

S L I

Società di Linguistica Italiana

Le lingue extra-europee e l'italiano: aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici

Atti del LI Congresso Internazionale di Studi
della Società di Linguistica Italiana (Napoli, 28-30 settembre 2017)

a cura di

ALBERTO MANCO

2018



S L I | Società di Linguistica Italiana

Le lingue extra-europee e l'italiano: aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici

Atti del LI Congresso Internazionale di Studi
della Società di Linguistica Italiana (Napoli, 28-30 settembre 2017)

a cura di

ALBERTO MANCO

Milano 2018

SLI | Società di Linguistica Italiana

La Società di Linguistica Italiana (SLI), costituitasi a Roma nel 1967, ha lo scopo di promuovere studi e ricerche nel campo della linguistica, attraverso la creazione di una comunità di studiosi nel cui ambito trovi pieno riconoscimento e appoggio ogni prospettiva di ricerca linguistica teorica e applicata. La SLI tiene ogni anno un congresso internazionale di studi, e pubblica in volume alcuni dei contributi presentati al congresso. I manoscritti vengono valutati tramite un processo di revisione tra pari. Dal 2018 i volumi sono pubblicati con accesso libero a tutti gli interessati.

Volume pubblicato con il contributo dell'Università degli studi di Napoli "L'Orientale"

© 2018 SLI | Società di Linguistica Italiana
Roma
sito: www.societadilinguisticaitaliana.net



Edizione realizzata da
Officinaventuno
Via Doberdò, 21
20126 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com
sito: www.officinaventuno.com

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-25-5
ISBN edizione digitale: 978-88-97657-24-8

Indice

<i>Presentazione</i>	5
----------------------	---

PARTE I *Relazioni su invito*

GIULIANO BERNINI Da lingue extraeuropee verso l’italiano. Tra linguistica acquisizionale e tipologia linguistica	11
ILARIA MICHELI Dal viaggio alla terra promessa: l’uso della lingua italiana nella costruzione di sé e nella negoziazione dell’identità dei migranti tra desiderio, contesto e <i>materialità</i>	33
DIEGO POLI La “ars grammatica” fra fonografia, <i>accidentalia</i> ed <i>essentialia</i> nella speculazione sulle lingue nella Compagnia di Gesù di tardo Cinquecento e Seicento	53

PARTE II *Comunicazioni*

SIMONA ANASTASIO, PATRIZIA GIULIANO, ROSA RUSSO I verbi di movimento in italiano lingua seconda: le interlingue dei bambini immigrati nell’area di Napoli	85
ELENA BALLARIN, PAOLO NITTI Essere al nero e a luci gialle? Un caso di studio sull’acquisizione di polirematiche e collocazioni fisse in italiano L2 da parte di apprendenti arabofoni	103
BIANCA BASCIANO, MARTA DONAZZAN, CHIARA MELLONI La delimitazione aspettuale in italiano e cinese mandarino: uno studio comparativo	131

VALENTINA BENIGNI, ELENA NUZZO L'insegnamento dei segnali funzionali in russo come lingua seconda	151
FEDERICA COMINETTI, PAN YI Sviluppo di abilità pragmatiche in italiano LS: un'esperienza didattica in apprendenti sinofoni	167
EMANUELA CRESTI, ITSUKO FUJIMURA The information structure of spontaneous spoken Japanese and Italian in comparison: a pilot study	187
BARBARA GILI FIVELA L'intonazione nelle varietà di italiano e nell'arabo marocchino: alcune riflessioni sull'apprendimento della prosodia della seconda lingua	211
MARIA G. GOTTARDO, ADA VALENTINI L'espressione della definitezza nell'italiano L2 di sinofoni	233
EDOARDO LOMBARDI VALLAURI Difficoltà dei giapponesi con la pronuncia di parole italiane ed inglesi: i risultati di un esperimento	249
FERDINANDO LONGOBARDI, ROSANNA TRAMUTOLI Non essere come il serpente dell'albero di limoni. Confronto di aspetti idiomatici e metaforici in un <i>corpus</i> italiano-swahili	275
YAHIS MARTARI Persistenza e oscillazione di fenomeni di interferenza nell'italiano L2 di sinofoni	291
CHIARA ROMAGNOLI Rana, dove sei? L'espressione degli eventi di moto in italiano e in cinese	307
TANYA ROY, MIRKO TAVOSANIS Il focalizzatore <i>anche</i> nei testi scritti di studenti con lingue indoarie come L1	323
RAYMOND SIEBETCHEU Le lingue bamiléké in Italia: repertori e atteggiamenti linguistici nella comunità camerunense	339
<i>Autrici e autori</i>	355

Presentazione

Il volume raccoglie gli Atti del *LI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana*, svoltosi a Napoli dal 28 al 30 settembre 2017, organizzato dall’Università “L’Orientale” in collaborazione con l’Università Federico II e dedicato a *Le lingue extra-europee e l’italiano. Problemi didattici, socio-linguistici e culturali*.

Del tema del convegno offre una prima traccia l’ampio saggio di Giuliano Bernini (*Da lingue extraeuropee verso l’italiano. Tra linguistica acquisizionale e tipologia linguistica*), dedicato alla dimensione e definizione di lingua extraeuropea in riferimento ai parlanti di queste lingue nel loro contesto sociolinguistico e scolastico, e ai processi di apprendimento dell’italiano. Ilaria Micheli (*Dal viaggio alla terra promessa: l’uso della lingua italiana nella costruzione di sé e nella negoziazione dell’identità dei migranti tra desiderio, contesto e materialità*) focalizza invece l’attenzione sull’esperienza dei parlanti protagonisti di situazioni inedite e contingenti che comportano scelte linguistiche conseguenti alle esigenze di adattamento. Al tempo stesso, tali questioni acquistano spessore e motivazione se collocate nell’ambito della storia del pensiero linguistico, aspetto discusso nel contributo di Diego Poli (*La “ars grammatica” fra fonografia, accidentalia ed essentialia nella speculazione sulle lingue nella Compagnia di Gesù di tardo Cinquecento e Seicento*), che ricorda come per la Compagnia di Gesù la grammatica fosse una disciplina articolata nella doppia accezione descrittivo-normativa – del latino innanzitutto, ma anche del greco, dell’ebraico, delle lingue europee così come di quelle extra-europee appunto – e interpretativo-speculativa.

Numerosi sono anche i contributi relativi a ricerche in corso. Elena Ballarin e Paolo Nitti (*Essere al nero e a luci gialle? Un caso di studio sull’acquisizione di polirematiche e collocazioni fisse in italiano L2 da parte di apprendenti arabofoni*) si concentrano sulle polirematiche, sulle parole sintagmatiche e sulle collocazioni fisse, mettendo a frutto l’esperienza acquisita in ambito didattico. Bianca Basciano,

Marta Donazzan e Chiara Melloni (*La delimitazione aspettuale in italiano e cinese mandarino: uno studio comparativo*) confrontano la reduplicazione verbale in cinese mandarino e le costruzioni predicative caratterizzate da nominali in *-ata* nell’italiano, con le evidenti implicazioni tipologiche che un simile discorso comporta. Valentina Benigni e Elena Nuzzo (*L’insegnamento dei segnali funzionali in russo come lingua seconda*) sottolineano, a loro volta, le difficoltà relative alla didattica della componente pragmatica, illustrate con esemplificazioni relative all’insegnamento del russo. Federica Cominetti e Pan Yi (*Sviluppo di abilità pragmatiche in italiano LS: un’esperienza didattica in apprendenti sinofoni*), illustrano, invece, le difficoltà di apprendimento delle strategie pragmatiche degli apprendenti del cinese mandarino. Di ambito ‘cinese’ si occupano anche Maria G. Gottardo e Ada Valentini (*L’espressione della definitezza nell’italiano L2 di sinofoni*), il cui lavoro costituisce un’interessante ed esaustiva sintesi del tema proposto. Apprendenti cinesi di italiano L2 sono oggetto inoltre dello studio di Yahis Martari (*Persistenza e oscillazione di fenomeni di interferenza nell’italiano L2 di sinofoni*), incentrato sulle interlingue degli apprendenti stessi e del ruolo svolto dalla distanza tipologica nei fenomeni di *transfer*, e di quello di Chiara Romagnoli (*Rana, dove sei? L’espressione degli eventi di moto in italiano e in cinese*), che si concentra, tra l’altro, sulle non facili implicazioni pedagogiche della complessa questione che esamina.

