International Journal of Psychology*, 37 (5), pp. 266-276.
- Attardo S., 2000, "Irony as relevant inappropriateness", in *Journal of Pragmatics*, 32 (6), pp. 793-826.
- Bertucelli M. 2016, "Irony as a complex attitude", in *Lingue e Linguaggi*, 17, pp.73-96.
- Booth W.C. 1974, *A rhetoric of irony*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Bowes A., Katz A. 2011, "When sarcasm stings", in *Discourse processes*, 48, pp. 215-236.
- Braun A., Schmiedel A., 2018, "The phonetics of ambiguity: A study on verbal irony", in E. Winter-Froemel, V. Thaler V. (a cura di), *Cultures and Traditions of Wordplay and Wordplay Research*, De Gruyter, Berlin/Boston, pp. 111-136.
- Cheang H.S, Pell M.D., 2008, "The sound of sarcasm", in *Speech Communication*, 50 (5), pp. 366-381.
- Cheang H.S., Pell M.D., 2009, "Acoustic markers of sarcasm in Cantonese and English", in *The Journal of the Acoustical Society of America*, 126 (3), pp. 1394-1405.
- Clark H., Gerrig R., 1984, "On the pretense theory of irony", in *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, pp. 121-126.
- Coser R., 1959, "Some social functions of laughter", in *Human Relations*, 12, pp. 171-182.

Cutler A., 1974, "On saying what you mean without meaning what you say", in *Papers from the tenth regional meeting of the Chicago Linguistic Society*, Chicago, Department of Linguistics, University of Chicago, pp. 117-127.

Ducharme L., 1994, "Sarcasm and interactional politics", in *Symbolic Interaction*, 17, pp. 51-62.

Dynel M., 2017, "The Irony of Irony, Irony Based on Truthfulness", in *Corpus Pragmatics*, 1, pp. 3-36.

Fonagy I., 1971, "Synthèse de l'ironie", in *Phonetica*, 23, pp. 42-51.

Garmendia J., Korta K., 2007, "The point of irony", in M. Aurnague, J. M. Larrazabal (a cura di), *Language, Representation, and Reasoning*, Leioa, UPV-EHU, pp. 189-200.

Gibbs R.W., 2000, "Irony in talk among friends", in *Metaphor and Symbol*, 15, pp. 5-27.

Grice H. P., 1975/78, "Logic and Conversation. William James Lectures", in P. Cole, J. Morgan (a cura di), *Syntax and Semantics. Speech Acts*, New York-London, Academic Press, pp. 41-58; trad.it. in M. Sbisá (a cura di), pp. 199-219; ristampato in H.P. Grice (1989/1993).

Grice H.P (1989/1993), *Studies in the Way of Words*, Cambridge, Cambridge University Press; trad. it. *Logica e Conversazione. Saggi su intenzione, significato e comunicazione*, Bologna, Il Mulino.

Gurrado G., 2020, "La prosodia delle esclamative sarcastiche nell'italiano di Bari. Uno studio pilota", in *Studi Italiani di Linguistica Applicata*, 2020, 2, pp. 368-392.

Haiman J. (1998), *Talk is cheap: Sarcasm, alienation, and the evolution of language*, Oxford, Oxford University Press.

Jorgensen J., 1996, "The functions of sarcastic irony in speech", in *Journal of Pragmatics*, 26, pp. 613-634.

Kaufman D.S., 1981, "Understanding ironic communication", in *Journal of Pragmatics*, 5 (6), pp. 495-510.

Kreuz R. J., Roberts R.M. (1993), "On satire and parody: The importance of being ironic", *Metaphor and Symbolic Activity*, 8 (2), pp. 97-109.

Kumon-Nakamura S., Glucksberg S., Brown M., 1995, "How about another piece of pie: the allusional pretense theory of discourse irony", in *Journal of Experimental Psychology General*, 124 (1), pp. 3-21.

Lee Ch., A. Natz, 2009, *The differential role of ridicule in sarcasm and irony*, in "Metaphor and Symbol" 13, pp. 1-15.

Leykum H., 2019, "Acoustic Characteristics of Verbal Irony in Standard Austrian German", in S. Calhoun, P. Escudero, M. Tabain, P. Warren (a cura di), *Proceedings of the 19th International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS 2019)*, Melbourne, Australia, 4-10 August 2019, pp. 3398-3402.

Løevenbruck H., Ameer Ben Jannet M., D'Imperio M., Spini M., Champagne-Lavau M., 2013, "Prosodic cues of sarcastic speech in French: Slower, higher, wider", in F. Bimbot, *Proceedings of the 15th Annual Conference of the International Speech Communication Association (INTERSPEECH 2014)*, Lyon, France, 25-29 August 2013, pp. 3537-3541.

Mauchand M., Vergis N., Pell M., 2020, "Irony, Prosody, and Social Impressions of Affective Stance, Discourse Processes", in *The Compass of Irony*, 57 (2), pp. 141-157.

Muecke D. C., 1970, *Irony and the ironic (The critical idiom)*, London Methuen & Co Ltd (revised ed. 1982).

Muecke D.C., 1969, *The Compass of Irony*, London, Methuen.

Quintilian & Butler H. E. (1969), *The Institutio oratoria of Quintilian*, VIII. Cambridge, Mass, Harvard University Press.

Rockwell P, 2000, "Actors, partners and observers perceptions of sarcasm", in *Perceptual and Motor Skills*, 91, pp. 665-668.

Schaffer K. R., 1982, "Are there consistent vocal clues for irony?", in C.S. Masek, R.A. Hendrick, M.F. Miller (a cura di), *Parasession on Language and Behavior*, Chicago, Chicago Linguistic Society, IL, pp. 204-210.

Searle J. R., 1976, "A Classification of Illocutionary Acts", *Language in Society*, 5, 1, pp. 1-23.

Seckman M., Couch C., 1989, "Jocularly, sarcasm and relationships", in *Journal of Contemporary Ethnography*, 18, 327-344.

Sperber D., Wilson D., 1981, "Irony and the use-mention distinction", in P. Cole (a cura di), *Radical pragmatics*, New York, Academic Press, pp. 295-318.

Wilson D., 2017, "Irony, Hyperbole, Jokes and Banter", in *Formal Model in the Study of Language*, January, pp. 1-8.

Wilson D., 2006, "The pragmatics of verbal irony: Echo or pretence", in *Lingua*, 116, pp. 1722-1743.

Wilson D., D. Sperber 2012, "Explaining irony", in *Meaning and relevance*, Cambridge University Press, pp. 123-145.

Wilson D., Sperber D., 1992, *On verbal irony*, in "Lingua" 87, pp. 53-76.

Gesti delle mani e analisi linguistica: prospettive per gli studi in L1 e LS

Chiara Meluzzi
Università degli Studi di Milano
chiara.meluzzi@unimi.it

Abstract

The work presents an overview of the studies concerning speech and gestures, by focusing in particular on hand gestures and linguistic acquisition in first and foreigner languages. After a discussion on hand gestures classification, several studies will be explored in order to highlight the main research topics, to discuss open problems and to trace possible further paths in the analysis of multimodal communication.

Keywords: multimodality; hand gestures; language acquisition; language teaching and learning.

1. Introduzione

L'interesse per la gestualità non è un fatto nuovo nelle scienze che studiano il linguaggio, anche prima dello sviluppo della linguistica generale agli inizi dello scorso secolo, se consideriamo che Ferrari (2006: 22) fa risalire lo studio dei gesti al lavoro di De Jorio (1832). La dimensione di analisi del gesto ha coinvolto, nel corso del tempo e soprattutto negli ultimi 30 anni di indagini, diverse prospettive disciplinare e riveste ancora oggi grande interesse per psicologi, antropologi, ma anche per gli etologi. Infatti, se la comunicazione orale è tipicamente considerata appannaggio dell'essere umano, la comunicazione in senso lato appartiene anche ad altre specie animali, come hanno a più riprese dimostrato una serie di esperimenti su varie specie di uccelli e primati a partire dagli anni '70 dello scorso secolo (Akmajan *et al.* 1982: 85-87, ma si vedano anche i recenti sviluppi presentati, non senza qualche contraddizione e problematicità, da Taylor 2016).

Nell'analisi linguistica, il gesto viene considerato nella sua componente integrativa rispetto alla dimensione orale, come denotano anche le etichette meta-linguistiche di "multimodalità" e, soprattutto, "non-verbale", che indicano in senso lato tutto ciò che va oltre la dimensione linguistica squisitamente segmentale. Nonostante questo filone di studi abbia ormai raggiunto una sua maturità empirica e abbia coinvolto, nel corso del tempo, diverse discipline nell'alveo della più generale etichetta di linguistica applicata, molte prospettive di indagine risultano ancora oggi ampiamente aperte.

In questo contributo si cercherà di evidenziare alcune delle principali linee di ricerca linguistica inerenti alla dimensione multimodale, concentrandosi in particolare sul rapporto tra linguaggio e gesti delle mani. Si tralascia quindi, per meri motivi di sintesi argomentativa, tutta quella parte dell'analisi multimodale legata alla postura o ai gesti del viso, per i quali si rimanda il lettore ai lavori di Paul Ekman (es. Ekman, Frisien 1978, Rosenberg, Ekman 2020, *ex multis*). Nella seconda sezione si specificherà meglio l'oggetto d'indagine, ossia i gesti delle mani, riflettendo sulle diverse proposte di classificazione degli stessi e sulle etichette di annotazione proposte in linguistica. Nella terza e quarta sezione del contributo si prenderanno in esame due aspetti centrali della relazione tra gesti e linguaggio, ossia, rispettivamente, lo

sviluppo linguistico del bambino nella sua L1, in caso anche di patologia neuro-linguistica, e il legame tra gesto e acquisizione di una lingua straniera, anche con prospettive glottodidattiche. Infine, nella quinta sezione verranno proposti alcuni spunti di discussione e riflessione per lo sviluppo di ricerche future.

2. I gesti delle mani

Secondo la nota definizione di Kendon (1997: 111) “speech and gesture are two aspects of a single process”. Occorre però preliminarmente definire che cosa caratterizzi un gesto come tale e lo distingua, al contempo, sia dai segni sia da semplici movimenti delle mani privi di significazione. Nel primo caso, si è soliti parlare di ‘segni’ in relazione a quelle lingue utilizzate principalmente dalla comunità non udente (cfr. Volterra 2011 per una revisione bibliografica; negli ultimi anni vi è un crescente interesse per la variabilità sociolinguistica delle lingue dei segni e il loro sviluppo diacronico, come riportato, tra gli altri, in Lucas 2001 e, per la Lingua dei Segni Italiana, Fontana *et al.* 2015). Inoltre un gesto, per essere considerato tale, non è un semplice movimento delle mani, ma deve essere portatore di un significato condiviso che parlante e ascoltatore associano a quel gesto in quel determinato contesto (Kendon 2008). Ad esempio, grattarsi il naso può essere considerato un gesto solo qualora sia stato realizzato dal parlante con l’esplicita intenzione di comunicare qualcosa al suo ascoltatore, magari in un contesto specifico come il gioco delle carte.

L’importanza del ruolo integrativo dell’informazione gestuale rispetto a quella solamente orale è stata più volte dimostrata, nel corso degli ultimi vent’anni di indagine, da vari lavori sperimentali. In uno dei più famosi, condotto da Cassell *et al.* (1999), sedici studenti universitari venivano divisi in due gruppi che dovevano vedere il filmato di un attore che raccontava un cartone animato e poi raccontare nuovamente la storia ai ricercatori; tuttavia, un gruppo visualizzava un filmato in cui gesti prodotti dall’attore concordavano con l’enunciato, mentre l’altro gruppo vedeva un filmato in cui l’attore compiva dei gesti contrastanti rispetto al contenuto verbale. Per esempio, venivano scambiati i gesti deittici che identificavano nello spazio i diversi personaggi del cartone di cui si parlava. Il risultato fu che, nelle nuove narrazioni, gli studenti del secondo gruppo modificano il racconto inserendo informazioni anche scorrette a livello narrativo, ma in linea con quanto riportato dai gesti dell’attore. Questo ha portato gli autori dell’esperimento ad affermare l’importanza imprescindibile e integrativa del gesto nella comprensione del linguaggio e che l’ascoltatore, qualora possibile, utilizzi tutte le informazioni a sua disposizione per costruire una rappresentazione unitaria della storia o dell’evento comunicativo.

Avendo definito cosa viene inteso come gesto e la sua importanza per un’analisi linguistica integrata, rimane da definire come classificare le diverse tipologie di gesto che possiamo produrre con le mani. Tutte le diverse classificazioni prodotte hanno in comune la necessità di ridurre in unità discrete e lineare qualcosa di continuo e tridimensionale come i gesti. Similmente a quanto avviene con parlato, si tratta quindi di trovare quei parametri, anche detti primitivi dell’annotazione, che permettano di opporre tipi gestuali a livello interculturale. Come evidenziato da Ferrari (2006: 22), esistono diversi modelli classificatori dei gesti, molti dei quali si basano su una descrizione morfologica del gesto. Risalgono a questa categoria le classificazioni più propriamente linguistiche, a cominciare dai lavori fondativi della disciplina che fanno capo ad Adam Kendon e alla sua scuola, a cominciare dal già citato lavoro di Kendon (1997). La descrizione del gesto della mano riguarda quattro parametri (si veda inoltre Kendon 2004): la forma assunta dalla mano durante il gesto, la direzionalità del movimento e, nei casi in cui sia necessario, l’orientamento della mano (es. su

o giù) e la posizione del gesto nello spazio, prendendo come primario riferimento l'individuo parlante, o meglio, gesticolante all'interno del cosiddetto "gesture space" (McNeill 1992: 89). Questi quattro parametri (forma della mano, orientamento, movimento e posizionamento) sono stati definiti da Becker (2004) come "four features scheme" e si basano essenzialmente sulle classificazioni proposte per le lingue dei segni (cfr. Battison 1974, *ex multis*).

Se questo tipo di descrizione è maggiormente legato alla forma del gesto, l'approccio offerto da David McNeill è più di tipo semiotico-pragmatico e legato alla funzione dei gesti in stretta relazione con la comunità parlante e con il parlato stesso. La più nota suddivisione proposta dallo studioso è quella in quattro tipologie gestuali (McNeill 1992): i gesti metaforici riproducono nel gesto qualche caratteristica dell'azione o dell'evento, indicandone la modalità di realizzazione o specificando il punto di vista del narratore; i gesti metaforici riproducono invece un concetto astratto e sono, per loro natura, altamente variabili culturalmente (e si vedano in proposito le considerazioni in Payrató, Clemente 2021); i gesti deittici, su cui torneremo anche al punto successivo, hanno la funzione di localizzare nello spazio aspetti del contenuto verbale, andando a disambiguare e/o ad ordinare la comunicazione in chiave referenziale, oppure attirando l'attenzione dell'ascoltatore su un determinato elemento. Infine, costituiscono una categoria un po' diversa, sia per funzioni sia per legami con la dimensione con il parlato, i gesti batonici (o *beat*), i quali svolgono una funzione meta-pragmatica per il narratore, ossia quella di mantenere il tempo dell'eloquio, pur se possono essere utilizzati anche per distinguere i diversi momenti narrativi di un racconto, dato che compaiono tendenzialmente all'inizio o alla fine di una unità narrativa (Levy, McNeill 1992) oppure marcare l'organizzazione sintattica della frase (Lelandais, Ferré 2017). In chiave conversazionale, i gesti batonici possono essere visti anche come un sistema di mantenimento del turno conversazionale da parte del parlante, anche in presenza di una pausa nell'eloquio, ma anche per scandire i passaggi dei turni tra due locutori (McNeill *et al.* 2015: 274-275).

Non mancano tuttavia contrapposizioni teoriche anche molto forti all'interno della stessa linguistica rispetto all'annotazione dei gesti, in particolare per quanto riguarda il loro legame con la dimensione parlata. Se nessuno più contesta la natura multimodale della comunicazione umana, il problema teorico e, successivamente, metodologico, è quanto l'annotazione dei gesti debba essere dipendente o, al contrario, indipendente, dalla dimensione orale. In altri termini, quanto la dimensione del significato dei gesti, in relazione con il parlato o con la possibilità di parafrasi verbale, sia da tenere in considerazione nell'elaborazione di una tassonomia dei gesti e di un protocollo classificatorio. Su questa linea, Bressemer (2013: 1081) evidenzia come tutte le classificazioni precedentemente proposte si basino sull'assunzione di fondo che gesto e parlato sia inseparabilmente connessi, ma che sia possibile separarli durante il processo analitico della comunicazione¹. Lo stesso Bressemer (2013), basandosi su dati di conversazioni in tedesco, elabora un articolato sistema di notazione dei gesti, specificando che si tratta esclusivamente dei gesti delle mani e non di altre parti del corpo, seppur collegate (es. la posizione del braccio che, per l'autore, può essere riassunta dal parametro della posizione della mano nello spazio, seguendo in questo una proposta già di Fricke 2002). Il sistema riprende e integra i quattro parametri già proposti a partire dalla classificazione dei movimenti delle mani nelle lingue dei segni, ma l'annotazione viene considerata assolutamente separata sia dall'eventuale contenuto verbale, sia dall'indicazione del significato o della funzione del gesto stesso, assumendo in questo "an

¹ Scriveva infatti lo stesso autore, in un contributo precedente: "Studies within this (linguistic-semiotic) framework have shown that a) gestures can be segmented and classified, b) gestures show regularities and structures on the level of form, meaning and syntagmatics, c) gestures have the potential for combinatories and hierarchical structures, and d) gestures show paradigmatic as well as syntagmatic relations" (Bressemer 2012: 12). Si veda inoltre, con la stessa prospettiva, anche Müller (2017).

articulatory stance towards gesture notation” (Bressem 2013: 1084). Data la sua indipendenza dalla dimensione orale, lo stesso sistema di classificazione proposto da Bressem (2013) e testato su conversazioni spontanee in lingua tedesca (cfr. anche Ladewig, Bressem 2013) è stato anche proposto per l’analisi dei gesti nella comunicazione dei primati, dimostrando che anche le scimmie, in particolare gli orango-tanghi, modificano i propri gesti in relazione agli obiettivi comunicativi che vogliono raggiungere (Liebal *et al.* 2006).

3. Gesti e sviluppo linguistico del bambino

Nella ricerca sulla multimodalità, molti studi si sono concentrati sul rapporto tra il gesto e lo sviluppo linguistico del bambino, sia in L1 sia in contesti di plurilinguismo. Come evidenziato da McNeill (2016), il *pointing* è il gesto fondamentale per lo sviluppo psicolinguistico e comunicativo del bambino. Esso rappresenta anche la prima produzione comunicativa del bambino, il quale, anche in assenza di parlato, attraverso il gesto del *pointing* stabilisce un legame sia con altri bambini sia con gli adulti, iniziando quindi l’infante all’interazione sociale. Nelle prime fasi il *pointing* può ricoprire una molteplicità di atti linguistici, indicando sia una richiesta o bisogno del bambino (parafrasabile come “Voglio quello”), sia come atto perlocutorio che spinge l’adulto a fare qualcosa (glossabile come “Dammi quello”), oppure semplicemente richiamare l’attenzione delle persone che lo circondano su qualche elemento del contesto esterno o anche solo su sé stesso. In uno studio longitudinale, Cochet & Vauclair (2012) distinguono tra due tipi di *pointing*: quello a mano completa (*whole-hand pointing*), maggiormente utilizzato anche dai primati, e quello con il solo dito indice (*index-finger pointing*). Gli studiosi notano che solo il secondo è tipico degli esseri umani, in quanto occorre solo raramente tra i primati e, inoltre, viene completamente padroneggiato dai bambini solo attorno ai 3 anni di età, di pari passo a un maggior controllo micro-motorio.

I lavori di Nicolaidis e colleghi hanno poi spostato vieppiù l’attenzione sull’importanza dei gesti nell’acquisizione linguistica di bambini bilingui. In uno studio longitudinale su 5 bambini bilingui francese-inglese dai 2 ai 3.5 anni di età, con registrazioni effettuate ogni 3 mesi, Nicolaidis *et al.* (1999) notano come il gesto sviluppa sia l’acquisizione del lessico sia quella della micro-sintassi, tramite soprattutto il *pointing*, in entrambe le lingue. La peculiarità è che alcuni gesti vengono sviluppati e utilizzati solo in una lingua ma non nell’altra: già a 4 mesi i bambini sono in grado di distinguere i gesti appartenenti ai diversi codici linguistici (Werker, Byers 2008) e vi possono essere anche casi di transfer gestuale da un codice all’altro, con lo stesso grado di interferenza rintracciabili per i codici orali (Nicolaidis 2007).

I gesti sono inoltre stati visti come primi segnali d’allarme per una diagnosi precoce di eventuali problemi nello sviluppo psicolinguistico del bambino². Una estesa ricerca di Thal e Bates (1988) ha dimostrato che la gestualità nei bambini pre-scolari può essere indice di ritardi nello sviluppo linguistico, consentendo altresì un pieno recupero prima dell’ingresso

² Dato che in questo contributo ci concentriamo sui soli gesti delle mani, non tratteremo l’importante relazione tra lo sguardo e l’individuazione di disturbi specifici del linguaggio o neuro-cognitivi nei bambini. In questo senso, si rimanda alla vasta bibliografia condotta nel lavoro di Brooks *et al.* (2020), pur se la loro analisi verteva sulla fissità dello sguardo in bambini sordi rispetto a coetanei normo-udenti. Gli autori segnalavano che bambini ipo- o non udenti sviluppavano prima dei normo-udenti una abilità di fissazione dello sguardo sul soggetto che sta parlando o segnando. Restano da esplorare, almeno con studi longitudinali e/o con un numero di soggetti statisticamente sufficienti, i casi di bilingui bimodali, ossia bambini ipo-udenti esposti non solamente alla lingua dei segni.

nel mondo della scuola. Questi risultati sono stati confermati dieci anni dopo da Evans et al. (2001), dimostrando come bambini con disturbo specifico del linguaggio (DSL) tendano a gesticolare di più come strategia di compensazione di lacune linguistiche specifiche. Anche in questo caso, se opportunamente trattati, i bambini recuperavano per la maggior parte lo svantaggio iniziale nei primi anni di scolarizzazione. Infine, è stato dimostrato che bambini con sindrome di Down gesticolano molto meno, anche in relazione a deficit motori correlati, ma soprattutto usano il *pointing* in maniera nettamente inferiore rispetto ai pari età, specialmente nel caso del *pointing* con il solo dito indice (cfr. Legerstee, Fisher 2008, con relativa discussione).

4. Gesti e acquisizione di lingue seconde o straniere

Il legame tra gesto e acquisizione di L2 o LS dal punto di vista della ricerca è duplice: da un lato, così come si è sviluppato un ampio filone di indagine sul rapporto tra gesto e bilinguismo, così si vuole osservare se la gestualità cambi nei casi di acquisizione tardiva di lingue straniere e/o se vi siano differenze nel rapporto tra gesto e parlato tra L1 e L2/LS. D'altro canto, molti lavori si stanno recentemente concentrando sull'efficacia di tecniche glottodidattiche multimodali per l'acquisizione guidata delle lingue straniere, specialmente in parlanti adulti.

Un esempio di studio nel primo settore può essere quello condotto dalla sottoscritta e da una sua studentessa magistrale in una classe 4° elementare di una scuola pavese (cfr. Capussotti, Meluzzi 2020). I 15 studenti (7 maschi, 8 femmine) erano tutti di madrelingua italiana e avevano l'inglese come L2 a scuola fin dalla prima elementare. Oltre ai protocolli etici, approvati dalla scuola e siglati anche dai genitori di ogni allievo, prima dell'esperimento è stato sottoposto agli allievi un questionario lessicale per verificare che conoscessero il lessico inglese di base legato al cartone da ri-raccontare. Durante le giornate di raccolta dati, i bambini guardavano, singolarmente e per due volte al massimo, uno spezzone di un cartone animato senza parole di Tom & Jerry, della durata di 5'. Al termine della visione, davanti alla ricercatrice e a una telecamera, il bambino doveva raccontare il cartone che aveva visto e poi rispondere a qualche domanda della ricercatrice. La settimana successiva l'esperimento si ripeteva, con lo stesso cartone animato, ma la richiesta di raccontare la storia in lingua inglese. Tutti i file audio e video, della durata complessiva di 2h 45' (per un corpus totale di 8.104 parole), sono stati trascritti e annotati sul software ELAN (Lausberg, Sloetjes 2009); l'annotazione dei gesti ha seguito la classificazione nelle quattro tipologie proposte da McNeill (1992) e illustrata anche al punto 2 di questo contributo. I risultati dell'analisi hanno mostrato una differenza nel numero e nell'ampiezza dei gesti prodotti durante la narrazione in L1 e in LS, nonché nella relazione tra gesto e parlato. In entrambe le lingue la maggior parte dei gesti prodotti era di tipo iconico, legandosi ai referenti testuali della narrazione (es. l'uccello, il topo, il fiore). Tuttavia, in L1 i gesti iconici erano di dimensioni molto ampie, soprattutto nei maschi, e comparivano in concomitanza con il parlato, mentre in L2 il gesto performato era di dimensione ridotte, localizzato solo davanti al petto del parlante e tenuto più a lungo a livello temporale, spesso per ovviare a una lacuna lessicale in L2 che portava poi a un code-mixing con termini italiani. Dunque, se in L1 i gesti rinforzano l'enunciato orale, in L2 sono utilizzati dai bambini come strategia pragmatico-discorsiva per colmare problemi lessicali; questo risultato conferma altri lavori precedenti compiuti su bambini bilingui in compiti narrativi, ad esempio Alibali e Goldin-Meadow (2011).