Il lavoro di Emanuela Cresti e Itsuko Fujimura (*The information structure of spontaneous spoken Japanese and Italian in comparison: a pilot study*) esplora le strategie comunicative del giapponese, partendo da un mini-corpus di giapponese parlato. Di impostazione diversa è il contributo di Edoardo Lombardi Vallauri (*Difficoltà dei giapponesi con la pronuncia di parole italiane ed inglesi: i risultati di un esperimento*), che presenta i risultati di un esperimento riguardante le difficoltà di apprendimento delle lingue straniere (e tipologicamente diverse, quasi sempre l’inglese) in Giappone.

Arricchisce il quadro generale l’articolo di Barbara Gili Fivela (*L’intonazione nelle varietà di italiano e nell’arabo marocchino: alcune riflessioni sull’apprendimento della prosodia della seconda lingua*) sul marocchino, con particolare riferimento alla didattica della prosodia. Ancora dedicato al continente linguistico africano è il contributo di Ferdinando Longobardi e Rosanna Tramutoli (*Non essere come il serpen-*

te dell'albero di limoni. Confronto di aspetti idiomatici e metaforici in un corpus italiano-swahili), che confrontano swahili e italiano, esplorando la funzione didattica del proverbio in queste due lingue, nonostante si osservino, come è ovvio, differenze di struttura. Di una lingua del continente africano si occupa anche Raymond Siebetcheu (*Le lingue bamileké in Italia: repertori e atteggiamenti linguistici nella comunità camerunense*) che, sulla base di ricerche realizzate nell'ambito di comunità camerunensi in Italia, analizza la progressiva alterazione dei repertori di coloro che parlano in particolare lingue bamileké, esplorando le implicazioni sociolinguistiche del basso grado di prestigio di cui godono, tale da renderle lingue ‘minacciate’ nel contesto italiano. Simona Anastasio, Patrizia Giuliano e Rosa Russo (*I verbi di movimento in italiano lingua seconda: le interlingue dei bambini immigrati nell'area di Napoli*), analizzano, invece, lo sviluppo linguistico-cognitivo di bambini immigrati in “età critica” (ossia fra i 4 e i 7 anni), concentrandosi sulle strategie di lessicalizzazione legate ai verbi di movimento. Infine, conducono il lettore verso questioni proprie delle lingue indoarie, Tanya Roy e Mirko Tavosanis (*Il focalizzatore anche nei testi scritti di studenti con lingue indoarie come L1*), il cui contributo è appunto dedicato al focalizzatore italiano *anche* nei testi scritti di studenti universitari indiani che studiano l’italiano come LS e hanno lingue indoarie come L1, esaminando il ruolo svolto dalle interlingue degli apprendenti.

Chiudiamo questa breve *Presentazione* ringraziando i revisori anonimi, che hanno dato un contributo fondamentale alla realizzazione dell’opera. Ringraziamo, inoltre, la Rettrice e socia SLI Elda Morlicchio e i membri del *Comitato Scientifico* (Emanuele Banfi, Giorgio Banti, Pier Marco Bertinetto, Anna De Meo, Maurizio Gnerre, Gianguido Manzelli, Rosanna Sornicola, Massimo Vedovelli), che hanno lavorato, insieme al *Comitato Organizzatore* (Michela Cennamo, Lucia di Pace, Francesca Maria Dovetto, Alberto Manco, Emma Milano, Rossella Pannain) per la riuscita del *LI Congresso SLI*.

Alberto Manco

PARTE I

RELAZIONI SU INVITO

GIULIANO BERNINI

Da lingue extraeuropee verso l’italiano. Tra linguistica acquisizionale e tipologia linguistica¹

Il campo di problematiche rilevanti per i processi di acquisizione dell’italiano da parte di apprendenti con lingue prime extraeuropee è delineato in base a tre dimensioni pertinenti la definizione di lingua extraeuropea, i parlanti lingue extraeuropee nel loro contesto sociolinguistico e scolastico, i processi di apprendimento dell’italiano da parte di quei parlanti. La presenza di lingue europee nel repertorio di apprendenti provenienti da Americhe, Africa e in parte Asia configura il contatto con l’italiano come apprendimento di lingua terza. L’asimmetria nelle categorie grammaticali di lingue prime con cospicua distanza tipologica dall’italiano comporta soluzioni originali nella grammatica delle varietà di apprendimento, che chiamano in causa i principi di organizzazione testuale indotti dai mezzi grammaticali a disposizione nella lingua prima.

Parole chiave: tipologia, acquisizione di L2, acquisizione di L3, thinking for speaking

1. *Introduzione*

La posizione dell’italiano come lingua obiettivo di processi di apprendimento da parte di parlanti lingue non-europee comporta la considerazione di tre complessi di fattori:

- a. le lingue coinvolte in quanto lingue prime di apprendenti dell’italiano come lingua seconda e in particolare il loro status di lingue extraeuropee;

¹ Il presente contributo presenta i risultati del progetto di ricerca “Varietà in movimento ai margini del repertorio linguistico. Sviluppo e logorio di strutture morfosintattiche”, finanziato dal Dipartimento di Lingue, letterature e culture straniere con fondi FAR 2016. Ringrazio qui gli intervenuti alla presentazione al Congresso di Napoli per le loro osservazioni, che si è cercato qui di integrare, nonché due revisori anonimi per i suggerimenti puntuali che hanno permesso di migliorare l’esposizione. Ogni errore o imprecisione è ovviamente da addebitare allo scrivente.

- b. i parlanti le lingue così individuate, con il loro retroterra sociolinguistico, scolastico e culturale;
- c. i percorsi di acquisizione di lingue seconde e in particolare dell’italiano lingua seconda per come sono stati configurati in quella che è diventata la grammatica dello sviluppo dell’italiano, curata da Anna Giacalone Ramat (2003), e approfonditi in molte ricerche successive.

Questi tre complessi di fattori sono di per sé indipendenti sia dal punto di vista della possibilità di un loro inquadramento teorico sia da quello degli strumentari metodologici più adeguati al loro trattamento. Tuttavia sono qui inseriti in una rete di correlazioni al fine di delineare il campo di problematiche rilevanti per i processi di acquisizione dell’italiano come lingua seconda e al fine di mettere in rilievo la natura di quelle problematiche in relazione al tipo linguistico rappresentato dall’italiano rispetto a lingue extraeuropee².

2. Lingue europee ed extraeuropee

Il primo complesso di fattori riguarda lo status di lingua “extraeuropea” che ci serve per individuare le lingue parlate come L1 dagli apprendenti di italiano L2. Per le lingue, “extraeuropeo” è una caratteristica bifronte, per così dire, nella quale si incrociano un punto di vista geografico e uno linguistico.

Dal punto di vista geografico lingue extraeuropee sono tutte quelle impiegate da comunità di parlanti più o meno diffuse su un territorio *non* compreso tra l’Oceano Atlantico, il Mare Artico, la catena dei monti Urali e quella del Caucaso, il Mar Nero, il Mar Egeo e il Mediterraneo fino allo stretto di Gibilterra. Questa definizione, apparentemente banale, non è scevra di problemi, trattati in Banfi & Grandi (2003: 13-18) e in Stoltz (2006: 278-280) tra numerosi altri.

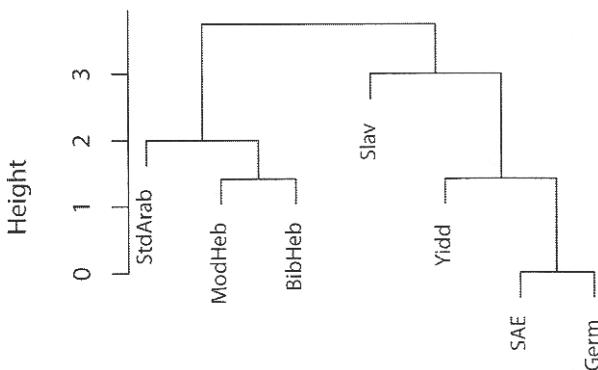
Il punto di vista geografico si sovrappone a quello linguistico, più pertinente qui, nella considerazione dei tratti che accomunano, pur in misura diversa, le lingue parlate nell’Europa geografica e che sono

² Pertanto questo contributo non apporta nuove conoscenze ai tre complessi di fattori qui elencati, ma consiste in una ricognizione dei problemi che essi comportano, con l’indicazione di possibili o anche solo auspicate soluzioni sulla base di una selezione ragionata dei numerosi studi a nostra disposizione per ciascuno di essi.

o rari o comunque non parimenti addensati nelle lingue parlate al di fuori dell'Europa geografica. Questi tratti, che caratterizzano il tipo detto "europeo medio standard", sono stati oggetto di numerose indagini negli anni novanta del Novecento (cfr. la rassegna in Haspelmath 2001) e si sono assestati nel corso della storia europea nella condivisione di momenti di sviluppo culturale da parte di diverse compagnie statali o comunità di parlanti come mostrato, nella prospettiva dell'italiano, in Ramat (1993: 5-14). L'addensamento dei tratti tra le lingue dell'Europa geografica è pieno nel nucleo rappresentato da tedesco e francese e si dirada via via che ci si allontana da esso, permettendo così di individuare lingue più o meno aderenti al tipo europeo medio standard.

Ai margini dell'area di rarefazione dei tratti si hanno lingue come l'irlandese e il finnico, non-europee da questo punto vista, ancorché non-extraeuropee, e sul versante sud il maltese, con soli due tratti europeo medio standard. L'italiano è tra le lingue più vicine al nucleo con otto tratti sui nove considerati in Haspelmath (2001: 1505), insieme a nederlandese, sardo, spagnolo, portoghese e albanese; invece lingue baltiche, slave e ungherese se ne allontanano condividendo solo cinque tratti su nove.

Figura 1 - *Posizione di ebraico moderno e europeo medio standard*



La nozione scalare di "europeo medio standard" aiuta a fissare la posizione delle lingue extraeuropee – ora intese nel senso geografico e linguistico insieme, quindi escludendo le varietà coloniali di lingue europee – parlate come L1 da apprendenti di italiano L2. La loro posizione tipologica può essere formalizzata con la tecnica dei dendro-

grammi a grappolo che rappresentano la similarità tra le entità considerate. Ne è esempio il dendrogramma a grappolo elaborato da Zeldes (2013: 462) e riportato in Figura 1, in uno studio sulla “europeicità” dell’ebraico ridiffuso come lingua parlata alla fine del XIX secolo da parlanti con L1 prevalentemente yiddish e slave e in seguito adottata come lingua ufficiale nello Stato d’Israele.

Il dendrogramma di Figura 1 è stato elaborato sulla base di 13 tratti europeo medio standard (quattro in più rispetto a quelli considerati in Haspelmath 2001); di questi la Tabella 1 riporta la distribuzione tra le lingue considerate in Zeldes (2013), alle quali è aggiunto l’italiano, e che posiziona l’ebraico contemporaneo tra le lingue “extraeuropee” anche dal punto di vista strutturale.

Tabella 1 - *Tratti SAE in lingue semitiche e europee*

Ebr. bibl.	Ebr. cont.	Ar. stand.	SAE	Tedesco	Yiddish	Italiano	Slavo
3	3	4	13	13	11	11	8

In una prospettiva più generale, la rilevazione della distanza tipologica dell’italiano rispetto alle lingue prime extraeuropee di apprendenti che lo acquisiscono come lingua seconda potrà avvalersi dei dati messi a disposizione dallo WALS (Dryer & Haspelmath 2013) per 192 tratti afferenti ai diversi livelli di analisi. Come già argomentato in Bernini (2011), la ricognizione comparativa dei tratti potrà integrare tre punti di vista:

- a. la posizione tipologica delle lingue comparate rispetto alla diffusione dei tratti considerati tra le lingue del mondo;
- b. la quantità di tratti condivisi e non condivisi;
- c. la dissimmetria riscontrata tra i valori dei tratti condivisi³.

A illustrazione di questa procedura si può comparare qui l’italiano con lo wolof, una tra le lingue extraeuropee maggiormente rappresentate tra gli apprendenti di italiano L2, sulla base di 49 tratti sugli 80 e, rispettivamente, 81 considerati nello WALS per le due lingue.

Come si evince dagli esempi in (1), rispetto al primo punto di vista italiano e wolof condividono l’ordine basico SVO, attestato dal 41% delle 1188 lingue con ordine dei costituenti dominante considerate

³ In Bernini (2011) si è cercato di stabilire dai tre punti di vista qui elencati la distanza tipologica tra italiano da una parte e, dall’altra, rumeno come lingua europea e cinese

nello WALS (Dryer 2013a). Esse condividono inoltre la presenza di articoli definiti e indefiniti, che insieme costituiscono anche un tratto europeo medio standard. Il primo di questi due tratti è realizzato in ambedue le lingue tramite “parola definita distinta dal dimostrativo”, ma in posizione prenominale in italiano e postnominale in wolof (cfr. 1a; Dryer 2013b). Il secondo di questi due tratti è invece realizzato in italiano tramite la stessa parola del numerale “uno”, mentre in wolof la parola indefinita è diversa da quella per il numerale “uno” (1b) (Dryer 2013c). Infine, rispetto al terzo punto di vista, il tratto detto “Posizione degli affissi di tempo-aspetto” è un tratto con realizzazione asimmetrica dei valori delle due lingue: l’italiano codifica tempo e aspetto tramite suffissi, in wolof è assente la flessione di tempo e aspetto, categorie espresse in maniera analitica come in (1a) (Dryer 2013d).

- (1) a. *Falu lekk na ceeb bi*
 Falu mangiare 3SG.PRF riso DEF
 ‘Falu mangiò il riso’ (Ngom 2003: 66)
- b. *Ab kér; bénn, juróóm bénn*
 INDEF casa uno cinque uno
 ‘una casa; uno; sei’ (Ngom 2003: 33, 45 sg.)

Su questa base è possibile fissare la posizione tipologica di ognuna delle lingue prime di apprendenti di italiano L2. Possiamo individuarne 85, qui pertinenti come extraeuropee (v. Appendice 1), nelle rassegne disponibili a partire da Mioni (1998) fino a Fusco (2017), comprendendo Andorno & Bernini (2003: 33-34), Andorno (2004), Bagna *et al.* (2004), Chini (2014) e gli apprendenti del corpus VALICO.

La Tabella 2 illustra la distribuzione geografica delle lingue extraeuropee menzionate in tutti gli studi considerati insieme alla loro affiliazione genetica. La duplice accezione del termine “extraeuropeo” è esemplificata dalla romanì in tutte le sue varietà, parlata soprattutto in Europa ma linguisticamente non europea (Matras 2002).

Tra i continenti extraeuropei sono maggiormente rappresentati Africa e Asia e con un numero esiguo di lingue le Americhe centrale e meridionale. Assenti sono Australia e Oceania. Questa distribuzione riflette in controluce la pressione esercitata nei diversi continenti dalle lingue colà imposte dall’espansione coloniale europea, la cui impor-

tanza può essere valutata osservando non già più le lingue, ma i loro parlanti, cioè il secondo complesso di fattori che qui consideriamo.

Tabella 2 - *Lingue extraeuropee: continenti e famiglie linguistiche*

<i>Continenti e lingue</i>		<i>Famiglie linguistiche</i>	
America	4	1	quechuano
		7	creolo
Africa	50	33	nigerocongolese
		3	nilosahariano
Asia	30	14	afroasiatico
		1	austroasiatico
		5	austronesiano
		2	coreano-giapponese
		1	taikadai
		4	sinotibetano
		4	tur(ci)co
		2	dravidico
		8	indoeuropeo
Europa	1		

3. I parlanti lingue extraeuropee nel contatto con l’italiano

Gli apprendenti di italiano L2 con lingue prime extraeuropee provengono da Paesi multilingui e sono essi stessi, nella maggior parte dei casi, plurilingui. I repertori dei 47 Paesi menzionati negli studi elencati in 2. comprendono anche lingue di importazione coloniale europea, utilizzate sia nelle interazioni dei soggetti intervistati accanto ad altre lingue, sia nei mezzi di comunicazione e nell’istruzione, esclusivamente o accanto ad altre lingue. Le lingue europee elencate sono francese, inglese, spagnolo e in un caso ciascuno anche italiano (Somalia; Andorno 2004: 244) e tedesco (Camerun; Fusco 2017: 154).