In chiave glottodidattica, l'importanza del gesto è duplice. Da un lato, infatti, si ha una attenzione crescente su quelle competenze pragmatico-discorsive che rendono l'apprendente

di una lingua straniera in grado di comunicare efficacemente nella nuova lingua. Queste competenze comprendono anche la dimensione gestuale, comprensiva delle sue differenze culturali (Balboni 2001), a volte anche oggetto di tabù sociale (Kendon 2004). D'altro lato, la ricerca ha dimostrato come anche in L2/LS, così come avviene in L1, vi sia una tendenza a memorizzare più facilmente il contenuto verbale prodotto dall'insegnante se questo contenuto è accompagnato da un gesto, sia che si tratti di apprendenti adulti (LeBaron, Streeck 2000) sia di bambini (Goldin-Meadow *et al.* 1999). In entrambi i casi, le ricerche hanno preso in considerazione l'apprendimento del lessico e della struttura sintattico-informativa della frase, ma con un focus sempre sull'apprendente.

Un interesse simile, ma con focus sul docente e non solamente sul discente, si ritrova nei lavori di Pierangela Diadori sulla didattica dell'italiano lingua seconda. La considerazione preliminare è che "il parlato del docente nella classe di L2 rappresenta uno degli elementi cruciali dell'input nella lingua obiettivo a cui gli studenti fanno riferimento per elaborare la propria interlingua" (Diadori 2013: 73). Su questa linea si sono mossi anche i lavori di Pilar Prieto e della sua scuola, che stanno verificando l'impatto dell'uso dei gesti nell'acquisizione della prosodia e dei toni nelle lingue straniere, insegnate in classe a livello universitario, con diverse L1 e LS come oggetto di indagine. Ad esempio, nel lavoro di Yuan *et al.* (2019) veniva testata l'acquisizione dei pattern prosodico-intonativi dello spagnolo da parte di studenti di madrelingua cinese mandarino in contesto scolastico: gli 89 studenti venivano divisi in due gruppi sottoposti agli stessi stimoli audio con le diverse tipologie intonative dello spagnolo, ma solo un gruppo vedeva un attore che mimava con la mano la curva prosodica corrispondente ai singoli enunciati. I partecipanti di entrambi i gruppi venivano quindi chiamati a registrare delle frasi in spagnolo LS, andando quindi a verificare un miglioramento nelle produzioni degli studenti che avevano osservato anche i movimenti delle mani in relazione alla prosodia³.

Il tipo di gesto prodotto in relazione alla prosodia dell'enunciato è stato in seguito denominato *pitch gesture*, un termine coniato da Morett e Chang (2015) per indicare un tipo di gesto sia metaforico sia caratterizzato da una forte componente visuo-spaziale, in cui i movimenti della mano mimano gli abbassamenti e innalzamenti di frequenza del *pitch* melodico. Baills *et al.* (2019) hanno poi applicato i *pitch gesture* nell'acquisizione dei toni in cinese LS da parte di 49 apprendenti universitari di madrelingua spagnola, sottoposti a test di identificazione lessicale, di recupero e di associazione lessicale. In tutti i test, gli studenti che erano stati sottoposti anche ai gesti che mimavano il *pitch* tonale ottenevano risultati migliori nella differenziazione dei diversi toni, ma non necessariamente nella memorizzazione del lessico. Questi risultati hanno ottenuto riscontri positivi anche rispetto all'acquisizione come LS di altre lingue tonali (si veda, a titolo d'esempio, Hannah *et al.* 2016, Kelly *et al.* 2017, nonché lo studio longitudinale di Jia, Wang 2013a, 2013b).

5. Discussione e conclusioni

Come già anticipato in apertura di questo contributo, la disamina qui presentata sul rapporto tra gesti delle mani e produzioni linguistiche non aveva ovviamente pretesa di esaustività, ma intendeva presentare alcuni dei principali problemi nonché delle direzioni di indagine degli studi sulla multimodalità. Anche limitandosi ai soli gesti delle mani, che comunque sono

³ Si tratta di una notevole semplificazione dei risultati ottenuti in questo dettagliato e complesso esperimento dagli autori che, tra gli altri fattori, hanno tenuto in considerazione anche il livello degli apprendenti, il tipo di item a cui venivano sottoposti e il pattern prosodico target. Si rimanda all'articolo citato per ulteriori dettagli.

fortemente caratterizzanti la comunicazione umana, è stato possibile evidenziare come l'analisi multimodale abbia acquisito una centralità sempre maggiore nell'ambito degli studi linguistici, soprattutto, ma certamente non limitata, all'acquisizione linguistica in L1 e L2/LS, ma anche in caso di patologia del linguaggio.

Alcune limitazioni ai risultati delle ricerche fino a questo momento sono legati alle specifiche comunità di parlanti prese in esame, che sembrano essersi polarizzate sui bambini in età pre-scolare e poi, anche per opportunità contingenti, sui giovani adulti rappresentati dagli studenti universitari. Sono invece ancora troppo pochi gli studi sui bambini in età scolare e sugli adolescenti, che potrebbero mostrare anche una evoluzione in chiave sociolinguistica e di accomodamento linguistico delle dinamiche interazionali non solo in relazione al parlato ma anche alle modalità gestuali.

Infine, nonostante ormai gli studiosi abbiano diffusamente applicato alcune delle classificazioni dei gesti storicamente prodotte nell'ambito della linguistica, tra cui quelle di McNeill (1992) e Kendon (2004), i primitivi di analisi e di annotazione rimangono ancora da definire, sia a livello teorico, come dimostra il contributo di Bressemer (2013), sia a livello di implementazione a livello di linguistica dei corpora e di annotazione semi-automatica della conversazione (cfr. Navaretta, Paggio 2020). La nascita di nuove categorie gestuali si può osservare proprio all'interno degli studi di glottodidattica presentati al punto 4, con l'introduzione dell'etichetta *pitch gesture* per identificare quel tipo particolari di gesti che l'insegnante di lingua o il nativo usa per mimare il movimento della curva prosodica o del tono della parola.

Ne consegue che l'analisi multimodale della comunicazione, pur non essendo affatto una prospettiva nuova all'interno dell'analisi linguistica, sia ancora fortemente in via di sviluppo, soprattutto per le sue prospettive applicative in chiave sia acquisizionale sia glottodidattica, nonché per le possibili applicazioni sul versante linguistico clinico⁴. Tuttavia, se si volesse evidenziare un tratto comune in tutte queste analisi, si potrebbe concludere, parafrasando una nota posizione di Halliday (1978), che il linguaggio deve sempre essere inteso come fatto olistico, generalizzante e totalizzante della comunicazione umana.

Riferimenti bibliografici

Alibali M.W., Goldin-Meadow S., 2011, "Gesture-Speech Mismatch and Mechanisms of Learning: What the Hands Reveal about a Child's State of Mind, in *Cognitive Psychology*, 25, pp. 468-523.

Akmajian A., Demers R.A., Harnish, R.M., 1982, *Linguistica. Introduzione al linguaggio e alla comunicazione* (ed. italiana), Bologna, il Mulino.

Baills F., Suárez-González N., González-Fuente S., Prieto P., 2019, "Observing and producing pitch gestures facilitates the learning of Mandarin Chinese tones and words", in *Studies in Second Language Acquisition*, 41(1), pp. 33-58.

Balboni P., 2001, "Problemi di comunicazione interculturale tra italiani e parlanti di italiano in Nord America", *Italica*, 78(4), pp. 445-463.

Battison R., 1974, "Phonological deletion in American Sign Language", in *Sign Language Studies*, 5, pp. 1-19.

⁴ In questo senso, si vedano ad esempio i lavori di Dipper *et al.* (2015) sulla relazione tra parlato e gesto nella diafasia, con una abbondante disamina della letteratura precedente, nonché di Sowden *et al.* 2013 per quanto riguarda le produzioni di bambini nello spettro autistico; in questo contributo, in particolare, gli autori evidenziano anche il valore predittivo dei gesti nella diagnosi precoce di autismo infantile.

Becker K., 2004, *Zur Morphologie redegleitender Gesten*, Free University Berlin, MA thesis.

Bressem J., 2012, *Repetitions in gesture: Structures, functions, and cognitive aspects*, European University Viadrina, PhD dissertation.

Bressem J., 2013, "A linguistic perspective on the notation of form features in gestures", in Müller C., Cienki A., Fricke E., Ladewig S., McNeill D., & Tessendorf S. (eds.), *Body-language-communication*, Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 1079-1098.

Brooks R., Singleton J.L., Meltzoff, A.N., 2020, "Enhanced gaze-following behavior in Deaf infants of Deaf parents", in *Developmental science*, 23(2), e12900.

Capussotti G., Meluzzi C., 2020, "The Egg and Jerry: narration and gesture in L1 and LS by Italian schoolchildren", in *Journal of Speech Sciences*, 9, pp. 31-48.

Cassell J., McNeill D., McCullough K.E., 1999, "Speech-gesture mismatches: Evidence for one underlying representation of linguistic and nonlinguistic information", in *Pragmatics & cognition*, 7(1), pp. 1-34.

Cochet H., Vauclair J., 2012, "Pointing gesture in young children: Hand preference and language development", in Colletta, J.M., Guidetti, M. (eds.), *Gesture and Multimodal Development*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 7-26.

De Jorio A., 1832, *La mimica degli antichi investigata nel gestire napoletano*, Bologna, Forni editore.

Diadori P., 2013, "Gestualità e didattica della lingua straniera: questioni interculturali", in Baldi B., Borello E., Luise M.C. (a cura di), *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 71-102.

Dipper L., Pritchard M., Morgan G., Cocks N., 2015, "The language-gesture connection: Evidence from aphasia", in *Clinical Linguistics & Phonetics*, 29(8-10), pp. 748-763.

Ekman P., Friesen W.V., 1978, *Facial action coding system*, Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Evans J.L., Alibali M.W., McNeil N.M., 2001, "Divergence of verbal expression and embodied knowledge: Evidence from speech and gesture in children with specific language impairment", in *Language and Cognitive processes*, 16(2-3), pp. 309-331.

Ferrari G., 2006, "Linguistica... e oltre(?)", in *Studi e Saggi Linguistici*, 43, pp. 89-128.

Fricke E., 2002, "Origo, pointing, and speech: the impact of co-speech gestures on linguistic deixis theory", in *Gesture*, 2(2), pp. 207-226.

Fontana S., Corazza S., Braem P.B., Volterra V., 2015, "Language research and language community change: Italian Sign Language 1981-2013", in *International Journal of the Sociology of Language*, 236, pp. 1-30.

Goldin-Meadow S., Kim S., Singer M., 1999, "What the teacher's hands tell the student's mind about math", in *Journal of Educational Psychology*, 91, pp. 720-730.

Halliday MAK, 1978, *Language as Social Semiotics, The social interpretation of language and meaning*, London, Arnold.

Hannah B., Wang Y., Yongman A., Sereno J.A., 2016, "Cross-modal association between auditory and visual-spatial information in Mandarin tone perception", in *The Journal of the Acoustical Society of America*, 140, 3225.

Jia L., Wang J., 2013a, "On the effects of visual processing of tone production by English-speaking learners of Chinese", in *TCSOL Studies*, 52, pp. 63-104.

Jia L., Wang J., 2013b, "The effects of visual processing on tone perception by English-speaking learners of Chinese", in *Chinese Teaching in the World*, 27, pp. 548-557.

Kelly S.D., Bailey A., Hirata Y., 2017, “Metaphoric gestures facilitate perception of intonation more than length in auditory judgements of nonnative phonemic contrasts”, in *Psychology*, 2, pp. 7-15.

Kendon A., 1997, “Gesture”, in *Annual Review of Anthropology*, 26, pp. 109-128.

Kendon A., 2004, *Gesture: Visible action as utterance*, Cambridge, Cambridge University Press.

Kendon A., 2008, “Some reflections of the relationship between ‘gesture’ and ‘sign’”, in *Gesture*, 8, pp. 348-366.

Ladewig S.H., Bressemer J., 2013, “New insights into the medium hand: Discovering recurrent structures in gestures”, in *Semiotica*, 197, pp. 203-231.

Lausberg H., Sloetjes H., 2009, “Coding gestural behavior with the NEUROGES-ELAN system. Behavior Research Methods”, in *Instruments, & Computers*, 41(3), pp. 841-849.

LeBaron C.D., Streeck J., 2000, “Gestures, knowledge, and the world”, in McNeill D. (ed.), *Gestures in action, language, and culture*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 118-140.

Legerstee M., Fisher T., 2008, “Coordinated attention, declarative and imperative pointing in infants with and without Down syndrome: Sharing experiences with adults and peers”, in *First Language*, 28(3), pp. 281-311.

Lelandais M., Ferré G., 2017, “What do gestures in subordination tell us about clause (in) dependence?”, In *Journal of Multimodal Communication Studies*, 4 (1-2), pp. 43-49.

Levy E.T., McNeill D., 1992, “Speech, gesture, and discourse”, in *Discourse Processes*, 15, pp. 277-301.

Liebal K., Pika S., Tomasello M., 2006, Gestural communication in orang-utans (*Pongo pygmaeus*), in *Gesture*, 6(1), pp. 1-38.

Lucas C., 2001, *The sociolinguistics of Sign languages*, Cambridge, Cambridge University Press.

McNeill D., 1992, *Hand and Mind: what gestures reveal about thought*, Chicago, University Press.

McNeill D., 2016, *Why we gesture. The surprising role of hand movements in communication*, Cambridge, Cambridge University Press.

McNeill D., Levy E.T., Duncan S.D., 2015, “Gesture in Discourse”, in Tannen D., Hamilton H.E., Schrifflin D. (eds.), *The handbook of discourse analysis*, London, Blackwell, pp. 262-290.

Morett L.M., Chang, L.Y., 2015, “Emphasising sound and meaning: pitch gestures enhance Mandarin lexical tone acquisition”, in *Language, Cognition and Neuroscience*, 30, pp. 347-353.

Müller C., 2017, “How recurrent gestures mean: Conventionalized contexts-of-use and embodied motivation”, in *Gesture*, 16(2), pp. 277-304.

Navarretta C., Paggio P., 2020, *MUMIN Annotation Schemes for ANVIL and ELAN (2020-11-04)*, CLARIN-DK-UCPH Centre Rep., <http://hdl.handle.net/20.500.12115/43>.

Nicoladis E., 2007, “The effect of bilingualism on the use of manual gestures”, in *Applied Psycholinguistics*, 28(3), pp. 441-454.

Nicoladis E., Mayberry R.I., Genesee F., 1999, “Gesture and early bilingual development”, in *Developmental Psychology*, 35(2), pp. 514-526.

Payrató L., Clemente I., 2021, *Gestures we live by. The Pragmatics of Emblematic Gestures*, Berlin, Mouton de Gruyter.

Rosenberg E.L., Ekman P., 2020, *What the face reveals: Basic and applied studies of spontaneous expression using the Facial Action Coding System (FACS)*, Oxford, Oxford University Press.

Sowden H., Clegg J., Perkins M., 2013, “The development of co-speech gesture in the communication of children with autism spectrum disorders”, in *Clinical linguistics & phonetics*, 27(12), pp. 922-939.

Thal D., Bates E., 1988, “Language and gesture in late talkers”, in *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 31(1), pp. 115-123.

Taylor C., 2016, *The language animal: The full shape of the human linguistic capacity*, Harvard, Harvard University Press.

Volterra V. 2011, “La ricerca sulla lingua dei segni in Italia: passato, presente e prospettive future”, in Cardinaletti A., Cecchetto C., Donati C. (eds.), *Grammatica, lessico e dimensioni di variazione nella LIS*, Milano, Franco Angeli, pp. 27-44.

Werker J.F., Byers-Heinlein K., 2008, Bilingualism in infancy: First steps in perception and comprehension, in *Trends in cognitive sciences*, 12(4), pp. 144-151.

Yuan C., González-Fuente S., Baills F., Prieto P., 2019, “Observing pitch gestures favors the learning of Spanish intonation by Mandarin speakers”, in *Studies in Second Language Acquisition*, 41(1), pp. 5-32.

Ovvietà e ridondanza della domanda retorica: dalla risposta implicita alla risposta esplicita

Patrizia Sorianello
Università degli Studi di Bari
patrizia.sorianello@uniba.it

Abstract

The study contains some considerations on the indirect nature of the rhetorical question (RQ). The RQ is a non-prototypical speech act in which the interrogative form does not coincide with the conveyed meaning; it does not perform the function of an information-seeking question, for this reason it is not followed by a verbalized explicit answer. This study will explore the most representative features of RQs, by referring to its indirect status and to the field of possible responses. With regard to the latter aspect, some examples extracted from a speech corpus of spontaneous Italian will be discussed. We will try to demonstrate how the presence of a response is not incompatible with the semantic-pragmatic features of RQs nor with the functions more frequently performed in spontaneous speech.

Keywords: *Rhetorical questions, implicit meaning, implicit and explicit answers*

1. Introduzione

La domanda retorica (da ora DR) è una tipologia frasale marcata in quanto non soddisfa la condizione essenziale dell'atto interrogativo. Pur avendo la forma di una domanda non ha, infatti, la funzione di richiedere qualcosa, es. (1) *Hai visto mai che non andiamo al cinema?*, differenziandosi da una domanda con valore ordinario, es. (2) *Andiamo al cinema?*

Si tratta di un atto indiretto che, facendo finta di chiedere, trasmette un contenuto assertivo, determinando una incongruenza tra la sua struttura locutoria e il suo reale scopo comunicativo. La sua natura 'speciale' ha negli anni generato posizioni contrastanti: alcuni studiosi ritengono che la DR, privata dalla sua funzione interrogativa, sia fondamentalmente un'asserzione enfatica dal contenuto ovvio che non necessita di una risposta (cfr. Sadock 1971; Han 2002); per altri, invece, sarebbe un'interrogativa dal carattere ridondante e poco informativo (Rohde 2006) o una pseudo-domanda per usare le parole di Sorin Stati (1982). Il dibattito incentrato sugli aspetti caratterizzanti la DR e sulla sua identificazione all'interno della dinamica discorsiva è però controverso. In diverse lingue, la DR può avere la stessa struttura di una domanda wh- o di una polare, una condizione di recente sfruttata per la costruzione di mirati protocolli di indagine prosodica¹; in questi casi il suo riconoscimento

¹ L'analisi acustica degli aspetti prosodici della DR costituisce un ambito di studi recente. Le ricerche svolte su più lingue, su materiale elicitato tramite *Role Play* o *Discourse Completion Task*, hanno messo in luce la presenza di una certa variabilità intonativa. Il confronto diretto tra l'intonazione delle DR e delle domande con valore sincero ha evidenziato alcuni aspetti costanti, ma anche tendenze linguo-specifiche. Ad esempio, in giapponese (Miura & Hara 1995) e in estone (Asu *et al.* 2020), la differenza più rilevante è la durata, diversamente in tedesco (Wochner *et al.* 2015) e in islandese (Dehè *et al.* 2018) i due tipi di domanda (retorica e sincera) sarebbero caratterizzati da un diverso tono nucleare. I dati raccolti da Sorianello (2018) per la lingua italiana mostrano che la DR è sempre più lunga rispetto alla sua controparte sincera ed è, in oltre la metà dei casi,

pragmatico, non potendo avvenire su base morfo-sintattica e lessicale, è affidato alla realizzazione prosodico-intonativa. A questo proposito, è utile osservare che la DR contiene delle marche prosodiche, *in primis* intonazione, durata e qualità della voce, che la rendono percettivamente riconoscibile anche quando avulsa dal proprio contesto enunciativo, come prova un recente esperimento svolto su stimoli naturali e sintetici (Soriano 2020).

Altre DR sono invece identificabili già nella forma poiché contengono dei *Negative Polarity Items* (NPI), elementi lessicali di polarità negativa, tra cui *forse, mica, mai, vuoi che, dopo tutto*, che fungono da spia linguistica indirizzando il ricevente verso un'interpretazione retorica dell'interrogativa, es. (3) *Mica vorresti vederli tutti?*, (4) *Who has ever been to Moscow? (Chi è mai stato a Mosca?*, Gutiérrez-Rexach 1998: 146). Accanto agli indizi prosodici e a quelli strutturali, innegabile è, altresì, l'azione del contesto situazionale. In questa direzione, Ilie (1994: 5) assume che la DR debba essere considerata «*as a special use of questions and not as a special category of questions*», mentre Jung & Schrott (2003: 360) ritengono che «*whether a question is rhetorical or not depends on the context*».

Non sono pochi gli studiosi che hanno provveduto a individuare dei tratti che potessero differenziare la DR da una domanda con valore ordinario. A questo fine, Sadock (1971) ha proposto l'applicazione di un test: la domanda polare è retorica se è possibile inserire al suo interno espressioni come *dopo tutto (after all)* o *in nessun caso (by any chance)*, una possibilità preclusa alla domanda con valore epistemico sincero. Concentrandosi su una gamma più ampia di fattori, Ilie (1994) riconosce alla DR ben cinque aspetti peculiari: 1) l'incongruenza tra la forma interrogativa e la funzione assertiva, 2) la variazione di polarità tra la DR e l'asserzione implicata, 3) la natura implicita della risposta; 4) l'impegno nei riguardi della risposta implicita; 5) il carattere multifunzionale. Qualche anno dopo, Rohde (2006) evidenzia come il carattere ridondante, l'ovvietà e la capacità di risincronizzazione del dialogo rappresentino i principali tratti caratterizzanti la DR.

2. Le risposte

Uno degli aspetti più interessanti della DR concerne il suo statuto ovvio e presupposto. La DR non è mai pienamente informativa. Sfruttando la sua natura indiretta, essa mira a puntualizzare, spesso enfatizzandolo, anche in modo ironico o provocatorio, qualcosa che è stato già detto o su cui si intende richiamare l'attenzione dell'interlocutore, inducendo però una reazione implicita. Nella sua funzione prototipica la DR dovrebbe sollecitare nel ricevente una risposta mentale che rimane priva di verbalizzazione. Nella concezione di Fava (1995) la presenza di una risposta verbale sarebbe la causa di un effetto perlocutorio inatteso e di un successivo collasso conversazionale, in quanto il forte grado di assertività implicato nella domanda verrebbe messo in discussione da una risposta esplicita. Tuttavia, può capitare che sia l'emittente stesso a fornire una auto-risposta a quanto da lui stesso detto, realizzando una *self-rhetorical question* (es. 5), oppure che la DR induca non tanto una risposta, ma una reazione da parte del suo destinatario che può essere espressa sul piano linguistico (es. 6), trovare compimento solo sul piano paralinguistico (es. 7)² o esternarsi su ambedue in piani. Stando a quanto riportato nella letteratura sull'argomento, l'assenza di una vera richiesta renderebbe inutile una risposta esplicita. Nel parlato spontaneo la situazione sarebbe però più

caratterizzata da un *pattern* intonativo finale discendente, un andamento in linea con il senso di ovvietà trasmesso.

² Gli esempi riprodotti sono tratti da un *corpus* pilota di parlato spontaneo in fase di raccolta (*ultra*).

varia e meno prevedibile rispetto a quanto previsto, per quanto gli studi condotti in questa direzione siano piuttosto pochi.

(5) A: *Come ho fatto a non pensarci? Sono stato davvero ingenuo*

(6) A: *Ho fatto un viaggio inutile. Ma come potevo saperlo che il negozio era già chiuso?*

B: *Tu sai sempre tutto!*

(7) A: *Non lo sai che odio il disordine? Come fai a dimenticarlo sempre?*

B: *<alza le spalle, rimanendo in silenzio>*

Nonostante la DR non richieda una replica esplicita per realizzarsi come atto linguistico felicemente compiuto, nella modellizzazione teorica, paradossalmente, la risposta diventa uno dei criteri di identificazione della DR. Su questa scia, Schmidt-Radefeldt (1977) distingue le DR che selezionano una auto-risposta da quelle che presentano un risposta ovvia e implicata. In merito a questo aspetto, uno degli studi più esaustivi a cui fare riferimento è quello di Cornelia Ilie (1994) incentrato su circa 1000 DR relative alla lingua inglese parlata e scritta estratte da più tipologie testuali, precisamente: parlato politico, dibattiti parlamentari, processo giuridico, *talk show*, prosa giornalistica e pubblicitaria. L'Autrice dedica un ampio capitolo alla classificazione delle risposte che possono seguire una DR e distingue le risposte non trasparenti (*covert responses*) da quelle trasparenti (*overt responses*). Le prime hanno una forma implicita e non sono manifeste a livello verbale, poiché presupposte dall'emittente e mentalmente inferite dall'ascoltatore, questa tipologia rappresenta la risposta tipica della DR; diversamente, le risposte trasparenti sono opzionali ed esplicite e possono avere una realizzazione verbale o non verbale. A loro volta, le risposte verbalizzate sono distinte in risposte esplicite (*explicit answers*) quando colmano un elemento proposizionale contenuto nella domanda e repliche (*replies*) quando, invece, contengono una risposta inerente al contenuto proposizionale assertivo implicato nella retorica. Per ultimo, le risposte non verbali sono prodotte mediante l'uso di precisi elementi paralinguistici, come risate, gesti, sguardi; si veda la rappresentazione elaborata dall'Autrice illustrata nella Figura 1.