Per i tre continenti extraeuropei di provenienza degli apprendenti, la pressione delle lingue europee è rispecchiata dal loro uso nelle interazioni dei soggetti considerati e nei domini delle comunicazioni di massa e dell’istruzione, o solo in questi ultimi, come riportato nella Tabella 3. La maggior pressione delle lingue europee caratterizza l’America meridionale e l’Africa. In questo continente, la lingua europea coloniale non è dichiarata tra le lingue delle interazioni dagli intervistati di solo tre Paesi (Eritrea,

Sudan, Somalia). L'Asia si caratterizza invece per la minore pressione delle lingue europee: l'inglese è usato anche nelle interazioni dai soggetti filippini, mentre i repertori dichiarati per Vietnam, Pakistan, Afghanistan, Iran, Iraq, Siria, Libano, Territori dell'Autorità autonoma palestinese non mostrano lingue europee nei mezzi di comunicazione e nell'istruzione⁴.

Tabella 3 - *Numero di Paesi nel cui repertorio sono presenti lingue europee*

<i>Paesi con presenza di lingue europee</i>			
	Anche nelle interazioni degli intervistati	Nei mezzi di comunicazione e nell'istruzione	Totale Paesi considerati
America	8	8	8
Africa	18	21	21
Asia	1	9	17

Nel repertorio di provenienza degli immigrati in Italia la presenza di altre lingue fa sì che l'acquisizione dell'italiano da parte di adulti e giovani adulti si configuri non più come acquisizione di L2, ma come acquisizione di L3 o Ln. Inoltre in questo quadro la presenza di lingue europee e di tipo europeo medio standard tra le conoscenze pregresse degli apprendenti riconfigura i rapporti di distanza tipologica rispetto all'italiano lingua di arrivo.

Antesignano di questa prospettiva è stato lo studio di Mioni (1971) sulla componente fonologica di un informante kenyota nel repertorio del cui Paese d'origine erano presenti kikuyu come L1 in famiglia e kiswahili e inglese come L2 nel dominio scolastico, e per il quale l'italiano in Italia era la L3, secondo la definizione di Hammarberg (2010). La domanda su "quali potenzialità dei sistemi conosciuti in precedenza siano effettivamente utilizzati dal parlante", l'indagine di Mioni (1971: 564) è ancora oggi attuale.

Nei numerosi studi sulla L3 o Ln riassunti in Rothman *et al.* (2013) e in quelli successivi (cfr. Lindqvist *et al.* 2017) si è cercato di individuare le potenzialità del plurilinguismo sulla base di effetti di interferenza dalle lingue di retroterra (L1 e L2) verso la Ln, fermo restando che tutte le lingue già conosciute possono condizionare in senso positivo l'acquisizione

⁴ Si riportano qui i repertori dichiarati dai soggetti considerati. In realtà alcune di queste dichiarazioni andrebbero meglio verificate: per il Pakistan, p.es., si veda la presenza dell'inglese nel repertorio in Italia degli immigrati discussi in Berruto (2009: 16-17).

di una L3/Ln secondo il “Cumulative Enhancement Model” di Flynn *et al.* (2004). Gli effetti possono essere indotti principalmente da tre fattori:

- a. il ruolo privilegiato di una L2 rispetto a una L1 nel condizionare lo sviluppo della L3/Ln a uno stadio iniziale;
- b. la relativa vicinanza tipologica delle lingue coinvolte, in termini sia di comune affiliazione genetica, sia di condivisione di strutture, sia di percezione di similarità da parte del parlante (Falk & Bardel 2010: 193);
- c. il grado di conoscenza della L3/Ln, che secondo Falk & Bardel (2010: 196-197) è in correlazione con corrispondenti gradi di conoscenza delle lingue pregresse, attivando così fonti di interferenza differenziate.

Le numerose indagini empiriche effettuate soprattutto con combinazioni di lingue europee, italiano compreso, non danno ancora un quadro coerente circa l’interazione tra i tre fattori principali qui illustrati ed altri fattori, quali la componente del sistema coinvolta, la cronologia delle lingue imparate, l’età dell’apprendimento, il tipo di apprendimento spontaneo o guidato. Inoltre l’attenzione è stata prevalentemente rivolta al lessico e a singole caratteristiche sintattiche (p.es. soggetti nulli, frasi relative) senza ancora la possibilità di osservarne l’integrazione in processi di acquisizione più ampi.

Nello studio dell’italiano L3 di un soggetto con L1 svedese e L2 inglese, francese spagnolo a diversi livelli di competenza, Bardel & Lindqvist (2007) hanno mostrato il diverso peso specifico dei tre fattori principali come riassunto nella Tabella 4.

Tabella 4 - *Grado di conoscenza della lingua e vicinanza tipologica in italiano L3*

<i>Lingue retrostanti (L1 e L2)</i>	<i>Commutaz. di codice</i>	<i>Costruzione di parole</i>	<i>Italiano L3</i>
<i>svedese</i>	18%	–	15 occorrenze su 16 nella terza rilevazione
<i>inglese</i>	1%	3%	
<i>francese</i>	30%	81%	<i>escarpa, esciarpa < [e'ʃarp], écharpe</i>
<i>spagnolo</i>	51%	–	38 occorrenze su 46 nella prima rilevazione

La tabella riporta nella prima colonna le lingue apprese prima dell’italiano dal soggetto indagato: lo svedese come L1 e, nell’ordine di grado di conoscenza inferito dagli anni di istruzione, inglese, francese e spagnolo come lingue non-prime. L’osservazione delle lingue coinvolte nelle com-

mutazioni di codice e nei tentativi di costruzione di parole durante quattro rilevazioni mostra il peso specifico maggiore assunto dallo status di L2: lo svedese è assente tra le fonti delle parole non-target elaborate dall'apprendente e ha il minor numero di passaggi di commutazione di codice.

Il secondo fattore con maggior peso specifico è la vicinanza tipologica tra le lingue retrostanti: spagnolo e francese sono preminenti sia nella commutazione di codice sia nell'elaborazione di parole a differenza dell'inglese. Il terzo fattore, ovvero il grado di conoscenza linguistica, si intreccia col secondo: lo spagnolo, la lingua tipologicamente sentita come più vicina all'italiano L3 e con il più basso grado di conoscenza, è prominente nella commutazione di codice della prima rilevazione in corrispondenza di un basso grado di conoscenza dell'italiano. Il francese è invece la fonte preminente nell'elaborazione di parole non-target in quanto lingua con un più alto grado di conoscenza rispetto allo spagnolo e quindi fonte più ricca di elementi lessicali a cui attingere nell'ipotizzare forme di parola di L3.

Nella prospettiva extraeuropea per noi pertinente, l'italiano si configura presumibilmente come L3 o Ln per la maggior parte degli apprendenti con un retroterra di lingue extraeuropee americane e africane e la presenza di una lingua europea nei repertori di quegli apprendenti dovrebbe suscitare effetti di interferenza positiva che vanno poi indagati nella prospettiva di costituzione delle varietà di apprendimento. Lo conferma una breve ricognizione di due apprendenti del corpus del Progetto di Pavia (Andorno & Bernini 2003): MK che si è dichiarato monolingue tigrino (es. 2); PE, plurilingue cantonese, malese, inglese (es. 3).

- (2) MK, prima registrazione a 30 giorni dall'arrivo in Italia
 sì - eh ++
 la + *geography - geography* eh ++ venti anni quindici_anni fa-
 la geo/ la *geographic map* - eh + Kasala Eritrea +
 adesso - la + *geography* - adesso Kasala non Sudan + non
 Eritrea
- (3) PE, prima registrazione a 25 giorni dall'arrivo in Italia
 \IT\ come mai sei in Italia? perchè sei venuto in Italia?
 \PE\ *why am I here in Italy? &yeah&
 \IT\ &yes&
 \PE\ io *it's me*
 \IT\ *yes*
 \PE\ io di Italia ++ studio^/ studiamo

In ambedue gli esempi prestiti e commutazione di codice sono probabilmente indotti dalla vicinanza tipologica di inglese e italiano rispetto a tigrino da una parte e a malese e cantonese dall'altra. Per quanto riguarda il grado di conoscenza dell'inglese, l'apparente basso grado di MK gli permette di colmare lacune lessicali nella sua varietà basica di italiano L3. Dall'altra parte, il buon grado di conoscenza dell'inglese permette a PE di usarlo per condurre la conversazione nella sua varietà basica di italiano Ln controllando la comprensione delle domande dell'intervistatrice e monitorando la propria produzione.