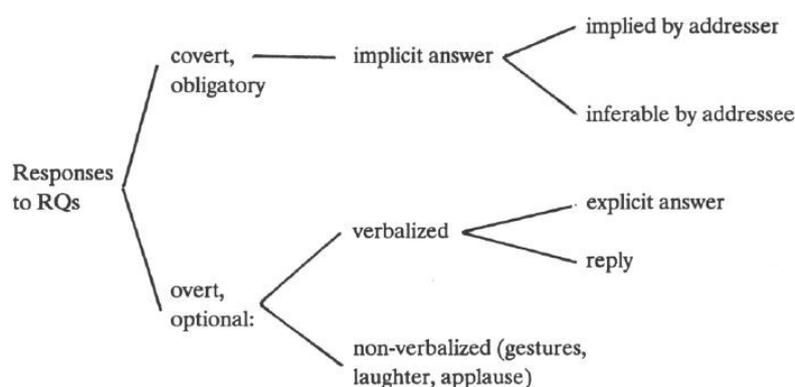


Figura 1. Classificazione delle risposte. (Fonte: Ilie 1994: 102)

Ilie osserva come la vasta gamma di possibili risposte sia condizionata anche dalla tipologia testuale esaminata; nello specifico la metà delle DR ricorrenti nel parlato politico e nei processi giuridici è seguita da una risposta esplicita (rispettivamente 50% e 48%), una percentuale che si abbassa nei *talk show* (23%), nella prosa giornalistica (10%) e nei dibattiti

parlamentari (7,2%); inoltre il 48% delle DR rinvenute nei processi giuridici non riceve una risposta, mentre nel parlato politico le auto-risposte sono numerose³.

Altri dati sono forniti qualche anno dopo da Hannah Rohde (2006). L'Autrice prende in esame un campione di 583 DR estratte da conversazioni spontanee afferenti al corpus *Switchboard* rilevando la frequente presenza di una risposta. A tale riguardo, Rohde (2006) distingue le DR che ottengono una risposta negativa, le più frequenti, da quelle che ricevono una risposta positiva, una risposta nulla o una risposta multipla⁴. A fronte di queste possibilità, è comunque significativo notare che gran parte delle risposte equivale a una dichiarazione di conferma oppure a un'espressione di accordo spesso contenente segnali discorsivi faticosi⁵, le stesse tipologie che si rinvengono anche dopo un enunciato assertivo. Tale comportamento, sarebbe, secondo Rohde, una prova del fatto che le DR non svolgano una vera funzione interrogativa: esse sono infatti considerate delle *redundant interrogatives*, in quanto il contenuto della domanda non è mai informativo, essendo teso per lo più a esternare una opinione, una credenza verso la quale il ricevente può manifestare accordo o disaccordo. La risposta ottenuta è dunque presupposta, perché ricade nel campo delle conoscenze condivise tra emittente e ricevente ed è caratterizzata da un basso grado di entropia.

Diversamente, Caponigro & Sprouse (2007) assumono che la DR abbia la stessa natura sintattica e semantica (ma non pragmatica) di una domanda ordinaria. In specifici contesti enunciativi la DR può avere una risposta, non necessariamente di polarità negativa, una condizione che induce gli studiosi a rigettare quegli approcci che riconoscono alla DR uno statuto assertivo. La risposta può essere fornita sia dall'emittente che dal ricevente, ma non aggiunge informazioni nuove, sebbene abbia una significativa funzione testuale, giacché si pone come un nuovo punto di partenza discorsivo o, viceversa, come la sua conclusione.

Relativamente alla lingua italiana, si dispone di alcune ricerche incentrate sulle caratteristiche pragmatiche della DR (Crisari 1974; Anzilotti 1982; Stati 1982) o prosodiche (Sorianello 2018, 2019, 2020); ad oggi non vi sono, invece, studi esplicitamente incentrati sulla tipologia delle risposte che seguono una DR, per quanto diverse osservazioni possano essere recuperate dai contributi citati.

Crisari (1974) all'interno delle domande 'non istituzionali', individua la domanda *richiamo*, una tipologia che non presuppone una risposta, (8) *Quanto ti costerà?* e la domanda *affermazione* che invece sottintende una risposta implicita di polarità negativa, (9) *Come potevo immaginarlo?* Accanto a queste risposte non dette, l'Autore riconosce che possano esserci pure risposte verbalizzate, queste ultime però non sono informative e hanno un contenuto disimpegnato del tipo (10) *Eh già*, o sono espressioni che mirano a contestare il contenuto della domanda, (11) *Guarda che ti sbagli*⁶. Nella ricerca comparativa condotta da Anzilotti (1982) su DR ricorrenti in un campione di prosa giornalistica di lingua inglese ed italiana vi sono utili riferimenti alle possibili repliche che seguono l'interrogativa. In questa tipologia testuale, la DR è impiegata per sollecitare una riflessione implicita sull'argomento trattato, non è pertanto casuale che nelle due lingue considerate la DR ricorra prevalentemente alla fine di un articolo giornalistico o nel titolo; altre volte, invece, è uno strumento impiegato per innalzare l'attenzione del lettore o per ottenere in modo indiretto il suo accordo.

³ Questa variabilità è dovuta alle funzioni testuali e discorsive che la DR svolge nei diversi contesti. Nel parlato politico e nell'interazione che avviene nelle aule di tribunale prevale la funzione argomentativa, seguita da quella tesa alla manipolazione dell'opinione, del potere esercitato e dalla funzione ironica.

⁴ Lo studio, purtroppo, non riporta le percentuali di ricorrenza dei sottotipi di risposta.

⁵ Le risposte contenenti un *back-channel* sono molto frequenti, circa il 60% sul totale; tra tutti il segnale fatico più comune è *you know* (Rohde 2006: 154).

⁶ Esempi tratti da Crisari (1974: 45, 47).

Parallelamente, Sorin Stati (1982) puntualizza come, pur non avendo la funzione di ottenere una risposta, la DR spesso la riceve; in questi casi, l'Autore precisa che si tratta di una replica e non di una vera risposta⁷. A tal fine, distingue le reazioni congrue (es. 12) da quelle incongrue (es. 13), a seconda che siano adatte o meno alla funzione pragmatica svolta dalla DR. In quest'ultima condizione la replica trasmette un effetto ironico o provocatorio ed è spesso impiegata con lo scopo di vivacizzare lo scambio comunicativo, come messo in evidenza dagli esempi (12-13) forniti dallo studioso (Stati 1972: 198).

(12) A: *È tua questa macchina?*
B: *E di chi poteva essere?*

(13) A: *Ma è possibile che tu non capisca?*
B: *Non lo so. Me lo domando anch'io.*

Nella ricerca elaborata da Rossano (2010) su 342 scambi domanda/risposta ricavati da dieci riprese video di interazioni dialogiche spontanee diadiche dell'italiano non vi sono ricorrenze di DR.

3. Una verifica pilota

In questa sede presentiamo i primi risultati di un'analisi esplorativa condotta sulle sequenze Domanda Retorica/Risposta estratte da un campione di conversazioni dialogiche spontanee di lingua italiana. L'intento della ricerca, ancora in fase di svolgimento, è quello di verificare la tipologia della reazione suscitata da una DR. La motivazione scaturisce dall'esigenza di fornire ulteriori dati relativi all'italiano su questo specifico aspetto, permettendo al contempo di confrontarli, con i dovuti *distinguo*, con quelli riportati in letteratura. La comparabilità non è diretta, considerando che lo studio di Anzilotti (1982) si basa su un campione scritto di prosa giornalistica, mentre quello di Stati (1982) è per lo più ricavato dallo spoglio di opere letterarie. Per l'analisi delle risposte, si è deciso di adottare lo schema classificatorio delle risposte contenuto in Ilie (1994), con una sola modifica. Come già descritto, l'Autrice ripartisce le risposte in trasparenti (*overt responses*) e non trasparenti (*covert responses*), queste ultime sono ulteriormente raggruppate in risposte verbali (esplicite o repliche) e risposte non verbali. In questa fase della ricerca, abbiamo deciso di classificare in un'unica categoria le risposte verbali, senza procedere con la loro successiva ripartizione tra esplicite e repliche.

Per perseguire tale scopo, abbiamo scelto di analizzare un campione di parlato dialogico spontaneo, requisito necessario per poter disporre di una base di osservazione linguistica genuina non indotta o precostruita e, pertanto, ricca di quella fenomenologia pragmatica rilevabile solo nei contesti comunicativi reali.

In questa direzione, è stato raccolto un campione audio di parlato di area meridionale, costituito da cinque conversazioni svolte tra più partecipanti (da due a quattro) realizzate su temi non programmati; tutte le registrazioni sono avvenute in un ambiente chiuso e hanno una durata compresa tra 20 e 50 minuti. Il materiale linguistico mostra una serie di fenomeni propri dell'oralità, tra cui frequenti disfluenze, correzioni e frasi interrotte, sovrapposizione di turni dialogici, ma anche pause piene, risate o colpi di tosse. Ai fini dell'analisi sono state

⁷ Il termine 'risposta' (*answer*) è, infatti, riservato solo alle reazioni che seguono le domande reali, mentre 'replica' (*reply*) a qualsiasi reazione a una DR.

escluse le parti non intelligibili a causa della sovrapposizione di turno o dei frequenti rumori ambientali, come pure le porzioni di turno prodotte con un eccessivo scadimento dell'intensità sonora, soventemente generato da un incontrollabile allontanamento dalla fonte audio. L'impiego di registrazioni audio non ha permesso una verifica analitica della componente gestuale e della mimesi facciale, motivo per cui sono state rilevate solo quelle manifestazioni paralinguistiche dotate di sostanza sonora, tra cui la risata, gli applausi, la tosse o, in alternativa, l'uscita dal contesto situazionale da parte di un partecipante.

Alla ricerca hanno preso parte 11 soggetti, di cui 4 M e 7 F, di età compresa tra 16 e 58 anni, originari della città di Bari o dell'immediata cintura urbana. Le conversazioni sono state registrate in formato audio, con strumentazione occulta e all'insaputa dei partecipanti per non condizionare il grado di spontaneità dell'eloquio; successivamente gli stessi hanno fornito il loro consenso informato sull'uso in forma anonima della loro produzione verbale, previo oscuramento dei contenuti lessicali riferiti a persone terze o dei commenti ritenuti personali. Il materiale linguistico è stato prima interamente trascritto, per poi procedere con l'identificazione delle domande con valore retorico e con la classificazione delle risposte presenti.

Il campione è costituito da 5 registrazioni omogenee per criteri di acquisizione, provenienza e tipologia di partecipanti. Analiticamente: i) Corpus 1 (*Amiche*) contiene il dialogo acquisito durante una cena in casa tra quattro studentesse universitarie; ii) Corpus 2 (*Famiglia*) conversazione tra genitori e due figli, un partecipante è comune anche al Corpus 1; iii) Corpus 3 (*Amici*) dialogo in casa tra 3 studenti universitari tra cui un partecipante del Corpus 2; Corpus 4 (*Fratelli*) conversazione tra un fratello e una sorella durante un momento di libera conversazione in camera, rispettivamente presenti anche nei Corpora 1 e 3; iv) Corpus 5 (*Colleghe*), conversazione tra due colleghe in ufficio. Con riferimento al contesto situazionale, gli scambi verbali si caratterizzano per [-formalità] e [+simmetria], mentre in relazione ai partecipanti emergono i tratti di [+conoscenza] e [-distanza]. Si tratta infatti di conversazioni dialogiche, non controllate, acquisite all'interno di ambienti familiari e/o amicali, tra partecipanti con elevato grado di conoscenza e bassa distanza sociale.

3.1 Risultati

Il campione consta di 62 DR di varia lunghezza e struttura. Il numero, relativamente alto, è condizionato, a nostro avviso, dal tipo di materiale preso in esame; gli scambi verbali, soprattutto quelli tra amici, si svolgono in un contesto di cooperazione conversazionale, spesso connotato da velato divertimento, e sono contrassegnati da una palese vivacità dialogica restituita anche da turni diretti e brevi.

Per quanto concerne la reazione che segue la DR, abbiamo riscontrato più condizioni diversamente rappresentate. Seguendo Ilie (1994), il primo raggruppamento operato è quello tra risposte non trasparenti e risposte trasparenti. Nel complesso, prevalgono le *covert responses* le quali ricorrono nel 53,2% del campione; ciò vuol dire che in circa la metà del campione la DR non ottiene una risposta verbalmente espressa, l'ovvietà della domanda induce nel destinatario solo una riflessione mentale, come evidente dai risultati percentuali riassunti nella Figura 2. Due diverse ricorrenze di questo tipo sono illustrate negli esempi 14 e 15.

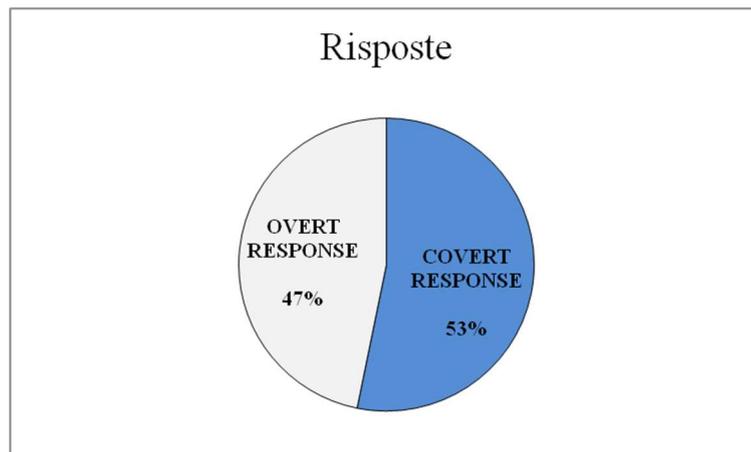


Figura 2. Valori percentuali delle risposte implicite (*covert responses*) ed esplicite (*overt responses*)

- (14) A: *Chi può darti un lavoro così?*
 B: <assenza di risposta> (Corpus 4_Fratelli)
- (15) A: *Mi stai dicendo che non l'hai mai visto?*
 B: <assenza di risposta> (Corpus 5_Colleghe)

Nel 46,8% la DR riceve invece una risposta esplicita: le sotto varianti rinvenute sono le seguenti: 1) risposta del ricevente (21%, ess. 16-17), 2) auto-risposta (24,2%, ess. 18-19), 3) risposta non verbale (1,6%, es. 20), si vedano gli esempi riprodotti di seguito e quanto rappresentato nella Figura 3.

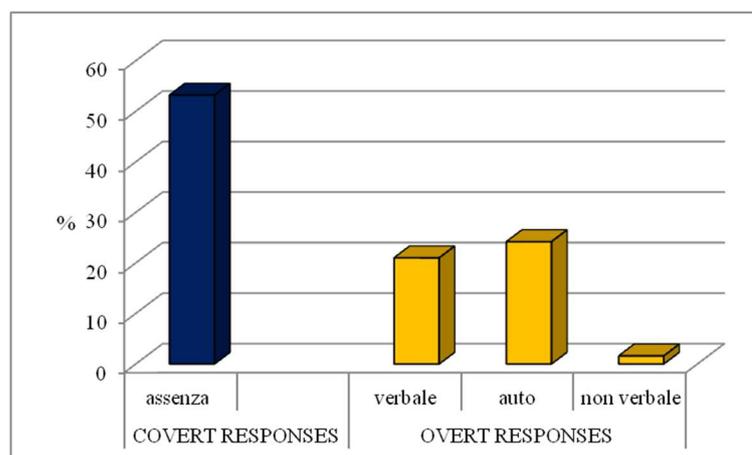


Figura 3. Valori percentuali dei sotto-tipi di risposta

- (16) A: *E cosa fai lui dalla mattina alla sera? Mi dici cosa fa?*
 B: *Nulla* (Corpus 2_Famiglia)
- (17) A: *Mamma, dobbiamo comprare tante cose*
 B: *Ti è mai mancato qualcosa?*
 A: *No, no, ma te lo volevo ricordare* (Corpus 2_Famiglia)

(18) *A: Ma di cosa stiamo parlando da tre ore? Di niente (Corpus 3_Amici)*

(19) *A: Mentre noi sbobiniamo e prepariamo gli appunti, X che cosa fa? Non fa niente tutto il giorno, è questo il suo problema (Corpus 3_Amici)*

(20) *A: Dobbiamo per forza far sapere tutto?*
B: <Risata> (Corpus 5_Colleghe)

Nei contesti in cui lo scambio verbale si snoda costantemente su un piano non sorvegliato tra persone che si conoscono, si riscontrano diversi momenti caratterizzati da scherno, ironia e ilarità, si veda in merito l'esempio 21.

(21) *A: Lo sapete qual è il problema del forno?*
B: <ride>
A: Che non è acceso! Ma perché non me lo dite prima?
<applauso da parte del partecipante C e risata generale> (Corpus 1_Amiche)

I contesti conflittuali sono invece meno frequenti, motivo per cui le DR prodotte in una situazione di palese scortesia linguistica sono limitate per numero; un esempio di questo tipo è fornito dall'esempio 22.

(22) *A (rivolgendosi a sua sorella minore): Visto che non vai in palestra, la riordini tu la stanza*
B: Ma sei seria? Perché sempre io?
A: Io devo studiare
B: <esce dalla stanza> (Corpus 2_Famiglia)

D'altra parte, la tipologia del campione, costituito da scambi che avvengono tra partecipanti connotati da [-distanza] e [+ conoscenza] in uno scenario di informalità diafasica, non si presta all'analisi di situazioni formali o gerarchiche, sebbene in alcune circostanze, tipicamente negli scambi verbali che avvengono tra genitori/figli o tra fratelli/sorelle, uno o più partecipanti fra quelli presenti eserciti un maggiore potere sugli altri.

La selezione dei contesti conversazionali da acquisire ai fini della ricerca ha determinato una certa asimmetria: gran parte delle DR analizzate è stata infatti realizzata in un contesto familiare e amicale; la loro funzione prevalente è quella di puntualizzare o di mettere in evidenza qualcosa che è già stato menzionato in modo diretto, ma non scortese, e per questo inducono spesso un effetto di solidarietà e ironia. La DR diventa così una strategia conversazionale orientata alla ricerca dell'accordo o comunque alla mitigazione degli effetti di una critica o di un rimprovero. Pur tuttavia, come argomentato da Frank (1990), la DR non ricopre solo una funzione mitigatrice, ma anche amplificatrice, soprattutto nei contesti conflittuali. La ricerca condotta non permette di verificare in modo bilanciato se la percentuale delle risposte implicite ed esplicite avvenga in pari misura nei contesti di cortesia e in quelli di scortesia linguistica, facendo avvertite l'esigenza di disporre di un campione più ampio e rappresentativo dei diversi scenari conversazionali.

4. Osservazioni conclusive

Il presente contributo ha esplorato le proprietà più rappresentative della DR, facendo riferimento al suo statuto indiretto e al campo delle possibili risposte. Relativamente a quest'ultimo aspetto, in modo esplorativo, sono stati analizzati esempi estratti da un campione di parlato spontaneo di lingua italiana.

La DR è un atto linguistico particolare che non ha lo scopo di richiedere informazioni e per questo, il più delle volte, non riceve una risposta verbalizzata, ma solo implicata. Apparentemente, ciò sembra violare le condizioni di felicità intrinsecamente previste nell'atto della domanda, ma anche le condizioni di sincerità, visto che chi la proferisce non intende ottenere una risposta informativa, già nota tra i partecipanti. Ciò nonostante, come ricavato dalla nostra indagine pilota, nel parlato dialogico spontaneo il 46,8% delle DR è seguito da una replica verbale. Diversamente da quanto avviene per una domanda con valore ordinario, nella DR la risposta può essere prodotta non solo dal ricevente, ma anche dallo stesso emittente (auto-risposta). La funzione non è però la stessa. L'auto-risposta contiene di frequente una sorta di completamento della domanda che si pone come un'asserzione non replicabile (es. 3), laddove la replica prodotta dal destinatario intende esprimere accordo (es. 16, 17), anche mediante commenti ironici e canzonatori finalizzati a rinforzare la coesione tra i partecipanti e la vicinanza empatica tra gli stessi o, al contrario, disaccordo (es. 22). In quest'ultimo caso chi replica contesta il contenuto presupposto della DR, soprattutto se convoglia un senso di sfida, di provocazione o se contiene una natura direttiva.

Le reazioni non verbali sono nel complesso ridotte, probabilmente anche a causa dell'impossibilità di rilevare l'intera gamma delle componenti gestuali, un limite metodologico che speriamo di poter superare nel proseguimento della ricerca.

L'indagine non può ritenersi esaustiva, vista anche l'esiguità del campione analizzato. Gli studi condotti sull'italiano, purtroppo, non forniscono dati analitici con cui porre a confronto le tendenze emerse. Pur consapevoli della non uniformità metodologica, vale la pena, comunque, notare che le percentuali di risposta, trasparente e non trasparente, riportate da Ilie (1994) sono coerenti con quanto da noi ottenuto. Al fine di pervenire a un quadro descrittivo più completo, i risultati di questo studio, per quanto promettenti, necessitano quindi di essere validati su campioni dialogici più consistenti, per poter disporre di una classificazione più fine delle risposte, e dei loro sub-tipi, e dell'individuazione delle funzioni svolte nella pratica discorsiva.

Riferimenti bibliografici

Anzilotti G.I., 1982, "The rhetorical question as an indirect speech device in English and Italian", in *Canadian Modern Language Review*, 38, pp. 290-302.

Asu E.L., Sakhai H., Lippus P., 2020, "The prosody of rhetorical and information-seeking questions in Estonian: preliminary results", in *Proceeding of the 10th International Conference on Speech Prosody*, 25-28 May 2020, Tokyo, Japan, 381-384.

Caponigro I., Sprouse J., 2007, "Rhetorical questions as questions", in Puig-Waldmuller E. (Ed.), *Proceedings of Sinn und Bedeutung*, 11, Barcelona, Spain, Universitat Pompeu Fabra, pp. 121-133.

Crisari M., 1974, "Sugli usi non istituzionali delle domande", in *Lingua e Stile*, 1, pp. 29-56.

Dehé N., Braun B., Wochner D., 2018, "The prosody of rhetorical vs. information-seeking questions in Icelandic", in Klessa, K., Bachan J., Wagner A., Karpiński M., Śledziński D. (Eds.), *Proceedings of the 9th International Conference on Speech Prosody*, Poznań, pp. 403-407.

Fava E., 1995, "Il tipo interrogativo", in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 3, *Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*, Bologna, Il Mulino, pp. 70-127.

Frank J., 1990, "You call that a rhetorical question?" Forms and functions of rhetorical questions in conversation", in *Journal of Pragmatics*, 14 (5), pp. 723-738.

Gutiérrez Rexach J., 1998, "Rhetorical question, relevance and scales", in *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 11, pp. 139-155.

Han C., 2002, "Interpreting interrogatives as rhetorical questions", in *Lingua*, 112, pp. 112-229.

Ilie C., 1994, *What else can I tell you? A pragmatic study of English rhetorical questions as discursive and argumentative acts*, in *Stockholm Studies in English*, vol. 72. Stockholm, Almqvist & Wiksell International.

Jung V., Schrott A., 2003, "A question of time? Question types and speech act shifts from a historical-contrastive perspective: some examples from Old Spanish and Middle English", in Jaszolt K.M., Turner K. (Eds.), *Meaning Through Language Contrast*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 345-371.

Miura I., Hara N., 1995, "Production and perception of rhetorical questions in Osaka Japanese", in *Journal of Phonetics*, 23, pp. 291-303.

Rohde H., 2006, "Rhetorical questions as redundant interrogatives", in *San Diego Linguistics Paper*, 2, San Diego, University of California, pp. 134-168.

Rooy R. van, 2003, "Negative polarity items in questions: Strength as relevance", in *Journal of Semantics*, 20(3), pp. 239-273.

Rossano F., 2010, "Questioning and responding in Italian", in *Journal of Pragmatics*, 42, pp. 2756-2771.

Sadock J.M., 1971, "Queclaratives", in *Papers from the Seventh Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society*, (CLS 7), Chicago, Linguistics Society, pp. 223-231.

Schmidt-Radefeldt J., 1977, "On the so called 'rhetorical questions'", in *Journal of Pragmatics* 1, pp. 375-392.

Sorianello P., 2018, "Tra prosodia e pragmatica: il caso delle domande retoriche", in *Studi e Saggi Linguistici*, LVI (2), pp. 39-71.

Sorianello P., 2019, "A che serve saperlo? Funzioni pragmatiche e variazioni intonative della domanda retorica", in Nuzzo E., Vedder I. (Eds.), *Lingue in contesto: la prospettiva pragmatica*, Studi AItLA 8, Milano, Officinaventuno, pp. 89-108.

Sorianello P., 2020, "Sul riconoscimento percettivo delle domande retoriche", in Romito L. (a cura di), *La variazione linguistica in condizioni di contatto: contesti acquisizionali, lingue, dialetti e minoranze in Italia e nel mondo*, Studi AISV 7, Officinaventuno, Milano, pp. 341-360.

Stati S., 1982, "Le frasi interrogative retoriche", in *Lingua e Stile*, XVII(2), pp. 195-207.

Wochner D., Schlegel J., Dehe N., Braun B., 2015, "The prosodic marking of rhetorical questions in German", in *Interspeech 2015, 16th Annual Conference of the international speech communication association, Dresden, Germany, September 6-10, 2015*, pp. 987-991.

Insegnare le lingue all'università durante la pandemia: uno studio di caso dell'università di Tor Vergata

Stefania Cavagnoli
Università di Tor Vergata
stefania.cavagnoli@uniroma2.it

Abstract

Teaching languages at university during the pandemic: a case study of the university of Tor Vergata. This paper deals with the issue of distance teaching during the pandemic in universities, presenting an action research project in the form of observation and interview with a teacher. This case study is part of a wider project that also considers other languages taught in Italian CLAs, a study aimed at improving language teaching in Italian universities through innovations, including technological ones. The language of instruction considered is English, the most widely used in non-linguistic courses of study through the passing of an aptitude test.

Keywords: language didactics; universities; language center; teaching role; distance learning.

1. La pandemia come occasione di ripensamento per la didattica

Chi si occupa di insegnamento linguistico sa che non è possibile, o almeno è altamente limitante, non poter sviluppare ricerca in questo ambito, a qualsiasi livello di riflessione, più o meno accademica, più o meno teorica. L'insegnamento linguistico prevede un continuo approfondimento di approcci, metodi, tecniche, ma anche di evoluzione tecnologica, psicologica, cognitiva. Gli e le apprendenti sono persone giovani, già formate dal punto di vista della madrelingua e di lingue straniere, a diversi livelli, con diverse esperienze disciplinari e di vita. A livello universitario i Centri linguistici di ateneo ricoprono un ruolo determinante, sebbene non siano centri di didattica e ricerca, ma spesso centri di servizio, così definiti nei regolamenti di molti atenei italiani, dispensatori di corsi di lingua per il raggiungimento delle idoneità linguistiche necessarie ormai per tutti i corsi di laurea¹.

1.1 Essere isolati/e non significa non imparare

Con la pandemia, la tendenza al 'trasferimento' della propria vita in rete, già in atto da tempo, è improvvisamente diventata concreta per tutta la cittadinanza.

Così come in ogni altro ambito, anche per le istituzioni educative e formative il suddetto isolamento ha portato a delle conseguenze di enorme rilevanza. La soluzione più immediata è stata la chiusura delle scuole e delle università e di conseguenza il ricorso alla Didattica a Distanza (abbreviata con DAD o DaD), divenuta nell'arco di un anno un gigantesco esperimento globale imposto dal virus. È sorta, dunque, la necessità di dotarsi rapidamente di strumenti atti a consentire la prosecuzione dell'attività didattica: strumenti e

¹ Per i CLA si veda la pagina dell'AICLU, con maggiori informazioni sul ruolo e le diverse affiliazioni in Italia, www.aiclu.org.

metodologie che spesso le istituzioni formative avevano guardato con diffidenza, nel lavorare con nuove tipologie di contenuti di apprendimento, e nel contempo nel confrontarsi con disegualanze tecnologiche e di competenze non facili da colmare (Roncaglia 2005, 5).

Con il DPCM 4 marzo 2020, l'attivazione della DAD da parte delle scuole è diventata obbligatoria per consentire agli studenti di portare a termine l'anno scolastico.

Il Ministero dell'Istruzione (MIUR) attraverso la Nota prot. 388 del 17 marzo 2020² spiega l'utilità della DAD:

Da un lato, sollecita l'intera comunità educante [...] a perseguire il compito sociale e formativo del "fare scuola", ma "non a scuola" e del fare, per l'appunto, "comunità". Mantenere viva la comunità di classe, di scuola e il senso di appartenenza, combatte il rischio di isolamento e di demotivazione. [...] Dall'altro lato, è essenziale non interrompere il percorso di apprendimento².

La Didattica a Distanza non costituiva però una grande novità. Si tratta di una modalità formativa presente nella storia didattica da moltissimo tempo. L'idea di formare a distanza si è modificata negli strumenti, nelle modalità, ma è rimasta l'idea di fondo di poter raggiungere le persone in lontananza. A tal proposito Uggeri (2020, 5) in *Il manuale dell'e-learning* afferma:

È piuttosto curioso che, nei mesi del lockdown, tra marzo e giugno 2020, un periodo brevissimo nel quale in molte scuole si sono bruciate le tappe nell'uso degli strumenti digitali, con la potenza di decine di PNSD deflagrati tutti insieme, nessuno abbia usato il termine 'e-Learning'

e aggiunge

Abbiamo praticato (e inventato) la DaD, Didattica a Distanza. Un termine che praticamente nessuno aveva mai utilizzato prima. Semmai, soprattutto in ambito aziendale e di formazione professionale, si usava la sigla FaD, Formazione a Distanza, non didattica". Formazione a distanza, l'anglismo e-learning, e Didattica a Distanza sono una serie di termini che spesso vengono usati impropriamente in maniera sinonimica.

1.2. Formazione a distanza, e-learning, DaD

La Formazione a Distanza (o FAD) è un approccio didattico che nasce per superare lo scoglio imposto dalla copresenza fisica durante la didattica, permettendo sia un approccio sincronico che diacronico, con le dimensioni di spazio e tempo distinte. È legata allo sviluppo tecnologico, e proprio sulla base di tale sviluppo viene contraddistinta in tre generazioni:

- la formazione a distanza di prima generazione risale alla fine del diciannovesimo secolo, si basa sulla corrispondenza ordinaria, prevalentemente cartacea, in cui l'interazione tra docente e discente è limitata allo scambio di elaborati.
- la formazione a distanza di seconda generazione, alla fine degli anni '60, utilizza materiali pluri e multimediali.
- la formazione a distanza di terza generazione, dalla seconda metà degli anni '80 fino ad oggi, si avvale delle tecnologie informatiche e reti telematiche, non solo per la

² Nota 1 MIUR n. 388 del 17 marzo 2020.
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+388+del+17+marzo+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0&t=1584474278499>

trasmissione dei materiali, ma anche come ambiente per dare vita a processi di apprendimento collaborativo.

Nei sistemi di prima e seconda generazione gli obiettivi principali sono la copertura di ampie distanze geografiche ed il raggiungimento di un maggior numero possibile di utenti. L'apprendimento non è definito come un fatto sociale in cui privilegiare le interazioni fra docenti e discenti quanto, piuttosto, un fatto prevalentemente individuale, un processo unidirezionale dal docente al discente.

Al contrario la formazione a distanza di terza generazione pone l'attenzione proprio sul processo sociale e sulla relazione docente discente. In tal caso la maggior parte del percorso formativo avviene in rete attraverso l'interazione dei partecipanti in una vera e propria comunità di apprendimento che favorisce sia il superamento dell'isolamento del singolo che la valorizzazione dei suoi rapporti con il gruppo.

È proprio con la FAD di terza generazione che si supera la definizione di Formazione a Distanza per sostituirla con quella di e-learning che denota l'uso della tecnologia per progettare, distribuire, selezionare, amministrare, supportare e diffondere la formazione, realizzando percorsi formativi personalizzati. Si ha così una nuova prospettiva: non è più l'utente a dirigersi verso la formazione, ma è la formazione che va verso l'utente.

L'e-learning modifica sensibilmente i modelli erogativi dell'istruzione a distanza, integrando in forma originale caratteristiche fisiche della didattica a distanza e caratteristiche psicologiche di quella in presenza. Si ha la possibilità di apprendere assieme, anche se distanti per luogo e per tempo, in un rapporto paritetico e di scambio tra i diversi soggetti della rete. Questi ultimi hanno un ruolo maggiormente attivo e partecipativo, un forte senso di presenza e appartenenza, la possibilità di una maggiore personalizzazione del percorso di apprendimento e un sistema strutturato di risorse umane e supporti strumentali a disposizione (Orazi 2004).

Tale forma si adegua meglio alle teorie glottodidattiche degli approcci umanistico-affettivo e integrato, che pongono al centro del processo di apprendimento la relazione fra le persone, considerate nella loro globalità e non solo nell'ambito delle loro conoscenze o competenze linguistiche.

Quando si parla di e-learning, dunque, non bisogna cadere nell'errore di assegnare eccessiva enfasi alla 'e', ossia alla competente tecnologia trascurando il fatto che esso sottende un processo di innovazione complesso (tecnico, cognitivo, culturale e sociale) consentito dalla tecnologia ma non determinato da esso (Nacamulli 2013, 13).

Prosperi (2020) individua le tre caratteristiche principali della FAD di terza generazione che, di conseguenza, si possono attribuire all'e-learning:

- interattività: l'interazione deve avvenire sia tra docente e discente, sia tra studente e materiale didattico, in una modalità sempre più simile alla ricerca e sempre più lontana dalla lezione tradizionale.
- reticolarità: i contenuti non sono più indicizzati sequenzialmente come i capitoli e i paragrafi di un testo, ma vengono collegati ipertestualmente attraverso dei link. Ogni utente può seguire un proprio percorso.
- dinamicità: le unità didattiche devono possedere un livello di difficoltà e tipologia di argomento tali che a una richiesta da parte di uno studente l'applicazione deve

generare una pagina di sintesi dei contenuti e delle proprietà dello studente. Deve offrire un'esperienza personalizzata, di valore e autonoma.

L'autore sostiene che quando si parla di Didattica a Distanza si potrebbe aggiungere una nuova caratteristica a quelle già individuate per l'e-learning, la relazionalità, ossia: la capacità della DAD di costruire relazioni tra insegnante e alunno. Tutto ciò attraverso mezzi che possano gestire la condivisione delle informazioni, l'invio e la correzione di materiali e l'interazione tra tutti i soggetti coinvolti anche con modalità audio-video.

Con la Didattica a Distanza, dunque, si pongono davvero al centro le persone, si costruisce un ambiente di apprendimento che sostituisce la fisicità della classe in presenza, ma ricostruisce legami e modalità collaborative, auspicato dal Miur "la classe virtuale", dove è possibile dare vita a "uno o più momenti di relazione tra docente e discenti"³.

Del resto, come indica l'Accademia della Crusca, il termine esiste dalla metà dell'Ottocento, ma si è riconnotato durante la pandemia, indicando tutti quei mezzi e pratiche che coinvolgono sia vecchi che nuovi strumenti, sia vecchie che nuove pratiche didattiche.⁴ Nei documenti del MIUR si mette bene in luce cosa invece non rientra nel termine:

Le istituzioni scolastiche e i loro docenti stanno intraprendendo una varietà di iniziative, che vanno dalla mera trasmissione di materiali (da abbandonarsi progressivamente, in quanto non assimilabile alla didattica a distanza), alla registrazione delle lezioni, all'utilizzo di piattaforme per la didattica a distanza, presso l'istituzione scolastica, presso il domicilio o altre strutture.⁵

Concetto ribadito nella nota del 17 marzo:

Il solo invio di materiali o la mera assegnazione di compiti, che non siano preceduti da una spiegazione relativa ai contenuti in argomento o che non prevedano un intervento successivo di chiarimento o restituzione da parte del docente, dovranno essere abbandonati, perché privi di elementi che possano sollecitare l'apprendimento.⁶

La differenza tra FAD e DAD si concretizza nei due termini utilizzati, formazione e didattica: la didattica è l'insegnamento che si compone di pratiche educative finalizzate alla persona nella sua unicità ed individualità. La formazione, invece, è un processo rivolto alle persone per migliorarne il livello culturale pregresso e già raggiunto, senza, però, curarne l'aspetto singolare che ne caratterizza la irripetibilità e unicità.

Se la FAD è un corso online aperto e di massa la DAD è l'insegnamento e non uno qualsiasi, ma quello della scuola che si sposta in ambito virtuale. La Didattica a Distanza è la scuola che cambia pelle per fronteggiare una situazione di emergenza e che, comunque, vuole garantire il diritto allo studio degli studenti avvalendosi, perciò, di una metodologia che ha come parametri principali la distanza e l'inevitabile utilizzo delle tecnologie come strumenti didattici e/o di comunicazione.

Caratteristiche importanti della DAD sono l'utilizzo delle tecnologie e il mettersi in

³ Nota MIUR n. 388 del 17 marzo 2020.

⁴ [https://accademiadellacrusca.it/parole-nuove/didattica%20a%20distanza%20\(DAD\)/18475](https://accademiadellacrusca.it/parole-nuove/didattica%20a%20distanza%20(DAD)/18475)

⁵ Nota MIUR n. 279 dell'8 marzo 2020 <http://2.flcgil.stgy.it/files/pdf/20200308/nota-279-del-8-marzo-2020-istruzioni-operative-decreto-del-presidente-del-consiglio-dei-ministri-8-marzo-2020.pdf>

⁶ Nota MIUR n. 388 del 17 marzo 2020.

una relazione di apprendimento. Come si legge nella nota del 17 marzo del MIUR:

La didattica a distanza prevede infatti uno o più momenti di relazione tra docente e discenti, attraverso i quali l'insegnante possa restituire agli alunni il senso di quanto da essi operato in autonomia, utile anche per accertare, in un processo di costante verifica e miglioramento, l'efficacia degli strumenti adottati, anche nel confronto con le modalità di fruizione degli strumenti e dei contenuti digitali – quindi di apprendimento – degli studenti, che già in queste settimane ha offerto soluzioni, aiuto, materiali. È ovviamente da privilegiare, per quanto possibile, la modalità in ‘classe virtuale’⁷.

Sebbene i due termini sembrino simili, il significato di e-learning, letteralmente ‘apprendimento elettronico’, si contrappone alla prospettiva di apprendimento. Nel caso dell'e-learning, il concetto coinvolge maggiormente, se non esclusivamente, il discente. In altre parole, molto spesso consiste in un apprendimento autonomo e indipendente, sebbene guidato.

Nel caso attuale si potrebbe considerare l'e-learning un modo di fare didattica a distanza e a sua volta la Didattica a Distanza quel tipo di insegnamento che sfrutta le tecnologie e le metodologie e-learning per poter raggiungere un alto grado di efficienza. Per questo motivo sono necessarie competenze e preparazione specifica, nuovi schemi didattici e strumenti tecnologici.

Infatti, se durante l'isolamento la DAD è stata la soluzione di emergenza, oggi potrebbe essere la via per un'offerta formativa più estesa e competente, senza limitare il rapporto docente-discente. In Italia, un adeguato programma in DAD, reso ufficiale e standardizzato, sarebbe l'ideale per poter fare quel passo in più di qualità e poter usufruire appieno delle opportunità create dalla rivoluzione tecnologica. I MOOC (*Massive Open Online Course*) delle università italiane potrebbero cominciare a realizzare una copertura dei corsi che non richiedono la frequenza obbligatoria come i laboratori. Questa modalità online potrebbe essere pensata sia in casi di emergenza sia nella normalità per facilitare gli studenti pendolari o lavoratori. Si tratterebbe quindi di aprire le università anche a quelle persone che non potrebbero formarsi in modalità in presenza. Soprattutto per l'insegnamento linguistico, che è trasversale e continuo nel corso della vita delle persone, l'aumento di una buona DAD potrebbe essere un'ottima via per una formazione plurilingue, necessaria e importante non solo dal punto di vista funzionale, ma anche, e soprattutto, culturale.

2. Alla ricerca di plurilinguismo

Di plurilinguismo e di educazione plurilingue si discute e si scrive da molti anni.⁸ Negli ultimi decenni però è cambiata l'idea di plurilinguismo, a partire dai documenti del Consiglio d'Europa, il Quadro di riferimento per le lingue, le riflessioni e i materiali del Centro linguistico di Graz⁹, che sostengono l'idea del plurilinguismo come interculturalità e non rimandano al modello di riferimento del parlante nativo. Non solo quindi l'aspetto funzionale, pre-

⁷ Nota MIUR n. 388 del 17 marzo 2020, https://www.miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjeLkW/document/id/2598016

⁸ Si vedano fra gli altri Cognigni 2020, Fusco 2021, Cavagnoli, Passarella 2011, 2016, Gilardoni 2014, Fiorentini, Gianollo, Grandi 2020, Gentile, Chiappelli 2018, Vedovelli 2010, Londei, Callari Galli 2009, Cennamo 2010.

⁹ <https://www.ecml.at/>; <https://www.coe.int/it/>; <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>;

sente nei testi degli anni Settanta sul livello soglia, ma anche quello dei diritti culturali. Nella Recommendation CM/Rec (2022) 1 of the Committee of Ministers to member States on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture (Adopted by the Committee of Ministers on 2 February 2022 at the 1423rd meeting of the Ministers' Deputies)¹⁰, si legge:

The efficient functioning of democracies depends on social inclusion and societal integration, which in turn depend on an understanding of, respect for and engagement with linguistic and cultural diversity. This recommendation aims to give fresh impetus to the promotion, development, and implementation of plurilingual and intercultural education, recognising its importance for personal and professional development, equity, societal integration, the exercise of human rights and participation in democratic culture.

Nella Raccomandazione vengono indicate le misure utili e necessarie per un maggior plurilinguismo, incoraggiando:

school principals, directors and managers to implement whole-school policies and practices that welcome and valorise linguistic and cultural diversity, promote language learning and the development of plurilingual repertoires, encourage intercultural learning and prepare pupils and students to participate in democratic culture.

preparando a ciò gli insegnanti, ma soprattutto invitando:

higher education institutions to review their policy and practices with a view to ensuring that their graduates are equipped with the linguistic and cultural resources needed to participate in the democratic processes of Europe's diverse societies; e. encourage universities and other competent institutions and agencies to engage in research that contributes to international understanding of plurilingualism and intercultural dialogue at all educational levels and in all social domains.”

2.1 Le vie per il plurilinguismo all'università: le relazioni didattiche a distanza

Alla luce di quanto detto si può considerare la Didattica a Distanza una modalità d'insegnamento mediata. Questa mediazione comporta profondi cambiamenti all'interno delle dinamiche educative tradizionali. Il seguente paragrafo, dunque, è volto a fornire una descrizione completa ed organica del concetto di Didattica a distanza. Si esporranno di seguito il tipo di relazione che si può instaurare in un percorso DAD; i tipi di modalità e le attività didattiche possibili; l'importanza della progettazione; i vari strumenti e tecnologie e i punti chiave della DAD.

La Didattica a Distanza come ogni altra forma d'insegnamento è incentrata sulla relazione educativa, che può essere di due tipi:

- verticale: la relazione che si stabilisce tra il docente e il discente sia singolarmente che con il gruppo classe. Essa viene avanzata dall'insegnante e va calibrata in base agli alunni e ai contesti da cui provengono.
- orizzontale: la relazione che si stabilisce tra i discenti, cioè tra pari inseriti nella stessa classe o percorso educativo, che interagiscono attivando domande, risposte, iniziative, forme di aiuto re-

¹⁰ <https://rm.coe.int/0900001680a563ca>

ciproco e legami che fortificano oppure ostacolano gli apprendimenti e li rendono significativi sul piano umano.

Nel primo caso, nel proporre le attività a distanza, si necessita di una maggiore attenzione in fase di progettazione. Il tema della programmazione è fondamentale, come sottolineano anche nei documenti Miur¹¹, così come lo è la condivisione degli obiettivi e la spiegazione del percorso didattico.

Nel secondo caso la relazione è fortemente ridimensionata ma si può cercare di ovviare a questa mancanza progettando attività che richiedano lo scambio e la collaborazione tra studenti sfruttando appieno le potenzialità del multimediale e la classe virtuale.

Le modalità di lavoro online possono essere di due tipi: erogativa (didattica frontale, focus sulla presentazione di contenuti) o interattiva, alla ricerca di soluzioni comuni. Entrambe le modalità possono essere presenti in DAD, e possono essere sia attività sincrone, in cui docente e classe condividono il momento, (videoconferenza, chat) o asincrone, offline, con i tempi di esecuzione decisi dagli apprendenti e monitorati, in un secondo momento, dal docente (video, esercizi, ricerche, progetti). La combinazione di attività sincrone e asincrone è spesso un modo calibrato e più completo di insegnamento linguistico.

La riflessione sui punti di forza e su quelli di debolezza di una tale didattica, costretta al tempo del Covid, ma probabilmente ormai divenuta routine, cerca di mettere in luce quali siano i punti da considerare per un ripensamento della didattica delle lingue all'interno dei Centri linguistici di Ateneo. Il punto focale è quello della gestione del tempo dell'apprendimento e della responsabilità individuale dell'apprendente. Punto centrale in cui chi impara è davvero al centro del percorso didattico, decide quando e come imparare, con che materiali didattici, basati anche sui propri interessi e quindi favorendo il piacere dell'apprendimento. La possibilità di individuare facilmente materiali autentici, di diverse tipologie testuali e di diverse realizzazioni multimediali, può rendere più piacevole e quindi più motivante la lezione. Non ultimo, l'utilizzo di strumenti digitali aumenta la competenza digitale sia dei discenti ma soprattutto dei docenti, 'costretti' a provare nuove tecnologie, e di conseguenza, nuove possibilità di fare lezione.

Gli aspetti negativi sono principalmente di tipo metodologico, e si concretizzano se si applicano metodi non adeguati al mezzo, come la lezione frontale e soprattutto relazionali. Mancando i corpi di apprendenti e docenti, in un approccio umanistico affettivo manca, o è più difficilmente realizzabile, la relazione. Le poche conoscenze tecnologiche, la mancanza di strumenti adeguati e la difficoltà di coinvolgere persone a distanza costituiscono ulteriori aspetti critici della dimensione online.

2.2. *Uno studio di caso: il CLA di Tor Vergata*

La didattica linguistica universitaria prevede principalmente corsi di lingua per il superamento delle idoneità, previste per tutte le facoltà e le macroaree. Il CLA di Tor Vergata offriva alcuni corsi in modalità mista, soprattutto per la facoltà di Medicina, come soluzione ai grandi numeri e ai problemi organizzativi per aule e orari.

¹¹ Nota MIUR n. 388 del 17 marzo 2020, che fornisce indicazioni pratiche per la realizzazione di una buona didattica a distanza all'interno delle scuole, utili però anche per i percorsi didattici universitari (chat, email, video lezioni, social networks, ebook, contenuti della rete, classe virtuale. Sulla pagina <https://www.istruzione.it/coronavirus/didattica-a-distanza.html> si possono vedere elencate le diverse piattaforme utili alla didattica a distanza: Google suite for education con Hangouts Meet e Classroom, Gmail, Drive, Calendar ...; Office 365 education; Weschool.

Ma il caso del COVID, con i suoi tempi rapidi alla ricerca di una soluzione ritenuta provvisoria per poter continuare ad insegnare ha costretto a ripensare modalità, spazi e formati sull'apprendimento, come sottolinea Roncaglia (2020, 9):

la sperimentazione di strumenti e metodologie nuove, la necessità di un'organizzazione degli spazi più flessibile e modulare [...] la necessità di lavorare con gruppi più piccoli e flessibili di studentesse e di studenti, mettendo in crisi l'assoluta centralità del gruppo classe, troppo spesso considerato come una sorta di feticcio inscindibile e imm modificabile, rappresentano altrettante opportunità di ripensamento.).

Daloiso (2020) ha individuato due principali difficoltà legate alla DAD: l'uso più o meno adeguato delle tecnologie e la riflessione metadidattica, per comprendere come si possano raggiungere gli stessi obiettivi a distanza, considerando non solo i contenuti, focus del primo momento di pandemia, ma anche sui processi di apprendimento/insegnamento. La DAD come possibilità di cambiamento, di sperimentazione, di input differenziati e di valutazione più personalizzata.

La via proposta è sicuramente quella dell'approccio umanistico affettivo, o degli approcci integrati, che considerano l'apprendente al centro del processo didattico, attribuendogli la responsabilità dell'apprendimento. Infatti il rischio, con la DAD, di tornare alla modalità tradizionale, dell'approccio formalistico, esiste.

La riflessione dei Centri linguistici, e delle singole docenti, è stata necessaria ed ha costituito uno spunto per rimettersi in gioco, per ripensarsi nel processo didattico. Il possesso di tecnologia, e la competenza digitale necessaria per utilizzarla in modo adeguato è fondamentale, come sottolineato, già nel 2018, quindi in tempo precedente al COVID, dal Consiglio d'Europa.¹²

Dal punto di vista della rivisitazione glottodidattica con focus specifico sulle tecnologie, un buon esempio è il PLE, *Personal Learning Environment* (Atwell 2006) l'ambiente di apprendimento personalizzato che costruisce il contesto di apprendimento sulla base delle esigenze dell'apprendente. Un modo per costruire sapere partendo dalle conoscenze e dalle competenze dell'apprendente, sotto la guida del docente.¹³ Si tratta della didattica laboratoriale, del learning by doing (Buck, Wightwick 2013), del cooperative learning (Weixuan, Han 2019), tutte vie per costruire sapere linguistico dentro e fuori l'istituzione universitaria.

2.3. Lo studio di caso: il punto di vista della docente

All'interno del CLA di Tor Vergata la lingua maggiormente insegnata è l'inglese, richiesta in tutte le facoltà. L'attenzione è puntata sull'insegnante in un corso di lingua inglese per l'idoneità curricolare B1, corso di laurea in scienze motorie. Il corso era già erogato in modalità blended, una parte in presenza, che non aveva obbligo di frequenza, una parte su

¹² Raccomandazione del Consiglio d'Europa per un approccio globale all'insegnamento e apprendimento delle lingue, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX:52018DC0272> sostiene: «il potenziale degli strumenti digitali potrebbe essere interamente sfruttato per migliorare l'apprendimento, l'insegnamento e la valutazione delle lingue. La tecnologia può contribuire in misura considerevole all'ampliamento dell'offerta linguistica, [...] lo sviluppo del pensiero critico e dell'alfabetizzazione mediatica nonché un uso appropriato e sicuro della tecnologia possono costituire elementi di apprendimento essenziali». <http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/progettolingue.pdf>

¹³ Si veda anche Cuccurullo (2012, 58-60).

piattaforma e-learning. A tale percorso didattico faceva seguito l'esame, computer-based, in presenza.