Per quanto riguarda l'istruzione scolastica nei Paesi di origine degli apprendenti, l'utilizzo di lingue europee comporta anche un modello di istruzione improntato a pratiche di alfabetizzazione intesa come abilità ad agire su testi scritti, comprendendoli, costruendoli e manipolandoli. Ciò sembra facilitare l'elaborazione dell'input di nativi nell'italiano L3, insieme alla vicinanza tipologica. L'influsso esercitato dal modello di educazione europeo è ben mostrato nello studio comparato svolto da Maffia (2015a, b) su 20 soggetti senegalesi, 10 con scolarizzazione francese e 10 con scolarizzazione di impronta religiosa islamica incentrata sulla memorizzazione del testo coranico, scritto, come è noto, nel sistema *abjad* dell'arabo.

I 20 soggetti senegalesi sono stati sottoposti a un test di imitazione di 18 frasi di complessità crescente al fine di rilevarne le abilità orali in italiano L3 sulla base della completezza testuale, della resa morfosintattica e lessicale e dell'accuratezza intonativa rispetto allo stimolo. I soggetti con scolarizzazione di impronta europea (es. 4) hanno rivelato maggiore accuratezza nella resa dell'insieme di frasi più semplici costituite da parole fino a un totale di 10 sillabe. La ripetizione di frasi più complesse è invece caratterizzata da interruzione della ripetizione o riformulazioni con parole probabilmente più note e da un andamento prosodico relativamente piatto.

- (4) Stimolo: Si dice che le suocere siano perfide con le nuore
 Ripetizione: xxx le suoce sono perdite per le nove
 (Maffia 2015a: 81)

I soggetti con scolarizzazione di impronta islamica (es. 5) hanno invece ripetuto le frasi più complesse nelle parti iniziale e finale, non interrompendo però la resa dello stimolo, ma sostituendola nella parte centrale con un borbottio costituito da sillabe aperte con vocali centrali e con consonante prevalentemente occlusiva, nasale o fricativa.

Diversamente dai primi soggetti, l'andamento prosodico rispecchia quello dello stimolo nei picchi e negli avvallamenti.

- (5) Stimolo: Fossi in te, non avrei la presunzione di essere impeccabile
Ripetizione: fossi in te xxx xxx xxx xxx xxx cabile
(Maffia 2015a: 81)

L'istruzione scolastica è infine particolarmente rilevante per quei Paesi di provenienza in cui è veicolata tramite sistemi di scrittura semasiografica, come nella Repubblica Popolare Cinese. La natura delle unità grafiche sollecita contemporaneamente percezione visiva e acustica e elaborazione cognitiva, essendo insieme unità iconiche, sillabiche e semantiche (Banfi 2003a: 185). Inoltre in quei sistemi le nozioni di morfema e parola si sovrappongono in modo da condizionare l'elaborazione testuale secondo una "rete di sotto-insiemi gerarchizzati" (Banfi 2003a: 188). Nell'apprendimento dell'italiano come L2/L3 ciò comporta la resa di unità semantiche che in italiano corrispondono a una parola tramite calco della struttura di parola della L1, come per il target 'via cavo', reso come *con la linea* su calco di 有线 *yǒu-xiàn* (Arcodia et al. 2008: 64).

I retroterra linguistico, scolastico e culturale caratterizzano in maniera differenziata il contatto con l'italiano degli apprendenti con L1 extraeuropea in funzione della presenza di una lingua europea nel repertorio di partenza, dello stile di apprendimento, dell'orientamento analitico o olistico nell'elaborazione della lingua scritta nel caso di alfabetismo. Prendiamo ora in esame il terzo complesso di fattori che qui consideriamo, osservando i processi di apprendimento dell'italiano L2 riscontrati in apprendenti con L1 extraeuropea. Ritorniamo per questo alla considerazione della distanza tipologica già discussa a proposito del primo complesso dei fattori qui pertinenti.

4. Percorsi di acquisizione di italiano L2

I percorsi di acquisizione di una L2 mostrano in generale una relativa uniformità indipendentemente dalla L1 degli apprendenti considerati. Lo si evince sia nell'ordine con cui i morfemi della lingua di arrivo si integrano nelle varietà di apprendimento sia nella sequenza con cui le varietà di apprendimento organizzano via via la codificazione di funzioni obbligatorie nella lingua di arrivo, fino a convergere con

le costruzioni utilizzate anche dai parlanti nativi. Da questo punto di vista i percorsi seguiti da apprendenti con L1 extraeuropee sembrano riflettere quelli riscontrati in apprendenti con L1 europea⁵.

Ne è un esempio la sequenza di diffusione della codificazione del genere indagata in Chini & Ferraris (2003) e riportata in (6).

- (6) Pronome tonico di 3a persona singolare > Articolo determinativo (>) Articolo indeterminativo > Aggettivo attributivo > Aggettivo predicativo (>) Particípio passato

Al di là di differenze individuali e di condizioni sociali, la sequenza si può ricondurre ai principi relativi alla cognizione umana e alle esigenze di comunicazione alla base della costituzione dei sistemi linguistici, discussi in Giacalone Ramat (2009). Precoci nella sequenza sono il riferimento a entità animate e l'individuazione di referenti noti nel discorso. Più tarda è la diffusione delle marche di genere sui modificatori del sintagma nominale e, al di fuori di esso, nei target dell'accordo nel sintagma verbale.

Pur condividendo lo stesso tragitto, apprendenti con L1 diverse lo percorrono con tempi diversi e, posizione per posizione, con entità diverse di errori. La sequenza in (6) è percorsa con minori difficoltà, nell'ordine, da apprendenti con L1 francese e tedesco e con maggiori difficoltà, sempre in ordine crescente, da apprendenti con L1 inglese, farsi e cinese. La diversa velocità di percorso della sequenza sembra condizionata dalla tipologia del genere nelle L1 coinvolte. Cruciali sono, in ordine di decrescente peso specifico:

- a. l'assenza della categoria genere come in farsi, in *pǔtōnghuà* e in cinese *wú*, la varietà nativa della maggior parte degli apprendenti cinesi indagati;
- b. la base semantica dei valori della categoria, fondata sul sesso come nelle lingue indoeuropee d'Europa⁶;

⁵ È opportuno adottare una certa cautela nella comparazione di percorsi di singoli apprendenti e di gruppi di apprendenti, caratterizzati da instabilità e variabilità dipendenti da fattori diversi non sempre facilmente individuabili. La questione è discussa da diverse angolazioni in Andorno *et al.* (2017: 59-67).

⁶ In farsi i pronomi anaforici richiamano in realtà l'animazione dell'antecedente, che viene così ad essere una sorta di categoria coperta di genere, cfr. "Das Persische unterscheidet kein Genus, daher wird *š* u für alle drei Geschlechter gebraucht: er, sie, es; für Sachen steht *ñ* an." (Alavi & Lorenz 1988: 36). Questa differenza si manifesta

- c. la codificazione della categoria, coperta come in inglese, o esplicita come in tedesco, francese e in italiano lingua di arrivo;
- d. il numero di valori distinti, tre come in inglese e tedesco, due come in francese e italiano.

Questi dati, rappresentativi per molti altri aspetti dell'italiano L2, evidenziano la rilevanza della tipologia delle lingue prime degli apprendenti nel configurare l'acquisizione dell'italiano L2.

Per gli apprendenti considerati in Chini & Ferraris (2003) l'italiano è prevalentemente una L2. Tuttavia l'influsso di lingue europee andrebbe almeno preso in considerazione per il cinese *pǔtōnghuà*, dove una distinzione di genere a tre valori basata sul sesso è stata introdotta nella grafia del pronome di terza persona negli anni dieci del Novecento in un tentativo di riforma del cinese orientata sulle lingue europee (Ramsey 1987: 50-51), come nei tre caratteri riprodotti in (7a) e sempre letti *tā*. La distinzione è però assente in *wú* (7b).