Con l'emergenza si sono apportati alcuni cambiamenti sostanziali, mantenendo uguale la parte prevista online: la presenza è passata in una aula virtuale in sincrono su Teams, mentre l'esame finale è stato strutturato con domande (80) da svolgere in un tempo definito (un'ora) in presenza nell'aula virtuale, e altre 50 domande, suddivise in categorie legate alle abilità linguistiche, da svolgere a distanza in un tempo di 45 minuti.

Un adeguamento che non ha toccato la piattaforma e-learning, con gli strumenti della class notes, del self diagnostic test, del grammar corner, delle learning resources e della classroom/exame practice.

Lo studio di caso è stato realizzato, nell'ambito di un progetto di ricerca che coinvolge anche laureandi e laureande¹⁴, su due percorsi: l'osservazione delle lezioni, in veste di ospite, e la somministrazione di un'intervista alla docente di lingua inglese (settembre 2021) con focus sugli eventuali cambiamenti della didattica in emergenza.

Si tratta di un corso tenuto esclusivamente in inglese, che non segue sempre uno schema fisso di lezione, si basa su un libro di testo condiviso sullo schermo. Le tipologie di attività e di esercizi comprendono le quattro abilità. La partecipazione attiva della classe è però limitata ad un ristretto gruppo di apprendenti, costringendo la docente a sollecitare e motivare gli interventi, con conseguenze spesso negative (abbandono della classe).

Nell'intervista semistruutturata, articolata in quattro domande aperte e generiche, si affrontano gli argomenti principali sopra elencati: quali cambiamenti ha portato la DAD, vantaggi e svantaggi, il tema della valutazione e la previsione sulla didattica post pandemia.

I risultati dell'intervista dimostrano come la pandemia abbia costretto a ripensare la didattica, identificando nuove vie e nuove soluzioni. Il doversi confrontare con la tecnologia per molti docenti è stata una necessità che li ha fatti crescere, nel giro di un mese, acquisendo competenze tecnologiche che prima della pandemia avrebbero rifiutato o che avrebbe costretto a lunghe formazioni. Si sottolinea come insegnare in DAD costringa ad uno sforzo fisico e psichico maggiore per il docente soprattutto nella ricerca di creazione del gruppo classe e negli aspetti non verbali. Di nuovo, la mancanza del corpo come ostacolo all'acquisizione/apprendimento della lingua; tale mancanza si riversa sul sociale, sull'interazione fuori dalla classe, mentre in certi momenti aiuta soprattutto gli apprendenti più deboli ad abbassare il filtro affettivo.

Il punto più discusso è il tema della valutazione: la docente intervistata si dichiara insoddisfatta della valutazione sommativa (che comunque ha presentato risultati migliori dei percorsi in presenza), mentre molto soddisfatta di quella formativa, messa in atto fra pari. Tale tipo di valutazione responsabilizza la classe ed aumenta la motivazione. Inoltre, le valutazioni vengono condivise e discusse in plenum, attribuendo ad ogni apprendente un peso significativo.

In conclusione, la docente manterrebbe per il futuro una didattica integrata, nella quale un maggior numero di apprendenti abbia la possibilità di formarsi dal punto di vista linguistico, salvaguardando però la dimensione fisica e relazionale data dalla didattica in presenza.

¹⁴ Si tratta di un progetto di ricerca che coinvolge diverse laureande con l'obiettivo di verificare il valore della didattica a distanza nei corsi di lingue (tedesco, spagnolo, francese) del CLA di Tor Vergata. La ricerca è in corso di svolgimento. Qui si presenta un primo risultato.

3. Per una conclusione provvisoria

Come si evince dalle informazioni riportate, la nuova frontiera della didattica a distanza presenta un modo del tutto innovativo di insegnare e di conseguenza di apprendere. Due aspetti sono fondamentali: acquisire nuove conoscenze e competenze in ambito digitale e reinventarsi cercando sempre nuove soluzioni traendo vantaggio dalle situazioni di cambiamento, favorendo l'innovazione. Un tema decisivo, per la didattica a distanza in ambito universitario, ma allo stesso modo per la didattica in presenza, è quello della valutazione. Ripensare l'insegnamento significa ripensare la valutazione. Significa mettere al centro una serie di competenze da approfondire sia da parte del docente che dell'apprendente. Significa calibrare il processo di apprendimento coinvolgendo direttamente gli apprendenti, con le loro abilità, ma anche con i loro interessi. Significa valutare contenuti, ma soprattutto processi di apprendimento. Significa, per chi insegna, rimettersi in gioco, imparando nuove vie, ripensando il ruolo del docente, che spesso diventa tutor. E significa, soprattutto per le università, dotarsi di sistemi, di piattaforme, di strutture tecnologiche che permettano un uso costante e ben calibrato di esse.

Resta ancora aperto, ma per poco, il tema del coinvolgimento dell'intelligenza artificiale nei percorsi didattici di educazione linguistica. Il futuro dell'insegnamento linguistico?

Riferimenti bibliografici

Attwell G., 2007, "Personal Learning Environments the future of eLearning", eLearning Papers, 2 (1): 1-7.

Buck J., Wughtwick C.. 2013, Teaching and learning languages: A practical guide to learning by doing, London, Routledge.

Cavagnoli S., Passarella M.. 2011, Educare al plurilinguismo. Riflessioni didattiche, pedagogiche e linguistiche, Milano, Franco Angeli.

Cavagnoli S., Passarella, M., 2016, *È molto di più, a scuola di plurilinguismo: le voci dei protagonisti*. Percorsi CLIL, Merano, Alpha beta.

Cennamo M., 2010, Plurilinguismo e integrazione abilità e competenze linguistiche in una società multietnica, Napoli, Edizioni scientifiche italiane.

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

Cuccurullo D., 2012, *La didattica delle lingue straniere con le ICT*. ANSAS 2012-<http://formazionedocentipon.indire.it>.

Daloiso M., 2009, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina.

Daloiso M., 2020, *Costruire una didattica delle lingue a distanza efficace*. <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/costruire-didattica-lingue-distanza>

eLearning Papers • www.elearningpapers.eu •

1

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

Fusco, F., 2020, Plurilinguismo e inclusione. Uno studio sulle lingue parlate nelle scuole della città di Udine, Pisa, ETS.

Gentile, M., Chiappelli T. (a cura di), 2018, Intercultura e inclusione. Il cooperative Learning nella classe plurilingue, Milano, Franco Angeli.

Gilardoni S., 2014, *Plurilinguismo e comunicazione, studi teorici e prospettive educative*, Milano, EDUcatt.

Londei D., Callari Galli M., 2009, *Multiculturalità e plurilinguismo in Europa percorsi alla francese?* Bologna, Bononia University Press.

Nacamulli R. C., 2003, *La formazione, il cemento e la rete. E-learning management delle conoscenze e processi di sviluppo organizzativo*, Milano, Etas.

Nota MIUR n. 279 dell'8 marzo 2020 <http://2.flcgil.stgy.it/files/pdf/20200308/nota-279-del-8-marzo-2020-istruzioni-operative-decreto-del-presidente-del-consiglio-dei-ministri-8-marzo-2020.pdf>

Nota MIUR n. 388 del 17 marzo 2020 <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+388+del+17+marzo+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0&t=1584474278499>

Orazi R., 2004, *Il contributo delle nuove tecnologie nella didattica: e-learning*, Perugia, Morlacchi.

Progetto lingue 2000 <http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/progettolingue.pdf>

Prosperi P., 2020, *Didattica a distanza con Hangouts Meet, Google Classroom, Google Drive*, Independently Published.

Raccomandazione del Consiglio d'Europa per un approccio globale all'insegnamento e apprendimento delle lingue, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX:52018DC0272>

Recommendation CM/Rec (2022)1 of the Committee of Ministers to member States on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture, <https://rm.coe.int/0900001680a563ca>

Roncaglia G., 2020, *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del Covid-19*, Bari-Roma, Laterza.

Shi, W., Ligang Han., 2019, "Promoting Learner Autonomy through Cooperative Learning." *English Language Teaching* 12, (8): 30-36.

Uggeri M., 2020, *Manuale dell'E-learning. Guida strategica per la scuola e la formazione aziendale*, Adria, Apogeo.

Vedovelli M., 2010, *Il plurilinguismo come risorsa etica e cognitiva*, Perugia, Guerra.

Interpretare gli esiti della verifica e della misurazione linguistica in italiano L2. Il ruolo delle percezioni e degli usi linguistici dichiarati

Sabrina Machetti

Paola Masillo

Università per Stranieri di Siena

machetti@unistrasi.it

masillo@unistrasi.it

Abstract

Through the years, migration has raised specific needs, arising from linguistic and cultural contact, for the management of linguistic and cultural diversity in the host country.

In a multilingual context, the extent to which an assessment tool that tends to be monolingual is able to take into account multilingual repertoires, in terms of transversality between languages, is still an open question.

This contribution illustrates a study developed from two projects carried out in two different primary school contexts: the first, in which plurilingualism constitutes an individual characteristic derivable from a migratory background (Scandicci - FI); the second, in which plurilingualism represents a social fact (Autonomous Province of Bolzano). The study proceeds from the qualitative analysis of data collected by means of a sociolinguistic questionnaire, which preceded the administration of an Italian language test, aimed at detecting the linguistic uses and perceptions of the informants on the Italian language.

The contribution aims at reflecting on the main features of the linguistic landscape of learners with a migration background or placed in a bi-communal bilingualism context. Particular attention will be paid to the transversal links that can be traced within plurilingual competence and to a reflection on the potential effects of plurilingual competence in the linguistic performance of learners for whom the Italian language represents a feature of a wider linguistic space.

Keywords: linguistic assessment; global Italian linguistic space; perceptions and language uses

1. Introduzione¹

In un recente contributo apparso all'interno della collana Studi AItLA, Jim Cummins evidenzia come negli ultimi 50 anni il cambiamento teorico che ha riguardato l'insegnamento delle lingue straniere e il ruolo delle lingue di origine degli alunni nei processi educativi abbiano dato il via ad approcci didattici che "considerano le lingue di origine come risorse per l'apprendimento, invece che come impedimenti che interferiscono con l'acquisizione di una lingua seconda o straniera" (Cummins 2021: 291). Cummins non fa riferimento esplicito ai processi di verifica e valutazione linguistica in L2, ma le sue parole spingono a riflettere su come tale mutamento di paradigma abbia inciso su tali processi, ad esempio tenendo conto

¹ Il testo è frutto di una riflessione comune e comune è stata la stesura della Bibliografia. Per quanto riguarda la responsabilità delle singole parti, sono di Sabrina Machetti i parr. 1, 2, 4; di Paola Masillo i parr. 3, 5, 6.

delle caratteristiche sociolinguistiche dei destinatari della valutazione, dei loro usi linguistici al di fuori del contesto formativo, del modo in cui ogni alunno percepisce e definisce la propria identità linguistica in relazione a quella dei parlanti con cui condivide un determinato spazio linguistico.

Il contributo discute i dati provenienti da una ricerca avente come oggetto la rilevazione degli usi e delle scelte linguistiche di alunni con repertori plurilingue. Attraverso tale discussione, il contributo si propone di indagare come tale rilevazione, accompagnata da quella delle percezioni degli stessi alunni sulla propria competenza linguistica, possa rendere più affidabile l'interpretazione degli esiti dei processi di verifica e misurazione linguistica cui tali alunni sono sottoposti.

Il contributo fa riferimento al contesto scolastico italiano e prende in esame due esperienze progettuali realizzate in due diversi contesti di scuola primaria. Il primo è quello della città di Scandicci, un comune dell'area fiorentina, dove la scuola si inserisce in un contesto plurilingue di cui il neo-plurilinguismo costituito dalle lingue immigrate (Bagna et al. 2003) rappresenta il tratto caratterizzante, seppur la lingua della scolarizzazione è e rimane l'italiano, il cui apprendimento è da considerarsi "centrale e prioritario nei percorsi di inclusione positiva" (Ministero dell'Istruzione 2022). Il secondo contesto è rappresentato dalle scuole primarie in lingua tedesca della Provincia Autonoma di Bolzano, in cui la lingua italiana è presente sia come lingua della comunità locale, come noto caratterizzata da un bilinguismo bi-comunitario (Dal Negro 2017), sia come lingua seconda, oggetto di apprendimento scolastico.

Entrambe le esperienze progettuali sono state coordinate e realizzate – a partire dal 2016 e nelle parti di propria competenza – dal Centro CILS – Certificazione di Italiano come Lingua Straniera – dell'Università per Stranieri di Siena (Bagna et al. 2017; Masillo et al. 2021).

Più nel dettaglio, il contributo discute

- per la scuola primaria di Scandicci, i possibili effetti del repertorio linguistico individuale degli "alunni provenienti da contesti migratori" (Ministero dell'Istruzione 2022) sulla performance in lingua italiana;
- per le scuole primarie in lingua tedesca della Provincia Autonoma di Bolzano, i possibili effetti del repertorio linguistico individuale degli alunni sulla performance in lingua italiana.

2. Il quadro di riferimento teorico e le criticità applicative

Il quadro teorico entro cui si inseriscono le due esperienze progettuali oggetto del presente contributo fa riferimento ad un numero consistente di ricerche, anche relative al contesto scolastico, generalmente riconducibili ai paradigmi degli studi sociolinguistici e di educazione linguistica, con particolare attenzione ai modelli dell'educazione plurilingue (Beacco et al. 2016; Council of Europe 2020).

In tale quadro, il modello dello "spazio linguistico italiano globale" proposto da Vedovelli (2011) e declinato a più riprese dallo stesso autore in relazione al neo-plurilinguismo in ambito scolastico, continua a rappresentare un paradigma utile per interpretare il ruolo che gli usi linguistici dichiarati dai parlanti e le relative percezioni possono giocare nei repertori come nella competenza linguistica dei parlanti. La correlazione tra fenomeni linguistici e fattori sociali, nonché l'influenza che questi ultimi hanno sulle performance linguistiche e più in generale sullo sviluppo della competenza, risponde d'altra parte a modelli d'indagine sufficientemente noti in ambito sociolinguistico, utili anche per leggere e analizzare le dinamiche sociolinguistiche che caratterizzano il contesto scolastico e gli attori in esso coinvolti (Berruto, Cerruti 2014).

Si legano a tali paradigmi, e li ampliano entro un progetto di riesame complessivo dei fondamenti e dei metodi della sociolinguistica, i modelli proposti a più riprese da Blommaert (2010), Bush (2012) ed altri, modelli che spingono “a guardare ai profili dei parlanti non come composti da lingue discrete ma da repertori e risorse in continuo movimento” (D’Agostino 2021: 45).

Considerata la rilevanza che le peculiarità della situazione sociolinguistica possono assumere entro un’azione di educazione linguistica (Vedovelli, Casini 2016; Casini, Siebetchu 2017), appunto sul versante dell’educazione linguistica (Ferrerri 2013; De Mauro 2018) lo scenario che la ricerca prende a riferimento è quello che vede la competenza plurilingue nei termini della capacità di usare un ampio e diversificato repertorio di risorse linguistiche (e culturali) per soddisfare bisogni comunicativi o interagire con l’altro e di far evolvere e arricchire questo stesso repertorio (Beacco et al. 2016). In tale modello, centrale è l’idea secondo cui i processi di valutazione – se capaci di tenere conto nel proprio costrutto di tale competenza e di isolarne e valorizzarne le diverse dimensioni – possano rappresentare, seppur indirettamente, uno strumento per arrivare a considerare la competenza plurilingue quale dimensione naturale, ‘normale’ della pratica educativa scolastica (Lenz, Berthele 2012).

Lo scenario sopra delineato mostra non poche criticità se messo a confronto con studi empirici e, nel caso italiano, con documenti programmatici (Ministero dell’Istruzione 2022), report di istituti accreditati nell’ambito della valutazione – primo tra tutti, l’INVALSI – che dimostrano come le performance degli alunni provenienti da contesti migratori, quali potrebbero essere gli alunni residenti nel comune di Scandicci ed oggetto della nostra indagine, risultino tendenzialmente inferiori rispetto a quelle degli alunni non provenienti da contesti migratori, per ragioni riconducibili a fattori di tipo socio-economico (Rumberger, Larson 1998), socio-culturale (Kao, Thompson 2003), scolastico (Portes, MacLeod 1996)².

In aggiunta a ciò, tale scenario mostra diverse criticità se misurato in realtà – come quella altoatesina – in cui storicamente non solo i contesti della cultura, della politica, dei media, ma anche i contesti della formazione sono separati, formalmente e/o informalmente, su base etnico-linguistica (Baur et al. 2008; Pallaver 2017), rappresentando verosimilmente un ostacolo “al realizzarsi di un bilinguismo effettivo ed efficace” (Vettori, Abel 2021: 240). Come si diceva, tale contesto appare infatti caratterizzato da una situazione di bilinguismo bi-comunitario, che vede “una comunità italoфона tendenzialmente monolingue [vivere] accanto ad una comunità tedescoфона diglottica (tirolese – tedesco standard)” (Rosi, Dal Negro 2017: 65). Altre ricerche svolte in Alto Adige evidenziano come la scuola, in lingua italiana e in lingua tedesca, sia e rimanga il contesto per eccellenza in cui si entra in contatto e si pratica la L2. La maggior parte degli studenti altoatesini, infatti, ha pochi contatti e/o amicizie in ambienti dell’altro gruppo linguistico e, quando i rapporti esistono, le occasioni di contatto non si traducono sistematicamente nella pratica della L2, specie per quanto concerne gli italoфoni (Vettori, Abel 2021).

3. Metodologia

² Dall’analisi degli esiti delle prove di italiano INVALSI 2022 della scuola primaria (<https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2022/>) emerge infatti, per la classe II, che gli alunni di prima generazione provenienti da contesti migratori conseguono mediamente un esito più basso dello studente tipo di quasi 22 punti. Per gli alunni di seconda generazione, il divario si riduce in quanto l’esito rispetto allo studente tipo è mediamente più basso di circa 15 punti. Per le classi V, l’INVALSI indica che gli alunni provenienti da contesti migratori di prima generazione conseguono mediamente un esito più basso dello studente tipo di circa 10 punti. Gli alunni di seconda generazione conseguono in media un esito più basso dello studente tipo di circa 5 punti, riducendo il divario nella comprensione del testo rispetto a quanto si osserva per gli alunni di I generazione.

Tenuto conto della diversità dei contesti qui in esame, la metodologia di raccolta ed analisi del dato consiste per entrambe le esperienze progettuali di due fasi.

La prima fase prevede la somministrazione agli alunni della scuola primaria di Scandicci e delle scuole primarie in lingua tedesca dell'Alto Adige di un questionario sociolinguistico, volto ad ottenere dati di diversa tipologia. Come già discusso in Bagna, Machetti, Masillo (2017: 295), il questionario somministrato nella scuola primaria di Scandicci è finalizzato a raccogliere dati di tipo demografico (età, sesso, luogo di nascita, ecc.) e dati di natura sociolinguistica (repertorio linguistico, usi linguistici, autovalutazione dei livelli di competenza linguistica in italiano L2 e/o in altre lingue, ecc.).

Il questionario somministrato agli alunni delle classi IV delle scuole primarie in lingua tedesca della Provincia Autonoma di Bolzano non raccoglie dati di tipo demografico (già disponibili ai ricercatori tramite altro canale), ma si concentra esclusivamente su dati relativi allo studio della lingua italiana (*da quanti anni studi la lingua italiana, quanti insegnanti di italiano hai avuto dall'inizio del tuo percorso scolastico*, ecc.), agli usi linguistici degli informanti e alle relative percezioni, con maggiore dettaglio su queste ultime (Masillo et al. 2021).

La seconda fase della ricerca consiste nella somministrazione di un test di italiano, con lievi differenze di livello e formato tra il test di Scandicci e quello della Provincia Autonoma di Bolzano. Entrambi i test sono stati comunque progettati tenendo conto degli standard proposti dal *Common European Framework of Reference for Languages* (2001) per il livello A2 (Scandicci) e per il livello A1/A2 (Provincia Autonoma di Bolzano), come del diverso peso che le diverse abilità linguistiche misurate hanno in contesto scolastico. I test fanno riferimento al costrutto previsto dagli esami CILS rivolti a bambini di origine straniera dello stesso livello di competenza (Barki et al. 2002; Vedovelli, Machetti 2006). Più nel dettaglio, il test di Scandicci verifica e misura la competenza nelle abilità di Ascolto, Lettura, Produzione scritta, Produzione orale e Uso dell'italiano. Il test destinato agli alunni frequentanti la classe IV delle scuole in lingua tedesca della Provincia Autonoma di Bolzano ha l'obiettivo di verificare e misurare la competenza nelle abilità di Ascolto e Lettura.

La scelta di somministrare in contesto scolastico un test di lingua italiana diverso da quelli normalmente usati a scuola e dalle prove INVALSI, ma che adotta il modello delle certificazioni di competenza linguistica di italiano L2 (Barni, Machetti 2022), si lega a quanto emerso da diverse ricerche condotte in contesto internazionale che evidenziano come i dati ricavati dalla valutazione certificatoria abbiano un impatto sui processi formativi nei quali gli studenti si trovano coinvolti (Saville 2000; Tzagari 2009).

I dati raccolti tramite i questionari sociolinguistici e i test di italiano vengono analizzati seguendo il modello della Classical Test Theory (Green 2013).

4. Discussione dei dati. Scandicci

L'esperienza progettuale realizzata nella scuola primaria della città di Scandicci ha coinvolto in totale 47 alunni, di cui 8 provenienti da contesti migratori, ossia nati all'estero da genitori stranieri (6) e nati in Italia da genitori stranieri (2). In questa sede analizziamo alcuni dati ricavati dalla somministrazione del questionario sociolinguistico agli alunni provenienti da contesti migratori, 6 maschi e 2 femmine, di età compresa tra i 9 e i 10 anni. Per gli alunni nati all'estero si rileva una varietà di provenienze: questi provengono infatti dall'Egitto, dal Marocco, dalla Moldavia, dal Perù, dall'Ucraina, e risiedono in Italia da un minimo di 6 mesi ad un massimo di 7 anni.

In relazione agli usi linguistici, le dichiarazioni degli alunni evidenziano come il plurilinguismo sia un fenomeno dominante in contesto familiare: 7 alunni su 8, infatti,

dichiarano di usare a casa, con i propri familiari, almeno due lingue, di cui una è l'italiano e l'altra è l'arabo (3 alunni), lo spagnolo (2 alunni), l'ucraino (1 alunno), il rumeno (1 alunno). Solo 1 alunno dichiara di parlare a casa esclusivamente in lingua araba. Gli stessi alunni, nelle interazioni con gli amici dichiarano invece il prevalere dell'uso della lingua italiana (7 alunni su 8), uso che risulta indipendente dal periodo di permanenza in Italia e dagli usi in famiglia.

Per quanto concerne l'ambito delle percezioni che gli alunni hanno sulla propria competenza in lingua italiana o sulla/e propria/e L1, se diversa/e dall'italiano, i dati, anche in questo caso, restituiscono un quadro caratterizzato da estrema variabilità (Tab. 1). Gli alunni autovalutano positivamente la propria competenza nelle abilità produttive e ricettive orali, ma esprimono un'autovalutazione meno positiva relativamente alla loro competenza nelle abilità produttive, in particolare per la L1 diversa dall'italiano.

Autovalutazione in italiano				
	Parlare	Scrivere	Leggere	Ascoltare
Moda	3	3	2	3
Media	2,8	2,6	2,4	2,9
Autovalutazione nella/e L1 (se diversa/e dall'italiano)				
	Parlare	Scrivere	Leggere	Ascoltare
Moda	3	2	3	3
Media	2,9	2,1	2,4	3,0
<i>bene = 3 un po' = 2 male = 1</i>				

Tabella 1 Esiti dell'autovalutazione

Ipotizziamo che questo dato sia spiegabile in relazione ai contesti e alle occasioni d'uso della lingua italiana, che a scuola, seppur rivestendo il ruolo di lingua dell'istruzione, viene percepita come complessa relativamente a due abilità tradizionalmente al centro della didattica e della valutazione scolastica. Nel caso di L1 diversa/e dall'italiano, la percezione degli alunni è invece certamente influenzata dal fatto che l'uso di questa/e lingua/e è prevalentemente orale e le occasioni di apprendimento formale focalizzate sulla lettura e la scrittura risultano per gli alunni pressoché inesistenti.

Andando ad analizzare gli esiti del test di italiano, i dati più significativi emergono dal confronto con quelli ricavati dalla somministrazione del test agli alunni non provenienti da contesti migratori. Se nelle 3 prove di Lettura (scelta multipla, individuazione di informazioni, riordino di un testo), gli alunni provenienti da contesti migratori evidenziano una prestazione di circa 1 punto e mezzo inferiore rispetto a quella degli alunni non provenienti da contesti migratori, con le differenze maggiori nelle prove n. 2 e n. 3 (Tab. 2), nelle 3 prove di Uso dell'italiano (cloze su articoli, su verbi, lessicale) la differenza si riduce in maniera significativa (Tab. 3). In nessuna delle tre prove, infatti, gli esiti ottenuti dagli alunni provenienti da contesti migratori risultano essere inferiori in modo significativo rispetto agli esiti degli alunni non provenienti da contesti migratori.