- (7) a. Pǔtōnghuà: 他 她 它
 tā-M tā-F tā-N
b. Wú: 其
 xii [fiz] (Zhu 2006: 64, 7-8, 11)

La sequenza di apprendimento riflette la diffusione dei mezzi grammaticali da acquisire nella grammatica in sviluppo delle varietà di apprendimento. Essa non ci mostra però come i mezzi grammaticali via via a disposizione vengono impiegati nella costruzione del discorso nella prospettiva detta “Thinking for speaking” introdotta da Dan Slobin (1996). I valori delle categorie grammaticali a disposizione dei parlanti nativi ne condizionano infatti la concettualizzazione di entità, spazio, tempo e modalità, orientandone la verbalizzazione e improntandone l'organizzazione testuale in base a principi riguardanti

solo in contesti particolari come le relative, dove nomi testa inanimati sono ripresi da un dimostrativo e non da un pronomine personale:

- (i) mard-i ke u-rā didam...
 uomo-INDEF REL 3SG-ACC vidi
 ‘L'uomo che vidi..’
- (ii) kif-i ke bā ān be madrase mirawam...
 borsa-INDEF REL con DIM a scuola vado
 ‘La borsa con cui vado a scuola..’
(Alavi & Lorenz 1988: 111)

la scelta e la disposizione delle informazioni relative ai diversi domini di referenza. Questo livello, studiato da diversi anni a questa parte presso parlanti nativi e apprendenti di L2 di lingue europee, cfr. von Stutterheim & Nüse (2003) e Carroll (2008), si riscontra soprattutto in varietà postbasiche con espressione morfologica soddisfacente.

Nel caso della distanza tipologica caratterizzata da un'asimmetria nella presenza di categorie grammaticali, come tra l'italiano e le lingue dell'estremo oriente, è possibile osservare nella L2 soluzioni originali, instabili o fossilizzate, condizionate dalla prospettiva di concettualizzazione della L1, fondata su principi che attingono a mezzi diversi di espressione. Per l'italiano ne è esempio lo studio di Bianchi (2007) sull'espressione della categoria numero presso apprendenti con L1 giapponese, che ha a che fare con la concettualizzazione delle entità. In giapponese la codifica del plurale tramite un suffisso è marginale: solitamente il numero è inferibile dal contesto di discorso o da espressioni di quantificazione accompagnate da classificatori e non è esplicitato nella forma "nuda" del nome (Shibatani 1990: 286-287).

Gli apprendenti indagati da Bianchi (2007: 292, 295) hanno prodotto un numero considerevole di nomi "nudi" nella forma del singolare (cfr. 8) rispetto a un gruppo di apprendenti anglofoni sottoposti agli stessi compiti narrativo e descrittivo.

- | | | |
|-----|--|---------------------|
| (8) | a. in dietro di parco c'è <i>fontana</i> | (una fontana) |
| | b. i ragazzi giocano con <i>pallone</i> | (il/un pallone) |
| | c. giacca del signore con <i>baffo</i> | (i baffi) |
| | e. due ragazze stanno dormendo su <i>asciugamano</i> | (degli asciugamani) |

Nel tipo descrittivo di discorso in particolare, la categoria del numero nell'italiano L2 di questi apprendenti è in correlazione con la referenzialità e la quantificazione, come illustrato nella Tabella 5, e appare come una riconfigurazione del sistema di arrivo in cui gioca un ruolo preminente la concettualizzazione della L1.

I due valori della categoria numero sono espressi sul nome dai relativi morfemi in opposizione solo in presenza di elementi quantificatori (*un gelato* vs. *tre gelati*). Altrimenti l'opposizione non è marcata sul nome, ma su un elemento lessicale (*molti gelato* vs. *gelato*). Il nome senza determinanti e col morfema del singolare della lingua di arrivo compare nei contesti in cui il numero non è pertinente (p.es. *ecco gelato*).

Tabella 5 - *La categoria numero nell’italiano L2 di parlanti giapponese*

Morfologia	Opposizione	Funzione
SG	N-sg	bassa referenzialità/referenti unici
SG	N-sg ~ <i>tanti/molti</i> N-sg	opposizione non marcata SG~PL
SG~PL	<i>un</i> N-sg ~ QUANT N-pl	referenti quantificati/individualizzati

La prospettiva del “pensare per parlare” è ancora poco applicata negli studi dell’italiano L2, nonostante la maggior parte delle ricerche abbia riguardato aspetti della morfosintassi⁷. Un altro ambito che ha ricevuto meno attenzione è costituito dalla componente fonologica, pur trattata in termini variazionisti da Mori (2007) per l’italiano L2 di parlanti arabo marocchino e da Costamagna (2011) per l’italiano L2 di sinofoni. Diversi aspetti della prosodia di parlanti cinese, vietnamita e giapponese sono stati indagati dall’équipe di ricercatori dell’Oriental (cfr. Pettorino & De Meo 2012). Queste indagini sono condotte con protocolli accurati e uno strumentario tecnico sofisticato e i risultati raggiunti sono molto interessanti, lasciando trasparire differenze di resa intonativa improntate alle L1 in maniera differenziata.

5. Osservazioni conclusive

La considerazione dei tre complessi di fattori rilevanti nella definizione della posizione dell’italiano e della sua acquisizione rispetto a lingue extraeuropee e ai parlanti di queste ha messo in evidenza la relativa distanza tipologica come fattore principale di condizionamento del suo sviluppo come L2. La relativa distanza tipologica, misurata in termini di condivisione di categorie e di (dis)simmetria nella manifestazione dei valori di quelle (cfr. 2.) condiziona l’organizzazione dei mezzi di espressione a disposizione nelle varietà di apprendimento in quanto riflesso di principi di diversa concettualizzazione, pur in un quadro generale relativamente uniforme dal punto di vista dell’ordine di acquisizione di morfemi e costruzioni della lingua di arrivo (cfr. 4.). La preminenza della distanza tipologica, già proposta in Giacalone

⁷ Tra le eccezioni, si può ricordare Chini (2008) per la concettualizzazione delle entità in testi narrativi di apprendenti con L1 europea tedesca e spagnola.

Ramat (1994) e qui ancora una volta confermata⁸, è rilevante anche per quegli apprendenti di provenienza extraeuropea con anche conoscenza di un'altra lingua europea coloniale come L2. In questi casi, come argomentato in 3., il peso specifico della distanza tipologica tra la L1 e l'italiano L3 o Ln viene ridotto dal ricorso alla conoscenza di lingue percepite come tipologicamente più vicine all'italiano.

L'interazione dei tre complessi di fattori qui considerati permette anche un bilancio delle indagini già svolte e l'individuazione di ulteriori prospettive di ricerca sull'acquisizione dell'italiano da parte di apprendenti con L1 extraeuropea. Tra questi, gli apprendenti con il cinese L1 sono stati tra i più studiati per la distanza tipologica tra L1 e L2 oltre che per il numero cospicuo di apprendenti presenti in Italia anche in contesti universitari (tra i tanti Banfi 2003b, Andorno 2010 e ora Martari 2017). Tra gli apprendenti con altre L1 extraeuropee, solo gli arabofoni sono stati oggetto di indagini specifiche sia di ordine linguistico che culturale, raccolte nel volume a cura di Vedovelli *et al.* (2001). Non mancano studi di dettaglio su altri apprendenti di provenienza extraeuropea, ma senza ancora la possibilità di avere un quadro coerente sia per la metodologia adottata sia per il quadro teorico di riferimento come per gli apprendenti cinesi e arabofoni⁹.

Tra le possibili prospettive di ricerca se ne indicano qui due che possono coprire settori ancora poco esplorati:

- a. Sul fronte della morfosintassi la ricerca di eventuali sequenze nell'organizzazione dei mezzi grammaticali della L2 secondo i principi di concettualizzazione dei parlanti nativi, compito difficile, non essendo tali principi ricavabili facilmente nelle interazioni con i nativi.
- b. Sul fronte della fonetica l'individuazione di sequenze di convergenza verso il sistema della L2 in correlazione con gli stadi di arricchimento del lessico per la fonologia segmentale e dell'organizzazione dell'enunciato per la prosodia. Questa prospettiva richiede, dal punto di vista metodologico, la possibilità di comparare le rese di gruppi diversi di apprendenti con il medesimo input control-

⁸ Si ricordi che la dimensione tipologica è stata presente fin dall'inizio degli studi di linguistica acquisizionale, cfr. Rutherford 1984.

⁹ A titolo di esempio si ricordano qui i contributi di Gracci (2004) su parlanti tamil e di Goglia (2004) su parlanti igbo come L1 e inglese e pidgin inglese nigeriano come L2.

lato, come nel progetto VILLA (*Varieties of Initial Learners in Language Acquisition*), che coinvolge però lingue europee: il polacco come lingua di arrivo e italiano, francese, tedesco, nederländese e inglese come L1 (Bernini 2016).

La considerazione di apprendenti italiano L2 con L1 extraeuropea risulterà imprescindibile per arrivare a un quadro coerente dei processi di acquisizione che sappia integrare il gradiente della distanza tipologica, le conoscenze linguistiche pregresse degli apprendenti, l'organizzazione sintattica e prosodica degli enunciati.