LETTURA				
	P1	P2	P3	Test
Media	3,8	3,8	2,7	10,3
Media Alunni PCM	3,7	3,0	2,0	8,7
Media Alunni non PCM	3,8	3,9	2,8	10,5

Tabella 2 Esiti del test d'italiano - Lettura

USO DELL'ITALIANO				
	P1	P2	P3	Test
Media	3,7	2,3	3,1	9,2
Media Alunni PCM	3,6	2,2	3,3	9,1
Media Alunni non PCM	3,8	2,4	3,1	9,3

Tabella 3 Esiti del test d'italiano – Uso dell'italiano

Interpretando tali esiti alla luce di quanto dichiarato attraverso il questionario sociolinguistico dagli alunni provenienti da contesti migratori, seppur nella consapevolezza dell'esiguità del campione qui in esame, risulta fondato ipotizzare come il mantenimento e l'uso della lingua d'origine in contesto familiare, dunque con i genitori, eventuali fratelli / sorelle, nonni, non rappresenti un ostacolo allo sviluppo della competenza in lingua italiana in contesto formativo. Tale ipotesi si affianca a quella secondo cui, sempre sulla base dei dati ricavati dal questionario sociolinguistico, l'uso prevalente della lingua italiana in contesto extrascolastico, nelle relazioni amicali possa contribuire allo sviluppo della competenza in lingua italiana, almeno nei termini di una maggiore naturalità (seppur non padronanza) nell'uso di questa lingua in contesto scolastico, nei momenti della valutazione formale condotti con strumenti di misurazione adeguati. Tale ipotesi trova tra l'altro la sua conferma in una precedente indagine condotta da Bagna, Barni, Machetti (2006), ed anche in indagini internazionali, sulla lingua inglese appresa da alunni provenienti da contesti migratori, che anzi evidenziano come il mantenimento della lingua d'origine in famiglia rappresenti un modo per favorire l'integrazione sociale (Liu, Evans 2016).

Pur trattandosi di un dato non rilevato dalla nostra ricerca, non si esclude che la particolarità del contesto scolastico e sociale analizzato, storicamente caratterizzato da superdiversità linguistica e culturale (Vedovelli 1990; Centro Studi e Ricerche IDOS 2022), contribuisca a fare della scuola di Scandicci un ambiente favorevole al plurilinguismo e alla diversità, creando in qualche modo un impatto positivo nello sviluppo della lingua della scolarizzazione (Cummins 2021). Il mantenimento e l'uso della lingua d'origine in contesto familiare, assieme all'uso prevalente della lingua italiana nelle relazioni amicali, potrebbero anzi contribuire a far sì che gli alunni si autopercepiscano sostanzialmente competenti specialmente nelle abilità ricettive, scritte ed orali, e come dicevamo, se sottoposti a valutazione in lingua italiana con strumenti adeguati, evidenzino performance che ben riflettono le loro autovalutazioni, forse perché positivamente influenzati / incentivati dalle stesse. L'ipotesi trova peraltro conferma negli studi di *translanguaging* (Garcia, Wei 2014), come in esperienze progettuali realizzate in contesto italiano ed ispirate a tale paradigma (Carbonara, Scibetta 2020).

5. Discussione dei dati. Provincia Autonoma di Bolzano

L'esperienza progettuale realizzata nelle classi IV della scuola primaria in lingua tedesca della Provincia Autonoma di Bolzano, con una partecipazione consistente nelle aree urbane di Bolzano (15,5%), Merano (14,2%), Brunico (13,2%) e Bressanone (10,1%), ha coinvolto 3.766 alunni. La quasi totalità degli alunni è nata in Italia (93,4%), da genitori per l'80% nati in Italia e, a seguire, in Germania e in Albania.

Partendo dalla discussione dei dati ricavati dalla somministrazione del questionario sociolinguistico relativi agli usi linguistici dichiarati, il 60% degli alunni dichiara di utilizzare la lingua tedesca in contesto familiare. Più precisamente il 68,9% degli alunni dichiara di

utilizzare il tedesco con la madre, il 66,8% con il padre, il 68% con i fratelli/le sorelle. La seconda lingua utilizzata in contesto familiare, ma in percentuale decisamente ridotta, è l'italiano, prevalentemente usato nella comunicazione con il padre (8,8%), mentre con la madre, quando non si parla in tedesco, prevale l'uso di un dialetto (8,4%). Un numero significativo di alunni dichiara di conoscere l'inglese e, in numero molto ridotto, l'albanese.

L'uso della lingua tedesca prevale anche in contesto extra-familiare, con gli amici (61,6%), con i quali circa il 24% degli alunni dichiara di utilizzare non solo il tedesco, ma anche la lingua italiana. Tuttavia, il 48% degli alunni dichiara che non ci sono persone al di fuori della famiglia con le quali si parla in italiano.

Ad una prima analisi, e come già sottolineato in Masillo et al. (2021) e in altre indagini svolte nelle scuole altoatesine in lingua tedesca e in lingua italiana, di diverso grado (Vettori, Abel 2017, 2021), i nostri dati confermano come l'uso della lingua italiana da parte degli alunni coinvolti nell'esperienza progettuale rimanga pressoché relegato al contesto scolastico, mentre le relazioni in contesto familiare e nel gruppo degli amici si svolgono prevalentemente attraverso l'uso della lingua tedesca. Quando in tali contesti viene usata la lingua italiana, questa non gode di un uso esclusivo, ma, come già rilevato da Dal Negro (2017), viene sempre accompagnata dall'uso della lingua tedesca.

Andando ad analizzare gli esiti del test di lingua italiana, questo, come si diceva, si attesta al livello A1/A2 e verifica e misura la competenza degli alunni nelle abilità di Ascolto (2 prove) e di Lettura (4 prove). Le percentuali di superamento del test, riportate nella Tabella 4, risultano buone, nel senso di adeguate agli standard previsti da tale livello, ed in linea con quanto evidenziato dagli esiti degli esami di certificazione di italiano L2 rivolti alla stessa tipologia di pubblico (Centro CILS, non pubbl.). Il dato dimostra dunque la sostanziale adeguatezza di un test di italiano sviluppato tenendo conto del contesto scolastico di riferimento e delle caratteristiche dei percorsi che tale contesto propone.

Più nel dettaglio, gli alunni hanno evidenziato una prestazione migliore nelle prove di Lettura rispetto alle prove di Ascolto. Si tratta di un dato che potremmo considerare atteso, anche solo considerando quanto rilevato dall'indagine OCSE PISA (2018) in relazione alla *reading literacy*. Seppur avente come target alunni di età diversa da quella degli alunni qui in esame, l'indagine OCSE-PISA colloca l'Alto Adige sopra la media OCSE, dell'Unione Europea e dell'Italia, con un punteggio che non si discosta da quello di Francia, Germania, Belgio, Norvegia, Danimarca, Repubblica Ceca, Portogallo (https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018.php?page=pisa2018_it_07).

Classe IV	
Ascolto	78,9%
Lettura	86,1%
Test	84,1%

Tabella 4 Percentuali di superamento del test

Come già operato per l'esperienza progettuale di Scandicci, proponiamo un'interpretazione di tale dato alla luce di quanto dichiarato dagli alunni nel questionario sociolinguistico. L'uso della lingua italiana praticamente relegato al contesto scolastico, alla lezione di lingua italiana, se da una parte crea un impatto positivo nella performance in questa lingua, quando condotta con strumenti di misurazione adeguati al profilo linguistico degli alunni, dall'altra ipotizziamo che possa rappresentare il fattore che più incide nei tempi di sviluppo della competenza e negli esiti di tale sviluppo. Dopo 3 anni di scuola primaria – per alcuni alunni anche dopo 3 anni di scuola dell'infanzia – anni in cui la lingua italiana viene proposta a scuola come materia curricolare, il livello di competenza raggiunto in questa lingua si colloca

infatti tra l'A1 e l'A2 del CEFR (2001) e, come evidenziato dalla stessa esperienza progettuale condotta nelle scuole superiori in lingua tedesca, fatica a raggiungere, nel tempo, i livelli della piena autonomia comunicativa. La condizione di bilinguismo *de jure*, ma non *de facto*, che domina il contesto comunicativo e relazionale in cui gli alunni coinvolti nella presente indagine si trovano immersi, determinerebbe dunque la creazione di uno spazio linguistico non favorevole allo sviluppo della competenza in lingua italiana, sviluppo che, quando avviene, sembra essere legato al solo contesto scolastico.

I dati a nostra disposizione relativi alla conoscenza di altre lingue oltre alla lingua tedesca, italiana ed inglese – lingue tra le quali, come già detto, prevale la lingua albanese e a seguire, il dialetto, lo spagnolo, l'arabo, lo slovacco, l'urdu, il ladino, l'ungherese, il macedone – confermano la presenza di repertori plurilingui il cui impatto nello sviluppo della competenza in lingua italiana in contesto scolastico rimane difficile da stabilire. Come già osservato, l'ipotesi più fondata, anche sulla base di altre ricerche condotte in Alto Adige, è quella di uno sviluppo della competenza in lingua italiana tutto dovuto a processi di istruzione esplicita in questa lingua, processi che di certo portano a collocare in secondo piano la ricchezza dei repertori linguistici individuali, se non a negarli fino a determinarne il nascondimento (Lopopolo, Zanasi in stampa).

6. Considerazioni finali

I dati discussi nel presente contributo avvalorano l'importanza delle scelte e delle percezioni linguistiche degli alunni plurilingue ai fini dell'interpretazione degli esiti dei processi di verifica, misurazione e valutazione linguistica cui tali alunni sono sottoposti. In particolare, il legame tra dato linguistico e dato sociolinguistico permette una valutazione più affidabile e consente la formulazione di più fondate ipotesi sullo stato della competenza linguistica in italiano L2 degli alunni, indispensabile per prendere le dovute decisioni (Bachman 2000). Proprio sul piano delle decisioni, piano in cui, citando ancora Bachman, si va a misurare l'utilità della valutazione linguistica, lo stato dell'arte riguardante il contesto scolastico italiano continua ad evidenziare un divario tra quello che i dati relativi al profilo degli alunni provenienti da contesti migratori e al profilo degli alunni che si formano in contesto di bilinguismo bi-comunitario evidenziano e quanto viene attuato sul piano della valutazione. Anche solo guardando al caso degli alunni provenienti da contesti migratori, le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR 2014) sono esplicite nell'indicare che tali alunni, in quanto soggetti all'obbligo d'istruzione, siano valutati nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani, attraverso un sistema di valutazione che non tenda ad abbassare gli obiettivi richiesti, ma che, al limite, adatti gli strumenti e le modalità con cui attuare la valutazione stessa.

Consapevoli della necessità di procedere con studi più estesi e di carattere longitudinale, di certo questo divario ha al suo centro tutte le potenzialità e le criticità della condizione plurilingue, di quella realtà che Tullio De Mauro ha a più riprese definito connaturata alle identità linguistiche individuali e collettive, ma insieme un 'problema', per quanti fanno ricerca sulle lingue e sui linguaggi e per quanti con le lingue e i linguaggi operano (De Mauro 1974, 2006).

Chiudiamo questo contributo, dunque, non con una conclusione, ma con una riflessione che riguarda le implicazioni che i dati relativi alle percezioni e agli usi linguistici comportano ai fini del processo di valutazione linguistica dell'italiano di alunni con repertori plurilingue. Tale processo ci sembra ancor oggi collocato entro una dimensione della teoria linguistica e della pratica applicativa che, nel contesto italiano, non risulta in grado di

inglobare la competenza plurilingue all'interno del proprio costruito, isolandone e valorizzandone le diverse dimensioni.

Dobbiamo dunque ripartire dalla verifica, misurazione e valutazione linguistica per veder finalmente realizzata l'educazione plurilingue?

Riferimenti bibliografici

Bachman L., 2000, *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.

Bagna C., Barni M., Machetti S., 2006, "La certificazione per bambini nelle fasi iniziali del processo di apprendimento: funzioni, caratteristiche, obiettivi", in Immacolata Tempesta, Maria Maggio (a cura di), *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2*, Milano, Franco Angeli, pp. 43-53.

Bagna C., Machetti S., Masillo P., 2017, "Un'indagine linguistica sulla padronanza in italiano L2: il caso degli "alunni stranieri", in Massimo Vedovelli (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Roma, Aracne, pp. 291-306.

Bagna C., Machetti S., Vedovelli M., 2003, "Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto?" in Ada Valentini, Paola Molinelli, Pier Luigi Cuzzolin, Giuliano Bernini (a cura di), *Ecologia linguistica*, Roma, Bulzoni, pp. 201-222.

Barki P., Gorelli S., Machetti S., Sergiacomo M. P., Strambi B., 2003, *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*, Perugia, Guerra Edizioni.

Barni M., Machetti S., 2022, "Le certificazioni di italiano L2", in Pierangela Diadori (a cura di), *Insegnare italiano L2*, Firenze, Le Monnier, pp. 122-133.

Baur S., Mezzalana G., Pichler W. (a cura di), 2008, *La lingua degli altri. Aspetti della politica linguistica e scolastica in Alto Adige – Sudtirolo dal 1945 ad oggi*, Milano, Franco Angeli.

Beacco J. C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M. E., Goullier F., Panthier J., 2016, *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Strasbourg, Council of Europe.

Berruto G., Cerruti M., 2014, *Manuale di sociolinguistica*, Torino, UTET.

Blommaert J., 2010, *The sociolinguistics of globalization*, Cambridge, Cambridge University Press.

Bush B., 2012, "The Linguistic Repertoire Revisited", in *Applied Linguistics*, 33, 5, pp. 503-523.

Carbonara V., Scibetta A., 2020, *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, Roma, Carocci.

Casini S., Siebetchu R., 2017, "Le lingue in contatto a scuola. Un'indagine nella provincia di Siena", in Massimo Vedovelli (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Roma, Aracne, pp. 93-110.

Centro CILS (non pubbl.), *La validazione degli esami CILS (2018-2021)*.

Centro Studi e Ricerche IDOS, 2022, *Dossier Statistico Immigrazione 2021*, Roma. Edizioni IDOS.

Council of Europe, 2020, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*, Strasbourg.

Council of Europe, 2001, *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*, Cambridge, University Cambridge Press.

Cummins J., 2021, "Il multilinguismo in classe: l'evoluzione dei presupposti teorici e

pedagogici negli ultimi 50 anni”, in Maria Elena Favilla, Sabrina Machetti (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, Studi AItLA 13, Milano, Officinaventuno, pp. 291-308.

D’Agostino M., 2021, *Noi che siamo passati dalla Libia. Giovani in viaggio fra alfabeti e multilinguismo*, Bologna, Il Mulino.

Dal Negro S., 2017, “Bilinguismo asimmetrico in Alto Adige: lo spazio sociolinguistico dell’italiano”, in Raffaella Bombi (a cura di), *Nuovi spazi comunicativi per l’italiano nel mondo*, Udine, Forum Editrice Universitaria Udinese, pp. 59-67.

De Mauro T., 2018, *L’educazione linguistica democratica*, Roma-Bari, Laterza.

De Mauro T., 2006, “Crisi del monolitismo linguistico e lingue meno diffuse”, in *LIDI*, I, 1, pp. 11-37.

De Mauro, T., 1977, *Le parole e i fatti*, Roma, Editori Riuniti.

Favilla M. E., Machetti S., (a cura di), 2021, *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, Studi AItLA 13, Milano, Officinaventuno.

Ferreri S., 2013, “Educazione linguistica: L1”, in Gabriele Iannaccaro (a cura di), *Linguistica italiana all’alba del terzo millennio (1997-2010)*, Roma, Bulzoni, pp. 207-242.

Garcia, O. Wei L., 2014, *Translanguaging: language, Bilingualism and Education*, Basingstoke, Palgrave, Macmillan.

Green R., 2013, *Statistical Analyses for Language Testers*, London, Palgrave Macmillan.

Kao G., Thompson J. S., 2003, “Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment”, in *Annual Review of Sociology*, 29, pp. 417-442.

Lenz P., Berthele R., 2012, “La valutazione delle competenze plurilingui e pluriculturali”, in *Italiano Lingua Due*, 4, 1, pp. 301-342.

Liu Y., Evans M., 2016, “Multilingualism as legitimate shared repertoires in school communities of practice: students’ and teachers’ discursive constructions of languages in two schools in England”, in *Cambridge Journal of Education*, pp. 553-568.

Lopopolo O., Zanasi L., in stampa, “E se il vissuto linguistico si potesse disegnare? Il metodo del Ritratto linguistico”, in *Atti del Workshop GISCEL*, Bressanone, settembre 2022.

Masillo P., Gelo A., Nasimi A., Peri G., 2021, “L’italiano nelle scuole di lingua tedesca: un progetto per la rilevazione delle competenze linguistiche degli studenti della Provincia Autonoma di Bolzano”, in Maria Elena Favilla, Sabrina Machetti (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, Studi AItLA 13, Milano, Officinaventuno, pp. 215-238.

Ministero dell’Istruzione, 2022, *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l’integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori*.

MIUR, 2014, *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri*.

Pallaver G., 2017, “Il sistema politico in provincia di Bolzano: la complessa ripartizione del potere e le sfere di influenza etnica”, in Hermann Atz, Max Haller, Gunther Pallaver (a cura di), *Differenziazione etnica e stratificazione sociale in Alto Adige. Una ricerca empirica*, Milano, Franco Angeli, pp. 57-74.

Portes A., MacLeod D., 1996, “Educational Progress of Children of Immigrants: The Roles of Class, Ethnicity, and School Context”, in *Sociology of Education*, 69, 4, pp. 255-275.

Rosi F., Dal Negro S., 2017, “Bilinguismo e consapevolezza linguistica. “Italiani” e “nuovi italiani” a confronto”, in Massimo Vedovelli (a cura di), *L’italiano dei nuovi italiani*, Roma, Aracne, pp. 63-78.

Rumberger R. W., Larson K. A., 1998, “Student mobility and the increased risk of high school dropout”, in *American Journal of Education*, 107, 1, pp. 1-35.

Saville N., 2000, “Investigation the impact of international language examinations”, in *Research Notes*, 2, pp. 4-7.

Tsagari D., 2009, *The Complexity of Test Washback: An Empirical Study*, Frankfurt am Main, Peter Lang.

Vedovelli M. (a cura di), 2017, *L'italiano dei nuovi italiani*, Roma, Aracne Editrice.

Vedovelli M. (a cura di), 2011, *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci.

Vedovelli M., 1990, *Progetto sperimentale di alfabetizzazione culturale*, Scandicci, Comune di Scandicci.

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

Vedovelli M., Machetti S., 2008, "La certificazione dell'italiano per i livelli iniziali di competenza tra scienza, etica e politica", in Fabio Caon (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Bruno Mondadori, pp. 202-214.

Vettori C., Abel A., 2021, "La scuola come unico contesto di apprendimento della seconda lingua? Il caso dell'Alto Adige", in Maria Elena Favilla, Sabrina Machetti (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, Studi AItLA 13, Milano, Officinaventuno, pp. 239-254.

Vettori C., Abel A., (a cura di), 2017, *KOLIPSI II Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale*, Bolzano, EURAC Research.

Sviluppare la consapevolezza morfologica: linee guida per un intervento didattico

Sabrina Piccinin
Serena Dal Maso
Università di Verona
sabrina.piccinin@univr.it
serena.dalmaso@univr.it

Abstract

The present paper discusses the principles that inspired a teaching intervention aimed at fostering middle school pupils' morphological awareness, defined as the ability to reflect on words' internal structure and to manipulate morphological components. Morphological awareness has in fact been acknowledged to positively impact on vocabulary growth and reading comprehension. In our paper we outline the main principles on which our intervention was grounded. Specifically, we highlight the importance of providing morphologically complex words in meaningful and engaging contexts; promoting an inductive approach to the analysis of word structure and meaning; proposing activities which make morphological patterns and sublexical constituents less abstract and which encourage morphological problem-solving strategies.

Keywords: morphological awareness, teaching lexicon, lexical morphology

1. Introduzione

In questo lavoro vorremmo proporre alcune riflessioni sui principi che hanno ispirato un intervento didattico da noi elaborato e condotto e che ha avuto l'obiettivo di sviluppare una dimensione della conoscenza lessicale che non viene particolarmente sfruttata nell'insegnamento tradizionale, ossia quella relativa alla forma interna delle parole. Più precisamente, il nostro intento è stato quello di sostenere e potenziare lo sviluppo di una serie di abilità che, sulla scorta della letteratura scientifica internazionale, abbiamo ricondotto alla nozione di 'consapevolezza morfologica' (*morphological awareness*), intesa come la capacità dei parlanti di riconoscere la forma interna delle parole e di manipolarne le unità minime di significato (Carlisle 2000; Reed 2008; Carlisle 2010). Benché la letteratura recente abbia sottolineato la multidimensionalità del costrutto della *morphological awareness* e ne abbia distinto le sottocomponenti fondamentali (Carlisle 2000; Kuo, Anderson 2006), in questo lavoro ci atterremo a una definizione ampia, che è funzionale alla descrizione della nostra proposta didattica. In termini generali, la consapevolezza morfologica è alla base della capacità degli alunni di percepire che una parola come *segmentabile* è costituita da più elementi sublessicali e che è collegata, in virtù dello schema morfologico che istanzia, ad altri elementi lessicali: da un lato a parole che fanno parte della medesima famiglia morfologica (*segmento*, *segmentare*), dall'altro a parole che rientrano nella stessa serie morfologica (*bevibile*, *leggibile*, etc.). È sempre ricorrendo alla consapevolezza morfologica che gli alunni possono fare delle ipotesi sul significato di una parola mai incontrata prima, ma che possono ricondurre a uno schema morfologico noto (per esempio, *prevedibile*).

Come emerge da questa prima definizione, la consapevolezza morfologica va ben al di là di ciò che gli alunni acquisiscono generalmente grazie all'insegnamento grammaticale tradizionale, che dovrebbe portarli, almeno in base alle *Indicazioni Ministeriali 2012*, a

“conoscere i principali meccanismi di formazione delle parole”. Seguendo la riflessione di Lo Duca, possiamo in effetti domandarci che cosa si intenda per ‘conoscere’ in questo contesto:

potrebbe essere inteso come un ‘prendere in considerazione e memorizzare’ i diversi procedimenti formali e i relativi esiti semantici, cui si accompagna il ‘saper richiamare alla mente’ e il ‘denominare’, a richiesta dell’insegnante. Così interpretato, e quel conoscere potrebbe autorizzare questa interpretazione, saremmo di fronte al solito esercizio scolastico dell’esposizione alla casistica, alla presentazione dei tipi e dei sottotipi, sia pure in una materia relativamente nuova (Lo Duca 2018: 241).

Puntando allo sviluppo della consapevolezza morfologica abbiamo cercato di superare questo modo di ‘fare grammatica’ che spesso rischia di ridurre la riflessione linguistica a una serie di esercizi di identificazione e classificazione delle entità sublessicali, non sviluppando necessariamente la capacità degli alunni di usare in maniera efficace e autonoma gli schemi morfologici, sia in senso produttivo che ricettivo. Come si vedrà, il nostro lavoro ha cercato invece di incoraggiare gli alunni a ragionare sui diversi componenti morfologici, comparandoli con quelli delle parole note, scomponendoli, manipolandoli e facendo delle ipotesi sul loro significato, sulla loro funzione e sulle loro proprietà sintattiche.

Come discuteremo in § 2, la letteratura scientifica sugli interventi didattici che hanno fatto leva sulla consapevolezza morfologica (condotti soprattutto sulla lingua inglese) indica che questi possono avere effetti particolarmente positivi sulle popolazioni linguisticamente più fragili e, specificamente, sugli alunni con background migratorio e italiano L2 (Nagy *et al.* 2003). Per questo motivo, il nostro intervento era stato originariamente concepito per questo tipo di popolazione. Tuttavia, al momento dell’erogazione, la nostra proposta si è rivelata facilmente estendibile all’intera classe, dato che si adattava bene a una somministrazione stratificata e differenziata, con alunni di livelli linguistici più bassi impegnati in attività focalizzate prioritariamente sulla forma (riconoscimento di schemi e costituenti morfologici) e alunni di livelli più alti confrontati a riflessioni sui significati e le proprietà sintattiche. Le classi in cui l’intervento è stato sperimentalmente proposto, afferenti a tre IC situati nel territorio veronese, erano in effetti caratterizzate da una popolazione con alta densità di alunni stranieri e livelli linguistici variegati, che ha richiesto un approccio di tipo inclusivo.

2. Perché sviluppare la consapevolezza morfologica?

La scelta di lavorare sulle parole morfologicamente complesse e in particolare sulla dimensione della consapevolezza morfologica è stata determinata dal riconoscimento dei potenziali benefici che ne possono derivare in diversi ambiti e compiti linguistici, soprattutto in riferimento alla varietà nota come ItalStudio (D’Annunzio 2014). In effetti, come fa notare anche Lo Duca, molti termini specifici delle materie di studio sono parole morfologicamente complesse (soprattutto derivati e prefissati, ma possono occorrere anche parole composte) “la cui analisi potrebbe facilitare proprio quella piena comprensione e utilizzo previsti dalle indicazioni [ministeriali], inducendo anche un quanto mai opportuno riutilizzo degli elementi formativi nella comprensione di altre parole” (Lo Duca 2018: 242). Lo sviluppo della consapevolezza morfologica può quindi sostenere l’ampliamento del lessico specifico degli ambiti disciplinari con i quali l’alunno è progressivamente confrontato, favorendone le capacità inferenziali. Inoltre, essa può agire positivamente anche sulla capacità degli alunni di recuperare le parole nel lessico mentale nel momento in cui queste sono necessarie nella produzione scritta o orale. La forma delle parole è, infatti, un ulteriore criterio (oltre a quello semantico, senz’altro più sfruttato nella pratica didattica) in base al quale queste sono organizzate nel lessico mentale e possiamo legittimamente aspettarci che tanto più organizzate

sono le parole e tanto più numerose le dimensioni sulle quali si stabiliscono le connessioni tra gli elementi lessicali, tanto più efficace sarà il loro recupero e tanto più solida la padronanza da parte degli alunni.

Infine, una grande quantità di studi sulla consapevolezza morfologica apparsi negli ultimi vent'anni ha dimostrato l'esistenza di una forte correlazione tra la consapevolezza morfologica degli alunni e le loro abilità di comprensione del testo (Deacon *et al.* 2014; Goodwin *et al.* 2017). L'ipotesi formulata dagli autori di tali ricerche è che la consapevolezza morfologica faciliti la comprensione del testo essenzialmente in due modi. Innanzitutto, essa agirebbe, come abbiamo visto, attraverso il lessico, ossia in maniera indiretta (Nagy *et al.* 2006). Gli alunni con una più spiccata consapevolezza morfologica svilupperebbero un vocabolario più ampio, dal momento che possono sfruttare le loro conoscenze relative ai componenti morfologici per inferire il significato di parole nuove (Kieffer, Lesaux 2012a; McBride-Chang *et al.*, 2008), con le note ricadute a livello di comprensione testuale (Cain, Oakhill 2011; Tannenbaum *et al.* 2006). D'altra parte, la sensibilità alla forma interna delle parole agirebbe anche attraverso una via diretta, come dimostrato in una serie di studi condotti sull'inglese (Carlisle 1995, 2000; Nagy *et al.* 2003; Kieffer, Lesaux 2012b). Sostanzialmente, questo avverrebbe perché il processo di decostruzione e ricomposizione della struttura di una parola necessario per arrivare a comprenderne il significato rifletterebbe, a livello locale, i processi di decostruzione e ricostruzione del significato che avvengono a livello globale quando siamo impegnati nella lettura e comprensione di un testo. In altre parole, sviluppare una consapevolezza di tipo morfologico implica essere in grado di integrare informazioni di tipo semantico, fonologico e sintattico, allo stesso modo in cui tali informazioni vengono normalmente integrate nella comprensione attiva di un testo (Kieffer, Lesaux 2012b).

Il riconoscimento dei possibili vantaggi che la consapevolezza morfologica può apportare alla comprensione del testo ha dato avvio negli ultimi anni ad un certo numero di studi di tipo sperimentale o quasi-sperimentale in cui sono stati somministrati interventi didattici specificamente mirati allo sviluppo di questa dimensione. L'obiettivo di tali studi è quello di verificare se, a seguito di questo tipo di interventi, gli alunni mostrino capacità di comprensione del testo significativamente migliori rispetto a quelle misurate prima di essere sottoposti all'intervento didattico. Come dimostrato da alcune meta-analisi e revisioni sistematiche condotte nel corso degli ultimi quindici anni (Bowers *et al.* 2010; Carlisle 2010; Goodwin, Ahn 2010, 2013; Reed 2008; Kirby, Bowers 2017), insegnare esplicitamente la consapevolezza morfologica apporta miglioramenti nelle abilità degli alunni sotto diversi punti di vista. In primo luogo, come è facile supporre, dal punto di vista delle capacità di tipo sub-lessicale: a seguito di tali interventi, il livello di consapevolezza morfologica stesso tipicamente aumenta, così come migliorano le abilità fonologiche, dato che gli alunni risultano più abili nella manipolazione di unità quali sillabe e fonemi (Goodwin, Ahn 2013). Altri progressi vengono inoltre registrati a livello lessicale: le abilità degli alunni migliorano sia dal punto di vista del riconoscimento di parola (che diviene cioè più rapido), che dal punto di vista dell'accuratezza dello spelling. Inoltre, il potenziamento della consapevolezza morfologica produce effetti significativi sullo sviluppo del vocabolario, in linea con le previsioni che è lecito fare sulla base di quanto sopra discusso (cfr. §. 1). Infine, effetti positivi sono stati osservati anche a livello della comprensione del testo, della capacità di elaborazione morfosintattica e della comprensione orale. Va certamente segnalato che i risultati ottenuti a questo livello sono meno netti rispetto a quelli osservati nelle abilità più strumentali, come quelle fonologiche e di decodifica. Tuttavia, bisogna tenere presente che il livello della comprensione del testo è ancora relativamente poco esplorato e che, come osservato da Kirby, Bowers (2017), gli interventi didattici somministrati hanno generalmente estensioni temporali troppo brevi per poter lasciare il segno su abilità complesse come la comprensione testuale, il cui sviluppo richiede tempi lunghi ed attività sistematiche.

3. Lo studio

Lo studio ha coinvolto gli alunni di tre scuole situate nel territorio veronese, che hanno partecipato a cinque sessioni di intervento didattico da due ore ciascuna (per un totale di dieci ore). Per esigenze logistiche e grazie alla collaborazione degli insegnanti delle scuole partecipanti, si è scelto di somministrare l'intervento durante il regolare orario scolastico, con alunni di diverse classi (dieci in totale) riuniti in piccoli gruppi¹. Ciascuna sessione prevedeva la lettura di un testo sul quale poi gli alunni avrebbero lavorato per l'intera durata dell'incontro. La progettazione di ciascuna sessione ha seguito le fasi dell'unità di apprendimento descritte in Balboni (2002). Una fase di motivazione anticipava la presentazione del testo, che veniva poi affrontato successivamente attraverso una prima lettura con l'insegnante e una discussione di classe. Seguivano una o più attività di comprensione generale dei principali aspetti del testo. A questo punto, una serie di attività di analisi si concentravano sugli aspetti linguistici obiettivo dell'intervento, ovvero sulla forma interna di alcune delle parole incontrate nel testo. Nell'ultima parte di ciascun incontro veniva poi dedicato tempo alla sintesi e alla riflessione metalinguistica sugli aspetti precedentemente analizzati cui venivano fatte seguire attività di riutilizzo autonomo delle strutture morfologiche focalizzate.

Le attività proposte hanno suscitato l'interesse degli alunni, i quali hanno partecipato attivamente e con motivazione crescente nel corso degli incontri. I riscontri positivi ricevuti sia da tali alunni che da insegnanti della scuola secondaria di primo grado con i quali le proposte didattiche elaborate sono state in seguito discusse (nell'ambito di alcuni corsi di formazione) ci hanno dunque spinto ad elaborare le linee guida che presenteremo di seguito.

4. Sviluppare la consapevolezza morfologica: alcune linee guida

Sulla base delle considerazioni sin qui fatte, riteniamo utile proporre alcuni principi che, in base alla nostra esperienza, dovrebbero costituire la base per strutturare un intervento didattico finalizzato allo sviluppo della consapevolezza morfologica.

Principio 1 – Contestualizzare l'intervento morfologico

Da dove cominciare nel progettare un intervento morfologico? Riteniamo che il punto di partenza sia quello di fornire un contesto significativo. Occorre, cioè, far sì che le occasioni di riflessione esplicita sulla morfologia non avvengano 'nel vuoto', ma siano saldamente ancorate a un contesto possibilmente ampio, che renda utile e motivante cimentarsi nella riflessione morfologica. È infatti noto come la lettura di testi coinvolgenti promuova il desiderio degli alunni di comprendere il testo (Guthrie, Wigfield 2000) e di conseguenza di impegnarsi per risolvere gli eventuali ostacoli alla comprensione incontrati durante la lettura. In altre parole, se vogliamo incoraggiare gli alunni a scoprire il significato di una parola a loro potenzialmente sconosciuta, dobbiamo far sì che scoprirne il significato sia per loro utile. Difficilmente si riuscirà a rendere tale attività interessante se la parola sarà presentata fuori contesto, isolata.

¹ Tranne in un caso, in cui alunni di seconda e terza media sono stati raggruppati insieme per esigenze organizzative, gli alunni sono stati raggruppati per anno di frequenza. In totale, l'intervento è stato erogato a un gruppo di alunni del primo anno, un gruppo di alunni del secondo anno, un gruppo del terzo anno e, infine, ad un gruppo misto di alunni del secondo e terzo anno.

In secondo luogo, fornire un contesto è di fondamentale importanza per contrastare il rischio di sovra-applicazione della strategia di analisi morfologica. Si ritornerà su questo punto più avanti, ma è necessario notare sin da ora come esistano casi in cui l'applicazione di tale strategia per dedurre il significato di una parola possa rivelarsi controproducente. Si pensi al caso di una parola come *burrone*: analizzarne la forma potrebbe portare all'ipotesi errata che un *burrone* sia un 'burro di grande formato'. Sebbene parole di recente derivazione siano normalmente abbastanza trasparenti dal punto della composizionalità di significato, sono numerosi i casi in cui la forma di una parola può risultare ingannevole. In tali casi, è fondamentale accompagnare l'insegnamento di una strategia basata sull'analisi morfologica a quello di una strategia basata sulla verifica delle ipotesi sul significato di una parola all'interno del contesto in cui la parola si trova. Utilizzare strategicamente il contesto per inferire il significato di parole nuove è del resto una tecnica di arricchimento del vocabolario i cui effetti positivi sono riconosciuti (Fukkink, de Glopper 1998), ma è stato osservato come talvolta il contesto sia di per sé poco informativo per poter essere da solo funzionale all'apprendimento lessicale (Stahl, Nagy 2006). Proporre dunque l'utilizzo combinato di una tecnica basata sull'analisi morfologica e di quella basata sul contesto può utilmente risolvere le criticità poste dalle due strategie utilizzate singolarmente.

Per queste ragioni, nell'esperienza didattica sperimentata, le attività prendevano tipicamente avvio da un testo, la cui selezione era determinata dalla necessità di intercettare l'interesse degli alunni, oltre che dal grado di leggibilità (appropriato ad alunni di scuole secondarie di primo grado), dalla lunghezza del testo e dalla presenza di lessico morfologicamente complesso che fungesse come spunto per le attività didattiche.

Principio 2 – Incoraggiare la scoperta delle relazioni morfologiche

Una recente analisi di manuali di testo per la scuola primaria condotta da Gambin e discussa da Lo Duca (2018) mostra un quadro piuttosto sconcertante per quello che riguarda l'area della morfologia lessicale e le attività proposte per esercitarne la conoscenza. In effetti, come abbiamo sopra discusso, sembra proprio che nei manuali scolastici, più che lo sviluppo di una strategia di arricchimento del lessico, si punti ad esercitare un processo di memorizzazione dei diversi procedimenti di formazione di parola. Quando viene affrontata dai manuali, l'area della morfologia lessicale è spesso limitata a meccanici esercizi di scomposizione e riconoscimento di affissi, il cui significato è già dato in partenza. Più utile sarebbe invece, come anche sostenuto da Lo Duca (2018), un approccio di tipo induttivo, di graduale scoperta dei procedimenti di formazione di parola. È importante notare come, con tale indicazione, non si intenda proporre un apprendimento implicito delle 'regole' di formazione di parola, ma una scoperta guidata (che in alcuni casi, può essere anche fortuita e non programmata in anticipo dall'insegnante, che può tuttavia cogliere le occasioni che i testi forniscono) della struttura interna delle parole cui seguirà una riflessione di tipo esplicito.

L'area della morfologia lessicale si presta molto bene a un simile atteggiamento di scoperta, permettendo all'insegnante e agli alunni di lavorare a partire dall'analisi e riflessione su piccoli gruppi di parole che mostrano tra loro somiglianze in termini di elementi strutturali e delle loro funzioni. Da una parte, si può lavorare sulle famiglie morfologiche, ovvero su gruppi di parole che hanno come 'capostipite' una base lessicale comune (ad es., *comunicazione*, *comunicabile*, *comunicatore*, ecc.). D'altra parte, di grande utilità risulta anche la riflessione sulle serie morfologiche, ovvero su gruppi di parole che contengono un affisso comune (ad es., *storico*, *teorico*, *terapico*, ecc.). Osservare e riflettere sulle serie aiuta a dedurre il significato più astratto dell'affisso, a ragionare sullo schema morfologico, a individuare le caratteristiche non solo semantiche ma anche sintattiche dell'affisso e delle basi a cui può potenzialmente attaccarsi. Una riflessione condotta nell'ambito del nostro

intervento, ad esempio, partiva dall'osservazione in un testo di una serie di nomi derivati con valore semantico agentivo: a partire da parole come *commentatore*, *vincitore*, *giocatore*, gli alunni erano portati a riflettere su come queste condividessero, dal punto di vista semantico, il valore di agentività, e dal punto di vista formale, la terminazione in *-tore*. Un successivo sviluppo consisteva poi nel rendersi conto che esistono altre serie di parole, come *giornalista*, *progettista*, *macchinista* e *spedizionario*, *romanziera*, *consigliere*, in cui suffissi diversi apportano il valore semantico agentivo. La riflessione su questi gruppi di parole portava successivamente anche a fare ipotesi sulle proprietà sintattiche delle basi lessicali a cui i diversi suffissi agentivi si attaccano, notando come *-tore* prediligesse basi verbali, mentre *-ista* e *-iere* selezionino normalmente basi nominali. Naturalmente, altri approcci possono essere sviluppati, purché incoraggino una logica relazionale, che spinga cioè gli alunni a mettere in relazione le loro conoscenze lessicali, aiutandoli in questo modo a sviluppare non solo la dimensione dell'ampiezza lessicale (quante parole si conoscono), ma anche quella della 'profondità' (quanto bene si conoscono le parole).

Ciò che ci preme, inoltre, sottolineare è che è importante che siano gli alunni a formalizzare le loro scoperte in ipotesi da discutere collettivamente con i compagni e con l'insegnante e non che sia quest'ultimo a calare regole e nozioni dall'alto. Riteniamo che sia fondamentale adottare un simile approccio se il fine ultimo, come si auspica, è quello di dotare gli alunni di uno strumento che possa essere utilizzato in maniera autonoma e che consenta loro di essere indipendenti nell'apprendimento del lessico.

Principio 3 – Proporre attività di problem-solving

Motivare gli studenti a riflettere sulla lingua può costituire una sfida: è infatti risaputo come la grammatica sia spesso percepita dagli studenti come una materia noiosa e priva di reale utilità. Le attività che si focalizzano sulla cosiddetta 'grammatica del lessico', ovvero sulla morfologia lessicale, non fanno eccezione, soprattutto quando sono proposte secondo l'impostazione tradizionale denunciata da Lo Duca (2018) a cui abbiamo sopra menzionato.

Se può sembrare difficile motivare gli studenti alla riflessione grammaticale, va tuttavia sottolineato come l'area della morfologia lessicale si presti ad attività di cosiddetto *problem-solving*, attività in cui, cioè, allo studente viene proposta una sorta di enigma da risolvere. Già Anglin, in una delle prime riflessioni sul tema della consapevolezza morfologica, utilizzava proprio l'espressione "morphological problem-solving" (Anglin 1993: 5) per riferirsi al processo tramite cui gli alunni analizzano parole morfologicamente complesse a loro sconosciute, riconoscendone i costituenti di base e provando a formulare ipotesi sul significato delle parole a partire dai significati dei loro componenti. Impostare le attività orientate allo sviluppo della morfologia come sorta di rompicapo la cui soluzione porta alla comprensione di una parola nuova e dal significato sconosciuto può dunque agire come potente incentivo alla motivazione.

D'altra parte, quando tali attività di *problem-solving* sono proposte in modalità collaborativa, questo può costituire un terreno fertile perché si sviluppino tra gli alunni chiamati a 'risolvere il problema' una discussione metalinguistica di tipo esplicito. Si aiuterà a creare di fatto in questo modo dei piccoli *language-related episodes* (come definiti da Swain, Lapkin 1995), i cui benefici dal punto di vista dell'apprendimento sono noti. Anche qualora da tali episodi emergessero ipotesi sul significato che si rivelassero poi errate, il fatto che gli alunni siano indotti a riflettere sulla lingua farà sì che gli stessi alunni saranno più portati ad attivare processi di *noticing* (Schmidt 1990), ovvero a registrare ed elaborare l'input linguistico a cui sono stati esposti. Inoltre, rendere esplicito e 'visibile' il processo mentale di costruzione del significato permette più facilmente che lo sfruttamento delle abilità morfologiche si instauri a tutti gli effetti come una vera e propria strategia metacognitiva.

Principio 4 – Rendere la grammatica meno astratta

La grammatica viene spesso percepita dagli studenti come un insieme di regole astratte, che occorre memorizzare e saper riapplicare nei contesti molto controllati presentati da esercizi di tipo meccanico spesso proposti nei libri di testo. Per contrastare tale pregiudizio, oltre agli approcci sopra suggeriti, di grande impatto risulta la possibilità di poter manipolare fisicamente le parole, di poter ‘toccare con mano’ quella grammatica che altrimenti rimane pura astrazione. Permettere agli alunni di esplorare fisicamente come sono fatte le parole risulta di grande supporto per comprenderne la struttura interna. La possibilità di poter smontare e rimontare le parole, eventualmente sostituendone e ricombinandone i costituenti, concretizza inoltre il principio di multisensorialità da tempo caldeggiato negli studi di glottodidattica, anche e soprattutto con gli studenti più fragili (Kormos, Smith 2012). In questo senso, adattamenti di giochi di carte, cacce al tesoro declinate come cacce alle parole e/o agli affissi e simili attività permettono di realizzare tale principio in modi che risultano spesso altamente motivanti per gli alunni, come abbiamo riscontrato nella nostra esperienza didattica.

Principio 5 – Riflettere sui contenuti morfologici da proporre

Sebbene molti dei testi disciplinari siano ricchi di lessico morfologicamente complesso, un’accurata selezione dei lessemi a partire dai quali avviare la riflessione morfologica è fondamentale. Nonostante, infatti, la generale abbondanza di tale tipo di lessico nella lingua dello studio, non tutti i testi si prestano ugualmente bene a riflettere sulla forma interna delle parole. Particolare attenzione va posta non solo quando l’unità di apprendimento che si sta progettando è mirata specificamente alla riflessione su determinati costituenti morfologici (se l’obiettivo linguistico dell’unità di apprendimento è la riflessione sulle caratteristiche e sull’uso di un determinato suffisso, dovranno necessariamente essere presenti un certo numero di lessemi contenenti tale suffisso), ma anche qualora si desideri semplicemente avviare una riflessione sul fatto che le parole dispongono di una struttura interna.

In base alla nostra esperienza, i fattori a cui prestare particolare attenzione sono:

- i. frequenza di occorrenza di parole derivate, basi e affissi. Lavorare prima con i costituenti morfologici più frequenti risulta più semplice per gli alunni, i quali, essendo già stati esposti a tali stimoli lessicali, sono più portati ad avviare una riflessione autonoma sul loro contributo al significato delle parole considerate nella loro interezza. D’altra parte, considerazioni sulla frequenza andrebbero fatte anche per quanto riguarda la parola intera. Se da una parte è vero che una parola come *bellezza*, certamente conosciuta da molti alunni, può costituire una buona base per avviare una riflessione di tipo morfologico (cioè i nomi astratti in *-ezza*, derivati da aggettivi), occorre fare attenzione alla scelta di lessemi ad altissima frequenza, che potrebbero essere il risultato di processi di lessicalizzazione, in cui è meno evidente la presenza e il contributo dei costituenti interni. Si pensi, ad esempio, al caso della parola *stazione*, la cui analizzabilità in *stare + zione* può probabilmente essere compromessa a causa della sua altissima frequenza. Inoltre, per quanto riguarda la frequenza, è necessario tenere in considerazione le differenze tra la lingua della comunicazione quotidiana e la lingua dello studio: affissi molto frequenti nella lingua di uso comune, infatti, potrebbero non esserlo nella lingua dello studio, e viceversa. Si consideri, ad esempio, nell’ambito della derivazione aggettivale, la diversa frequenza di occorrenza dei suffissi *-oso* e *-ico*: il primo è molto frequente nella lingua parlata di tutti i giorni,

- mentre si registra in misura molto minore nella lingua dello studio; il secondo è molto ben rappresentato nei testi tecnico-scientifici, ma meno frequente nell'uso quotidiano.
- ii. trasparenza delle parole morfologicamente complesse: sebbene gli alunni debbano diventare consapevoli del fatto che sono molte le aree di 'irregolarità' della lingua, per avviare una riflessione sulla forma interna della parola, occorrerà partire da stimoli in cui il contributo dei costituenti morfologici alla parola intera sia evidente, sia dal punto di vista formale che semantico. Il fenomeno dell'opacità può infatti verificarsi a due diversi livelli (o anche a entrambi i livelli in combinazione). Dal punto di vista della forma, parole come *flo reale* sono meno trasparenti rispetto a parole come *musicale*. Nella prima, l'allomorfia della base *fiore* può ostacolare il riconoscimento della sua relazione con il derivato. Dal punto di vista del significato, ad essere opaca può essere la relazione semantica tra base e derivato, come nel caso della parola *vignetta*, la cui relazione di significato con la base *vigna* è, da un punto di vista sincronico, ormai del tutto persa. È evidente che, soprattutto se si vuole adottare un approccio di tipo induttivo alla scoperta delle relazioni morfologiche, focalizzare l'attenzione degli alunni su tali fenomeni potrebbe essere controproducente e generare confusione negli apprendenti.
 - iii. etimologia delle parole complesse. È noto come il lessico della lingua italiana sia composto da una notevole componente 'ereditaria', ovvero da parole di origine latina, nonché da parole entrate per via di prestito da altre lingue. In molti casi, sebbene il processo di derivazione morfologica sia avvenuto anticamente all'interno di queste lingue, la relazione risulta del tutto trasparente anche in sincronia (si pensi, ad es., al caso del tardo latino *colligamentum*, derivato dalla base latina *colligāre*, all'origine della parola italiana *collegamento*, che può essere ricondotto senza difficoltà alla base *collegare*). Esistono tuttavia anche numerosi casi in cui la relazione morfologica risulta più ardua da riconoscere, a causa di processi di deriva semantica come quelli sopra accennati, o a causa del fatto che, in sincronia, la base non si è tramandata nella lingua attuale. In parole come *potabile*, ad esempio, benché sia ben riconoscibile un suffisso *-(a)bile* (che mantiene il valore semantico tuttora produttivo 'che può essere V'), risulta del tutto oscuro quale sia la base (il verbo latino *potāre* 'bere', alla base del derivato, non è stato tramandato nella lingua italiana). Occorrerà dunque prestare particolare attenzione a casi in cui le parole mostrano di avere una apparente struttura morfologica, spostando idealmente la loro discussione a un secondo momento. È da notare, tuttavia, come casi di parole apparentemente complesse ma senza base (o, come vengono spesso definite, con base legata), dovranno costituire oggetto di specifica riflessione, soprattutto per quello che riguarda l'esistenza di famiglie morfologiche senza 'capostipite'. Non tutte le parole con base legata, infatti, appaiono isolate: si pensi alle parole che contengono il costituente lessicale 'idr-', in cui è chiaramente ravvisabile l'associazione semantica con l'acqua (*idrico*, *idrante*, *idratare*, ecc.). Tali famiglie necessiteranno di specifica attenzione, ma risulteranno probabilmente meno problematiche rispetto ad altri fenomeni di irregolarità. D'altro canto, è bene notare che esistono numerose parole di origine latina, soprattutto nell'ambito della prefissazione verbale, che presentano basi legate la cui semantica è, in sincronia, del tutto opaca. Si pensi alla molto prolifica famiglia di parole con base *-durre* (*produrre*, *tradurre*, *indurre*, *ridurre*, ecc.), in cui risulta arduo individuare un valore semantico comune alle parole da essa derivate.

L'intervento elaborato in base ai principi appena discussi è stato accolto positivamente dagli alunni e dagli insegnanti che hanno discusso con noi l'intervento. Auspichiamo che tali principi possano essere integrati nelle pratiche didattiche quotidiane, generando benefici sia in

termini di arricchimento lessicale che di autonomia nell'apprendimento. Ci auguriamo inoltre che gli effetti di simili pratiche possano essere in futuro al centro di studi sperimentali volti a validarne l'efficacia anche per quello che riguarda l'italiano, lingua per la quale la ricerca sullo sviluppo della consapevolezza morfologica è ancora limitata.

Riferimenti bibliografici

Anglin, J. M., 1993, *Vocabulary development: a morphological analysis*, Monographs of the society for research in child development, 58, 65.

Balboni, P., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.

Bowers, P. N., Kirby, J. R., Deacon, S. H., 2010, "The Effects of Morphological Instruction on Literacy Skills: A Systematic Review of the Literature", in *Review of Educational Research*, 80(2), pp. 144-179.

Cain, K., Oakhill, J., 2011, "Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development", in *Journal of Learning Disabilities*, 44, pp. 431-443.

Carlisle, J. F., 1995, "Morphological awareness and early reading achievement", in L. Feldman (a cura di), *Morphological aspects of language processing*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum. pp. 189-209.

Carlisle, J. F., 2000, "Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading", in *Reading and Writing*, 12, pp. 169-190.

Carlisle, J.F., 2010, "Effects of Instruction in Morphological Awareness on Literacy Achievement: An Integrative Review", in *Reading Research Quarterly*, 45, pp. 464-487.