Riferimenti bibliografici

- Alavi, Bozorg & Lorenz, Manfred. 1988. *Lehrbuch der persischen Sprache*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Andorno, Cecilia. 2004. I repertori e gli usi linguistici. In Chini, Marina (a cura di), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, 239-296. Milano: FrancoAngeli.
- Andorno, Cecilia. 2010. Lo sviluppo della morfosintassi in studenti cinesi. In Rastelli, Stefano (a cura di), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, 89-122. Perugia: Guerra.
- Andorno, Cecilia & Bernini, Giuliano. 2003. Premesse teoriche e metodologiche. In Giacalone Ramat (a cura di), 17-36.
- Andorno, Cecilia & Valentini, Ada & Grassi, Roberta (2017). *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*. Novara: De Agostini-UTET.
- Arcodia, Giorgio Francesco & Banfi, Emanuele & Piccinini, Chiara. 2008. Rese di lessico italiano/L2 da parte di sinofoni: fatti percettivi e strategie compensatorie. In Bernini *et al.* (a cura di), 53-77.
- Bagna, Carla & Barni, Monica & Siebetcheu, Raymond. 2004. *Toscane favelle. Lingue immigrate nella Provincia di Siena*. Perugia: Guerra.
- Banfi, Emanuele. 2003a. Dagli ideogrammi all'alfabeto latino: osservazioni sull'italiano scritto di un apprendente cinese. In Banfi (a cura di), 181-211.
- Banfi, Emanuele (a cura di). 2003b. *Italiano/L2 di cinesi. Processi acquisizionali, Atti del Seminario internazionale (Milano-Bicocca, 1 dicembre 2000)*. Milano: Franco Angeli.
- Banfi, Emanuele & Grandi, Nicola. 2003. *Lingue d'Europa*. Roma: Carocci.

- Bardel, Camilla & Lindqvist, Christina. 2007. The role of proficiency and psychotypology in lexical cross-linguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3. In Chini *et al.* (a cura di), 123-141.
- Bernini Giuliano. 2011. Misurare la distanza tipologica: l'apporto del *World Atlas of Language Structures*. In Bozzone Costa, Rosella & Fumagalli, Luisa & Valentini, Ada (a cura di), *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*, 21-39. Perugia: Guerra.
- Bernini, Giuliano. 2016. La réalisation phonique des mots en début d'apprentissage de langues secondes. *Revue Française de Linguistique Appliquée* XXI/2. 139-151.
- Bernini, Giuliano & Spreafico, Lorenzo & Valentini, Ada (a cura di). 2008. *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*. Perugia: Guerra.
- Berruto, Gaetano (2009). Ristrutturazione dei repertori e 'lingue franche' in situazione immigratoria. Appunti di lavoro. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* XXXVIII/1. 9-28.
- Bianchi, Elisa. 2007. La categoria del numero nell'italiano di giapponesi: percorsi di acquisizione. In Chini *et al.* (a cura di), 281-302.
- Carroll, Mary. 2008. Macro-structural planning and topic shift in narrative discourse: Advanced English learners of German. In Bernini *et al.* (a cura di), 285-300.
- Chini Marina. 2008. Spunti comparativi sulla testualità nell'italiano L2 di tedescofoni e ispanofoni. In Bernini *et al.* (a cura di), 301-339.
- Chini, Marina. 2014. Contesti e modalità dell'apprendimento dell'italiano per alunni di origine immigrata: un'indagine sulla provincia di Pavia. In De Meo, Anna & D'Agostino, Mari & Iannaccaro, Gabriele & Spreafico, Lorenzo (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, 9-42. Milano: AItLA.
- Chini, Marina & Desideri, Paola & Favilla, M. Elena & Pallotti, Gabriele (a cura di). 2007. *Atti del 6° Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Napoli 9-10 febbraio 2006*. Perugia: Guerra.
- Chini, Marina & Ferraris, Stefania. 2003. Morfologia del nome. In Giacalone Ramat (a cura di), 37-69.
- Costamagna, Lidia. 2011. L'apprendimento della fonologia dell'italiano da parte di studenti sinofoni: criticità e strategie. In Bonvino, Elisa & Rastelli, Stefano (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il Progetto Marco Polo. Atti del XV Seminario AICLU (Roma, 19 Febbraio 2010)*, 49-65. Pavia: Pavia University Press.

- Dryer, Matthew S. 2013a. Order of Subject, Object and Verb. In Dryer & Haspelmath (eds.) (<http://wals.info/chapter/81>) (consultato il 31.07.2017).
- Dryer, Matthew S. 2013b. Definite Articles. In Dryer & Haspelmath (eds.) (<http://wals.info/chapter/37>) (consultato il 31.07.2017).
- Dryer, Matthew S. 2013. Indefinite Articles. In Dryer & Haspelmath (eds.) (<http://wals.info/chapter/38>) (consultato il 31.07.2017).
- Dryer, Matthew S. 2013d. Position of Tense-Aspect Affixes. In Dryer & Haspelmath (eds.) (<http://wals.info/chapter/69>) (consultato il 31.07.2017).
- Dryer, Matthew S. & Haspelmath, Martin (eds.). 2013. *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology (<http://wals.info>).
- Falk, Ylva & Bardel, Camilla. 2010. The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art. *IRAL* 48. 185-219.
- Flynn, Suzanne & Foley, Claire & Vinnitskaya, Inna. 2004. The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. *International Journal of Multilingualism* 1/1. 3-16.
- Fusco, Fabiana. 2017. *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*. Roma: Carocci.
- Giacalone Ramat, Anna. 1994. Il ruolo della tipologia linguistica nell'acquisizione di lingue seconde. In Giacalone Ramat, Anna & Vedovelli, Massimo (a cura di), *Italiano lingua seconda/lingua straniera*, 27-43. Roma: Bulzoni.
- Giacalone Ramat, Anna (a cura di). 2003. *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Giacalone Ramat, Anna. 2009. Typological universals and second language acquisition. In Scalise, Sergio & Magni, Elisabetta & Bisetto, Antonietta (eds.), *Universals of Language Today*, 253-272. Berlin: Springer.
- Goglia, Francesco. 2004. The interlanguage of Igbo Nigerians immigrated in Italy, with particular attention to the interference with English language. In Baur, Siegfried (a cura di), *Il soggetto plurilingue. Interlingua, aspetti di neurolinguistica, identità e interculturalità*, 23-120. Milano: Franco Angeli.
- Gracci, Sandra. 2004. I Tamil e l'acquisizione della morfosintassi italiana. Uno studio nella comunità di Bologna. *Itals* II/5.

- Hammarberg, Björn. 2010. The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *IRAL* 48/2-3. 91-104.
- Haspelmath, Martin. 2001. The European linguistic area: Standard Average European. In Haspelmath, Martin *et al.* (eds.), *Language typology and linguistic universals: an international handbook*, Vol. 2, 1492-1510. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lindqvist, Christina & Falk, Ylva & Lindgren, Josefina. 2017. Introduction: Contemporary issues in research on multilingualism. *IRAL* 55/1. 1-2.
- Maffia, Marta. 2015a. *Oralità, scrittura e lingue seconde in apprendenti con un basso grado di literacy. Il caso di apprendenti senegalesi adulti di italiano L2.*, Napoli: Università degli Studi di Napoli “L’Orientale” (Tesi di dottorato).
- Maffia, Marta. 2015b. Intonazione, ritmo e atti linguistici. L’italiano L2 di apprendenti senegalesi con diversi modelli di literacy. In Chini, Marina (a cura di), *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici. [Italian] L2 Spoken Discourse: Pragmatic and Prosodic Aspects*, 38-58. Milano: FrancoAngeli.
- Martari, Yahis. 2017. *L’acquisizione dell’italiano da parte di sinofoni. Un contributo alla linguistica educativa.* Bologna: Pàtron Editore.
- Matras, Yaron. 2002. *Romani. A Linguistic Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mioni, Alberto A. 1971. Sistema primario plurimo, sistema secondario italiano. In Medici, M. & Simone, Raffaele (a cura di), *L’insegnamento dell’italiano in Italia e all’estero*, 339-357. Roma: Bulzoni.
- Mioni, Alberto A. 1998. Gli immigrati in Italia. Considerazioni linguistiche, sociolinguistiche e culturali. In Bernini, Giuliano & Cuzzolin, Pierluigi & Molinelli, Piera (a cura di), *Ars linguistica. Studi offerti da colleghi ed allievi a Paolo Ramat in occasione del suo 60° compleanno*, 377-409. Roma: Bulzoni.
- Mori, Laura. 2007. *Fonetica dell’italiano L2. Un’indagine sperimentale sulla variazione nell’interlingua dei marocchini.* Roma: Carocci.
- Ngom, Fallou. 2003. *Wolof*. München: LINCOM Europa.
- Pettorino, Massimo & De Meo, Anna. 2012. La competenza prosodico-intonativa nell’italiano L2. Analisi e sintesi del segnale fonico di cinesi, giapponesi e vietnamiti. In Ferreri, Silvana (a cura di), *La linguistica educativa*, 329-342. Roma: Bulzoni.
- Ramat, Paolo. 1993. L’italiano lingua d’Europa. In Sobrero, Alberto A. (a cura di), *Introduzione all’italiano contemporaneo. Le strutture*, 3-39. Bari: Laterza.