D'Annunzio, B., 2014, "I principali problemi dell'italiano L2 dello studio", in P. Balboni, M.C. Coonan (a c. di), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, Torino, Loescher Editore, pp. 125-132.

Deacon, S. H., Kieffer, M. J., Laroche, A., 2014, "The relation between morphological awareness and reading comprehension: Evidence from mediation and longitudinal models", in *Scientific Studies of Reading*, 18(6), pp. 432-451.

Fukkink, R. G., de Glopper, K., 1998, "Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis", in *Review of educational research*, 68(4), pp. 450-469.

Goodwin A.P., Ahn S., 2010, "A meta-analysis of morphological interventions: effects on literacy achievement of children with literacy difficulties", in *Annals of Dyslexia*, 60(2), pp. 183-208.

Goodwin, A.P., Ahn, S., 2013, "A Meta-Analysis of Morphological Interventions in English: Effects on Literacy Outcomes for School-Age Children", in *Scientific Studies of Reading*, 17:4, pp. 257-285.

Goodwin, A. P., Petscher, Y., Carlisle, J. F., Mitchell, A. M., 2017, "Exploring the dimensionality of morphological knowledge for adolescent readers", in *Journal of Research in Reading*, 40(1), pp. 91-117.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., 2000, "Engagement and motivation in reading", in M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (a cura di), *Handbook of reading research*, Vol. 3, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 403-422.

Lo Duca, M. G., 2018, *Viaggio nella grammatica*, Roma, Carocci.

Kieffer, M.J, Lesaux, N.K., 2012a, “Development of morphological awareness and vocabulary knowledge in Spanish-speaking language minority learners: A parallel process latent growth curve model”, in *Applied Psycholinguistics*, 33(1), pp. 23-54.

Kieffer, M. J., Lesaux, N. K., 2012b, “Direct and indirect roles of morphological awareness in the English reading comprehension of native English, Spanish, Filipino, and Vietnamese speakers”, in *Language Learning*, 62(4), pp. 1170-1204.

Kirby, J. R., Bowers, P. N., 2017, “Morphological instruction and literacy. Binding phonological, orthographic, and semantic features of words”, in K. Cain, D. L. Compton, R. K. Parrilapp (a cura di), *Theories of reading development*, pp. 437–462.

Kormos, J., Smith, A. M., 2012, *Teaching languages to students with specific learning differences*, Bristol, Multilingual matters.

Kuo, L, R. C. Anderson, 2006, “Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective”, in *Educational Psychologist*, 41, pp. 161-180.

McBride-Chang, C., Twila, T., Jeung-Ryeul, C., Hua, S., Fletcher, P., Stokes, S.F., Wong, A., Kawai, L., 2008, “What’s in a word? Morphological awareness and vocabulary knowledge in three languages”, in *Applied Psycholinguistics*, 29, pp. 437-462.

Nagy, W. E., Berninger, V. W., Abbott, R. D., 2006, “Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students”, in *Journal of Educational Psychology*, 98, pp. 134-147.

Reed, D.K., 2008, “A Synthesis of Morphology Interventions and Effects on Reading Outcomes for Students in Grades K–12”, in *Learning Disabilities Research & Practice*, 23, pp. 36-49.

Stahl, S., Nagy, W., 2005, *Teaching Word Meaning*, Erlbaum, Malwah.

Swain, M., Lapkin S., 1995, “Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning”, in *Applied Linguistics*, 16(3), pp. 371-391.

Schmidt, R., 1990, “The role of consciousness in second language learning”, in *Applied Linguistics*, 11(2), pp. 129-158.

Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., Wagner, R. K., 2006, “Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children”, in *Scientific Studies of Reading*, 10, pp. 381-398.

Francesca Gallina, *Itinerari di formazione: spunti di riflessione per i docenti di lingue seconde*, Edizioni ETS, Pisa 2021

Recensione di Daria Coppola
Università per Stranieri di Perugia
dariacarmina.coppola@unistrapg.it

Questo volume a più voci, pubblicato nella Collana editoriale IANUA, Lingue, Culture, Educazione, affronta il tema della formazione degli insegnanti di lingue, offrendo numerosi spunti di riflessione, anche attraverso la presentazione di esempi virtuosi. Come la curatrice precisa, il volume non vuole essere un manuale di formazione in senso classico, “ma vuole piuttosto stimolare la riflessione sulla necessità di formarsi non solo su approcci e metodi didattici, ma anche sui processi acquisizionali e sulle pratiche valutative” (p. 7).

Con l'intento di tracciare un percorso di formazione “ideale”, che parta dal processo di acquisizione linguistica per procedere poi con l'implementazione metodologico-didattica e concludersi con la fase di monitoraggio e valutazione, la curatrice, dopo un capitolo introduttivo, presenta in successione i contributi che compongono il volume, cominciando con i due dedicati al processo di acquisizione/apprendimento di lingue seconde (di Martari e La Grassa), ai quali seguono altri sei, cinque dei quali incentrati sugli aspetti metodologici e implementativi (di Moretti e Verdigi, Carbonara e Scibetta, Petrocelli, Burrows e Cetro, Coppola) e uno dedicato alla verifica delle competenze e alla valutazione (di Masillo); gli ultimi tre contributi (di Samu, Marasco e Santeusano, Caruso e Monami) riportano esempi di percorsi di formazione.

Nell'articolo introduttivo (Capitolo 1), che costituisce la premessa ai temi affrontati dagli altri autori, Francesca Gallina, partendo dal concetto ampio di educazione linguistica così come si è sviluppato in Italia e in Europa, insiste sulla necessità di una formazione degli insegnanti a tutto tondo. Una delle priorità oggi riconosciute a livello nazionale ed europeo è proprio quella di poter contare su professionisti della scuola altamente qualificati, con un'ampia e solida preparazione di base. L'insegnante di lingue, in particolare, dovrebbe conoscere i risultati degli studi sui processi acquisizionali, sui modi e i tempi di apprendimento linguistico, sui bisogni linguistici e comunicativi degli apprendenti e sull'influenza esercitata dai fattori psicoaffettivi, culturali e sociali; dovrebbe inoltre saper tradurre i dati della ricerca teorica in adeguate prassi didattiche, attraverso la scelta di approcci, metodologie, tecniche e strumenti coerenti; dovrebbe infine essere in grado di svolgere in modo affidabile e equo le fasi di verifica e valutazione, tenendo anche conto della ricerca di questo ambito.

Il contributo di Yahis Martari (Capitolo 2), attraverso un esame critico di studi acquisizionali fondamentali (Klein; Perdue) e un confronto tra varietà iniziali di italiano, francese e inglese, propone a chi si occupa di educazione linguistica una riflessione sul paradigma della *Basic Variety* (BV), in rapporto al concetto di interlingua, con lo scopo di scoprire come “la consapevolezza di un denominatore comune tra interlingue comunicativamente efficaci possa essere utile all'insegnamento linguistico e stabilire se tale consapevolezza possa interagire con le attività didattiche” (p. 45-46). Acquisire consapevolezza delle potenzialità comunicative emergenti nell'interlingua è importante sia per l'insegnante, ai fini della selezione dell'input, sia per l'apprendente, per la possibilità di un impiego comunicativo efficace del codice provvisorio. La BV,

conclude l'autore, non può essere considerata solo “un effetto collaterale di una conoscenza linguistica ancora elementare, ma piuttosto una prima tappa importante e già soddisfacente di ogni percorso di insegnamento, poi differenziato e variabile in base alle diverse necessità di ogni singolo apprendente. (p. 65).

Delle necessità dell'apprendente si tiene conto nel contributo successivo di Matteo La Grassa (Capitolo 3), che si concentra sullo studio dei contesti di apprendimento e di comunicazione, considerati come “parte integrante dell'analisi dei bisogni, ovvero la raccolta e l'interpretazione di dati necessari per realizzare qualsiasi proposta didattica centrata sull'apprendente” (p. 72). In particolare, l'autore prende in esame i bisogni delle diverse tipologie di studenti universitari di italiano L2, analizzandone i profili, a seconda dei contesti specifici in cui questi si trovano a interagire, e fornendo, conseguentemente, indicazioni sulle caratteristiche e sui criteri di selezione dei testi, con l'obiettivo “di sostenere lo sviluppo delle competenze da spendere in contesti di comunicazione sia dentro che fuori il contesto accademico” (p. 89).

I contributi che seguono, incentrati sulla parte metodologica, affrontano temi fondamentali e attuali della linguistica educativa e della glottodidattica, coniugando teoria e prassi.

Al plurilinguismo e alla sua diffusione nelle scuole è dedicato il contributo di Raffaella Moretti e Mirko Verdigi (Capitolo 4), che intende tracciare un frame teorico di educazione plurilingue, basato da un lato sulle istanze di alcuni documenti programmatici nazionali (*Indicazioni nazionali* per il primo ciclo) e europei (*Companion Volume* e CARAP), dall'altro su approcci plurilingui suffragati dai risultati positivi di anni di sperimentazione. Dopo aver riportato i risultati di una proposta glottodidattica di matrice dialogica, finalizzata alla promozione del plurilinguismo nella scuola secondaria di primo grado, gli autori concludono che “la valorizzazione delle pluralità di lingue e culture presenti in classe influenza positivamente in tutti gli alunni sia la partecipazione alle attività, sia i processi di sviluppo linguistico, cognitivo e di costruzione identitaria” (p. 110). Di conseguenza, auspicano che la riflessione sulle implicazioni educative e sociali del plurilinguismo e la conoscenza dei principali approcci plurilingui entrino a far parte del bagaglio formativo di tutti gli insegnanti.

Anche il contributo di Valentina Carbonara e Andrea Scibetta (Capitolo 5) prende in esame la didattica plurilingue, attraverso la presentazione del progetto *L'AltRoparlante*, che ha coinvolto alunni di scuola primaria e secondaria di primo grado in attività plurilingui basate sul *translanguage*. Queste attività, secondo gli autori, si sono rivelate utili anche nel periodo di didattica a distanza (DaD) imposto dalla pandemia da Covid -19, in quanto hanno consentito di continuare le attività plurilingui nelle classi virtuali, in modalità sincrona e asincrona. È stato così possibile “attenuare ineguaglianze in termini di equità su base linguistica nell'accesso alla DaD” (p. 119), che avrebbero penalizzato gli studenti con background migratorio.

Nel suo articolo in lingua inglese (Capitolo 6), Emilia Petrocelli si propone “to give answers on the Italian school teaching contexts and approaches in light of Rod Ellis's Principles for instructed language learning” (p.143). Questi principi costituiscono, secondo l'autrice, un prezioso supporto per una formazione degli insegnanti orientata a un insegnamento linguistico consapevole ed efficace che voglia tener conto dei risultati della ricerca di ambito acquisizionale. Attraverso l'osservazione sistematica dei comportamenti di 15 insegnanti di inglese, vengono identificati 3 gruppi di docenti, uno orientato verso una didattica di tipo tradizionale, incentrata sulla grammatica e la traduzione, l'altro, più numeroso, in linea con gli approcci comunicativi e l'insegnamento *task based*, il terzo fluttuante tra i due approcci. Nonostante il campione ridotto, l'analisi fornisce, in modo dettagliato, risultati di indubbio interesse per i docenti, che tengono anche conto del loro livello di consapevolezza rispetto alle scelte didattiche adottate e delle loro effettive conoscenze teoriche e metodologiche. L'autrice conclude sulla necessità di un rinforzamento e ampliamento di queste ultime e di una più consapevole e decisa messa in pratica delle stesse, pur riconoscendo nel

sistema scolastico italiano la presenza di limiti oggettivi, ad esempio l'alto numero di studenti nelle classi, che spesso intralciano l'implementazione di un insegnamento efficace.

In lingua francese è il contributo di Alice H. Burrows e Rosa Cetro (Capitolo 7) dedicato all'uso di materiali autentici nell'insegnamento della lingua francese a studenti delle scuole secondarie italiane. Il dibattito che, fin dagli anni Settanta, in concomitanza con la diffusione dell'approccio comunicativo, si è sviluppato in Francia sul loro impiego didattico, è tornato in auge a partire dalla prima decade del nuovo millennio, grazie ai lavori sull'alterità, che hanno opposto all'universalismo dei primi studi, la contestualizzazione metodologica, in modo da “valoriser les solutions pour cet enseignement, propre à chaque espace culturel et linguistique, plutôt que de chercher une norme universelle et un schéma type d'enseignement-apprentissage” (p.182). Dopo aver evidenziato l'attualità di questo dibattito e le sue potenzialità formative, anche ai nostri giorni, le autrici discutono dell'importanza pedagogica dei materiali autentici, fornendo, a beneficio degli insegnanti, soprattutto di quelli in formazione, linee guida utili anche a identificare le insidie che si nascondono dietro questo compito, tutt'altro che facile, e che riguardano, ad esempio: “les sources utilisées pour le choix des documents, l'adéquation d'un document pour un niveau donné, l'identification des objectifs d'apprentissage, le piège des stéréotypes, l'exploitation partielle du document” (p. 176).

Il contributo di Daria Coppola (Capitolo 8) presenta un progetto internazionale che ha coinvolto, per tre anni, studenti universitari di italiano LS della Florida e studenti di italiano L2 dell'Università per Stranieri di Perugia, assieme ai loro insegnanti, “in un percorso congiunto di insegnamento-apprendimento della lingua e della cultura italiana che ha utilizzato in modo collaborativo le lingue e la tecnologia, ispirandosi ai principi metodologici del *Collaborative Online International Learning* (COIL)” (p. 193), Nata nelle università statunitensi, questa metodologia utilizza la rete per mettere in contatto virtuale docenti e studenti di tutto il mondo e farli lavorare assieme. L'autrice, dopo aver messo in evidenza l'importanza che ha assunto oggi l'apprendimento collaborativo in rete e la funzione cruciale che esso ha svolto nel periodo di lockdown conseguente alla pandemia da Coronavirus, presenta gli obiettivi del progetto, la programmazione delle sue diverse fasi (*COIL Cycle*), la metodologia adottata (approccio dialogico), le attività svolte nelle unità di lavoro, che hanno visto studenti e insegnanti dei due atenei operare in “presenza virtuale”, attraverso la lavagna interattiva (*Surface Hub*), utilizzando l'italiano come lingua-ponte. I prodotti realizzati nei gruppi di lavoro, le videointerviste, i risultati dei questionari di gradimento e, soprattutto, le analisi e i commenti degli insegnanti, quali trapelano dai loro resoconti scritti, offrono numerosi spunti di riflessione sull'opportunità e i benefici di una dimensione internazionale dell'insegnamento e della formazione dei docenti.

A conclusione dei contributi di carattere metodologico, l'articolo di Paola Masillo (Capitolo 9) tratta della fase dell'accertamento e della valutazione delle competenze. Si parte da una riflessione terminologica sul significato di “misurare, verificare e valutare” per prendere in esame i principali criteri utilizzati nella scelta del test e il suo “ciclo di vita”, soffermandosi sullo scopo e l'oggetto della valutazione, entrambi condizionati dai modelli teorici e dagli approcci glottodidattici dominanti. Con il diffondersi dell'approccio orientato all'azione, che enfatizza il concetto di competenza linguistico-comunicativa, “una prova di lingua che assume questo modello teorico di riferimento contempla nel suo costrutto dei tratti che, al fine di portare a risultati validi, devono proporre compiti, testi e strategie che misurano le abilità linguistiche dell'apprendente in situazioni comunicative” (p. 222) che siano il più possibile autentiche. Un altro importante aspetto trattato dall'autrice riguarda il problema dell'impatto, cioè degli effetti che il test può provocare sui soggetti valutati, sul sistema educativo e, più in generale, sulla società; questo problema diventa cruciale nella didattica a distanza, rimandando anche a scelte di carattere etico, quali la trasparenza nella comunicazione e nella formulazione dei giudizi, e la consapevolezza da parte dello studente delle

tecniche e degli strumenti della valutazione e del suo valore informativo e di supporto all'apprendimento.

Il volume si conclude con tre esempi di buone pratiche di formazione nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2/LS, due dei quali si riferiscono ad attività svolte presso l'Università per Stranieri di Perugia.

Il primo (Capitolo 10), di Borbala Samu, riguarda la formazione che si svolge nel *Practicum*, il tirocinio previsto dal Master di primo livello in *Didattica dell'italiano lingua non materna*. L'autrice lo definisce "il cuore del Master", un connubio di attività collaborative e di riflessione sull'azione: è infatti strutturato in modo da prevedere, sia nella parte in presenza che in quella a distanza, un dialogo costante dei corsisti, tra di loro e con i tutor, accompagnato da ampi spazi dedicati alla pratica riflessiva, attraverso attività di microteaching e osservazione guidata. La riflessione "offre la possibilità di ri-costruire l'esperienza vissuta rendendo il tirocinante consapevole di se stesso e delle proprie competenze e conferisce al tirocinante un ruolo attivo nella propria formazione" (p. 239). Il tirocinio riveste quindi una grande importanza nella formazione dei futuri docenti, in quanto luogo privilegiato per osservare come la teoria può tradursi nella pratica didattica quotidiana e per confrontarsi direttamente con la classe reale, intervenendo in prima persona ma in un "ambiente protetto".

Un altro esempio di formazione troviamo nell'articolo di Valentina Marasco e Nicoletta Santeusano (Capitolo 11), in riferimento alle attività svolte nell'ambito dei corsi di preparazione alla certificazione in Didattica dell'italiano lingua straniera (DILS-PG). Si tratta di corsi che, oltre a preparare per l'esame certificatorio, costituiscono anche un'importante occasione di formazione e aggiornamento per i partecipanti. Questo è quanto si ricava dai questionari di feedback e dalle testimonianze che le autrici analizzano dettagliatamente, dopo aver presentato i profili dei candidati agli esami DILS-PG di primo e secondo livello: quelli del primo livello caratterizzati da una scarsa preparazione glottodidattica e un'altrettanto scarsa esperienza di insegnamento, svolto prevalentemente in contesto migratorio o presso scuole private; quelli del secondo livello più preparati, in quanto hanno frequentato corsi di formazione glottodidattica o master e insegnano già in scuole pubbliche o paritarie. Questi ultimi ritengono il corso soprattutto utile per la preparazione all'esame, anche se ne riconoscono le qualità formative, gli altri invece lo vedono prevalentemente come "un'opportunità di formazione e aggiornamento e un'occasione in cui vengono forniti strumenti, stimoli e strategie utili ai fini didattici" (p. 272).

Il terzo e ultimo contributo, di Giuseppe Caruso e Elena Monami (Capitolo 12), prende in esame la qualità della formazione professionale dei docenti di italiano L2 alla luce dei descrittori della *European Profiling Grid for Language Teachers* (EPG), la griglia che descrive le competenze degli insegnanti di italiano L2. Dopo aver analizzato i principali documenti europei precipuamente dedicati alla formazione dei docenti di lingue, gli autori si soffermano sulla EPG, descrivendone gli obiettivi, la struttura, i livelli, le aree di rilevanza strategica e i relativi descrittori. Dall'indagine condotta utilizzando la EGP in un questionario somministrato a un campione di 300 docenti di italiano a stranieri, metà dei quali operanti in Italia e metà all'estero, si evincono dati interessanti, intanto sulla composizione del corpo docente, in massima parte femminile, poi, per quanto riguarda il profilo professionale, sulla carenza di formazione glottodidattica di base (solo il 25% ha conseguito un titolo specifico in ambito glottodidattico e solo il 9% un titolo di specializzazione), sulla scarsa competenza digitale nell'uso di piattaforme e software per la didattica e sull'altrettanto scarsa disponibilità a essere osservati in classe, nonostante, come precisano gli autori, "momenti di osservazione e di feedback sul lavoro dei colleghi potrebbero essere costruttivi per un miglioramento nella gestione della classe" (p. 296).

Nel complesso, questo corposo volume (300 pagine), così ricco di riferimenti teorici, riflessioni ed esperienze sul campo, corredato di un ampio apparato bibliografico, costituisce uno strumento teorico e pratico di indubbia utilità per la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti di lingue e di italiano L1/L2/LS, e, più in generale, per chi, con obiettivi diversi, si occupa di

apprendimento e insegnamento linguistico, di metodologie, tecniche e tecnologie educative, di verifica e valutazione delle competenze.

**Alessandro Puglisi, *Le interazioni didattiche nei corsi di italiano online*,
Pacini Editore, Pisa 2021**

Recensione di Alice Gasparini
Università per Stranieri di Siena
alice.gasparini@unistrasi.it

Negli ultimi anni la rapidissima evoluzione dei dispositivi tecnologici e della didattica in ambito digitale hanno spostato il dibattito sull'apprendimento delle lingue online dal sempiterno confronto con il suo equivalente presenziale, focalizzandolo finalmente sulle reali potenzialità e caratteristiche.

Le esperienze più recenti di didattica delle lingue online ambiscono a combinare l'aspetto educativo con quello sociale e interattivo. Lo sforzo del progettista sta nel trovare il giusto equilibrio tra queste tre componenti, tenendo sempre ben presente l'efficacia istruttiva da una parte e l'usabilità di ambiente e di risorse e materiali. Gli attori coinvolti hanno la necessità di capire come gli apprendenti usano realmente i materiali digitali una volta implementati: ciò che è stato sviluppato risponde ai bisogni degli studenti? Come questi si interfacciano all'ambiente, ai materiali e quali dinamiche si creano tra gli stessi utenti?

Molto si è scritto su esperienze, casi di studio, esempi di corsi di lingua online; mentre si è ragionato meno sul comportamento degli utenti che decidono di studiare una lingua straniera impiegando questa modalità. Il testo di Alessandro Puglisi, esperto di e-learning in campo linguistico e contrattista all'Università per Stranieri di Siena, ha il merito di focalizzare l'attenzione proprio su questo aspetto, e prende nello specifico in considerazione le interazioni all'interno di un particolare tipologia di corsi online, i MOOC, (*Massive Open Online Course*) nella loro declinazione linguistica. Lo studio esamina, nello specifico, le interazioni didattiche avvenute nel MOOC *Introduction to Italian*, sviluppato dall'Università per Stranieri di Siena ospitato sulla piattaforma *Future Learn*.

Le interazioni costruiscono il *capitale sociale* presente all'interno della piattaforma; vengono qui osservate tramite la lente dell'interazionismo simbolico e messe in relazione con il connettivismo, teoria dell'apprendimento digitale sviluppata da George Siemens (2004), come illustrato nel primo capitolo.

Nel secondo capitolo troviamo una descrizione e definizione della formazione a distanza, una sorta di preludio all'argomento del terzo capitolo, i MOOC. Tale tipologia di erogazione nasce nelle università statunitensi ed è ormai solidamente impiegata da molti atenei a livello mondiale. Sono corsi per lo più gratuiti, quindi il numero di partecipanti iscritti è molto alto, da qui il termine massivo. Le loro interazioni danno vita a una vera e propria rete sociale, per questa ragione l'indagine impiega la *Social Network Analysis (SNA)* come metodologia di analisi, la quale prende in considerazione la rete sociale legata a un contesto di apprendimento guidato.

Lo studio si concentra sui comportamenti degli apprendenti che hanno partecipato al corso online per l'apprendimento dell'italiano e ha il pregio di tenere ben presente tanto la componente sociologica legata alle reti sociali sia quella pedagogica, senza perdere mai di vista il contenitore tecnologico in cui il corso avviene.

L'analisi portata avanti da Puglisi incarna una direzione molto attuale assunta dal settore delle *Learning Analytics*, in cui la *Social Network Analysis* si iscrive, ovvero la raccolta di dati quantitativi provenienti dalla navigazione e interazione non con un fine meramente descrittivo o prescrittivo ma con l'obiettivo di poter effettuare scelte pedagogiche *data driven* (Viberg, 2021).

Nel quinto e ultimo capitolo viene data ampia trattazione dei risultati dell'indagine, nella quale vengono esaminati i comportamenti dei partecipanti, l'assiduità o la mancanza di essa messa in relazione con il completamento del corso. I risultati dell'analisi hanno lo scopo di aumentare la consapevolezza delle figure coinvolte, come progettisti, docenti o tutor e ha, allo stesso tempo, il merito di smentire, come afferma lo stesso autore nella prefazione, la falsa credenza secondo la quale chi studia una lingua scegliendo questa modalità sia condannato all'isolamento.

Un altro aspetto che rende la pubblicazione di Puglisi oltremodo interessante è la riflessione sulla figura tutor nei MOOC che, come detto, vantano come particolarità un pubblico di apprendenti molto numeroso. In generale nei corsi online questi costituisce un punto di raccordo tra gli studenti e i progettisti delle risorse e dello spazio di apprendimento, nonché di supporto. Comprenderlo e successivamente valorizzarlo è un fattore determinante per il successo dell'intervento formativo.

Grazie a questo taglio pratico, la pubblicazione si rivolge tanto a coloro che si occupano di ricerca in ambito didattico che a docenti di lingua che operano in corsi di lingua online.

Riferimenti bibliografici

Siemens G., 2004, *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, URL: https://www.academia.edu/2857237/Connectivism_a_learning_theory_for_the_digital_age, (pubblicato online il 12 dicembre 2004, ultimo accesso l'08/10/2022).

Viberg O., Grönlund Å., 2021, *Desperately seeking the impact of learning analytics in education at scale: Marrying data analysis with teaching and learning*, URL: <https://arxiv.org/abs/2105.06680> (pubblicato online il 14/05/2021, ultimo accesso il 14/09/2021).