- Ramsey, S. Robert. 1987. *The Languages of China*. Princeton (NJ): Princeton University Press.
- Rothman, Jason & Cabrelli Amaro, Jennifer & de Boot, Kees. 2013. Third language acquisition. In Herschensohn, Julia & Young-Scholten, Martha (eds.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*, 372-393. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutherford, William E. (ed.). 1984. *Language universals and second language acquisition*. Amsterdam: Benjamins.
- Shibatani, Masayoshi. 1990. *The Languages of Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slobin, Dan. 1996. From "thought and language" to "thinking for speaking". In Gumperz J. & Levinson, Stephen (eds.), *Rethinking linguistic relativity*, 70-96. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stoltz, Thomas 2006. Europe as a Linguistic Area. In Brown, Keith (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*. 2nd edition. Amsterdam: Elsevier.
- VALICO. <http://www.valico.org/index.html> (consultato il 15.08.2017).
- Vedovelli, Massimo & Massara, Stefania & Giacalone Ramat, Anna (a cura di). 2001. *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per arabo-foni*. Milano: FrancoAngeli.
- Von Stutterheim, Christiane & Nüse, Ralf. 2003. Processes of conceptualization in language production: language-specific perspectives and event construal. *Linguistics* 41/5. 851-881.
- Zeldes, Amir. 2013. Is Modern Hebrew Standard Average European? The view from European. *Linguistic Typology* 17/3. 439-470.
- Zhu, Xiaonong. 2006. *A Grammar of Shanghai Wu*. München: LINCOM Europa.

Appendice 1

Lingue prime extraeuropee di apprendenti italiano L2

Africa

Afroasiatico: amarico, arabo (algerino, egiziano, libico, marocchino, moderno standard, tunisino), berbero, somalo, tigrino.

Creolo: capoverdiano, morisyen, pidgin nigeriano, seselwa.

Nigerocongolese: akan, bambara, bamiléké, basaa, bissa, chichewa, ciluba, edo, eton, ewe, fante, ful, ga, igbo, ishan, kikongo, kinyarwanda, kirundi, kiswahili, lingala, malinké, mandingo, morè, pular, serer, soninké, susu, tem, toutcouleur, twi, wolof, yemba, yoruba.

Nilosahariano: dendi, masalit, zaghawa.

America

Creolo: giamaicano, guadalupense, martinicano.

Quechuano: quechua.

Asia

Afroasiatico: arabo (iracheno, libanese, siro-palestinese), ebraico.

Austroasiatico: cebuano, ilocano, indonesiano, malese, tagalog, vietnamita.

Coreano-giapponese: coeano, giapponese.

Dravidico: tamil, telugu.

Indoeuropeo: bengalese, curdo, farsi, hindi, panjabi, pashto, urdu.

Sinotibetano: cinese (cantonese, gàn, pǔtōnghuà, wú).

Tai-kadai: thai.

Tur(ci)co: azero, tataro, turco, uzbeko.

Europa

Indoeuropeo: romani.

ILARIA MICHELI

Dal viaggio alla terra promessa: l'uso della lingua italiana nella costruzione di sé e nella negoziazione dell'identità dei migranti tra desiderio, contesto e *materialità*

Come nella storia del mondo i continui cambiamenti delle lingue rappresentano un punto d'osservazione interessante per comprendere l'evoluzione e i contatti dei popoli, così ogni cambiamento nella storia contestuata e personale di ogni essere umano lascia tracce significative nella sua lingua. Analizzando i cambiamenti nelle abitudini linguistiche di alcuni migranti di origine africana, giunti in Italia in momenti, per ragioni e con obiettivi diversi, avvenuti nel passaggio dal *micro-mondo* (Crevatin 2016) originario alla *nicchia* di arrivo, si vedrà come la lingua rappresenti lo strumento privilegiato attraverso il quale ciascuno, se motivato, cerca di adattarsi funzionalmente al nuovo contesto, in modo da giocare al meglio la propria partita per la vita (Burke 2009, Goffman 1961, Tajfel 1974).

Parole chiave: etnolinguistica, nicchia, micro-mondo, identità, Africa.

1. *Introduzione*

La lingua, insomma, è parte di un essere storicamente specifici in un ambiente altrettanto specifico

Crevatin 2016: 36

Troppo spesso noi linguisti adottiamo verso le lingue un atteggiamento simile a quello che i luminari della medicina assumono verso le malattie di cui si occupano: le analizziamo chirurgicamente in ogni piccolo dettaglio, concentrandoci sulle produzioni linguistiche delle persone, proprio come un medico si concentrerebbe sui sintomi del male, ma dimenticando la realtà complessa dei "portatori" di quelle lingue o di quei sintomi.

Nel tentativo di riflettere su questa complessità, il focus di questo contributo sarà posto sulle persone e sul *micro-mondo* (Crevatin 2016) nel quale la loro esperienza di parlanti nasce e si proietta; sulle persone-parlanti, intese come portatrici di sistemi cognitivi differenti, consciamente o inconsciamente legate al proprio modo di *essere-nel-mondo* e sulle loro scelte linguistiche, fatte nel tentativo di adeguarsi (o meno) a situazioni inedite e contingenti, come fanno per esempio i migranti nel loro percorso verso una vita in un altro che sperano migliore.

2. Del nascere in un micro-mondo e del fattore lingua

Il fatto empirico che ciascuno di noi, nonostante nel corso della propria vita sia in grado di apprendere e padroneggiare con assoluta disinvolta diverse lingue, senta di poter esprimere le proprie emozioni, i propri sogni e le proprie angosce nel modo più preciso possibile (quasi) sempre (quasi) solo nella propria madrelingua dimostra a mio avviso quanto Lacan¹ avesse visto giusto nell’identificare nella struttura simbolica del linguaggio l’unico modo in cui il bambino può prendere coscienza di sé, prima, e del mondo intorno a sé, poi².

Prendendo spunto dagli studi antropologici di Lévy-Strauss e dalla linguistica strutturale di De Saussure, Lacan arriva a vedere la lingua come primo motore dei meccanismi costitutivi dell’inconscio e delle sue capacità di agire, conoscere ed immaginare il mondo reale e il mondo simbolico. Ognuno di noi, prima ancora di nascere in un mondo, nasce in una lingua, e all’interno delle possibilità offerte da quella lingua, è formato in modo tale da considerare *normali* ed *accettabili* alcune possibilità piuttosto che altre. Il “nome del padre” condiziona il figlio, nel senso che l’apprendimento naturale del linguaggio “di casa” rappresenta per forza di cose la costituzione inconscia di una griglia di riferimenti valoriali che è destinata a fungere da bussola per ogni sua esperienza di vita.

¹ Per un quadro complessivo e semplice sulla figura di Jacques Lacan e del suo pensiero, si veda Recalcati 2012.

² J. Lacan (1953-54: 74) “(...) in the case of this young subject, real, imaginary and symbolic are here tangible, are flush with one another. I have taught you to identify the symbolic with language – now, isn’t it in so far as, say (...) that something happens?”.

Quanto indicato dal pensiero di Lacan costituisce il punto di partenza delle mie riflessioni sulle scelte contestuate dell'uso di vari codici lingua da parte dei migranti nelle varie fasi del loro viaggio da un *altrove* lontano ad un *qui* spesso incomprensibile.

L'incontro tra persone parlanti lingue diverse non può in alcun caso essere ridotto ad un mero fatto di traduzione di un messaggio da una lingua A ad una lingua B.

Difatti, come insegna Alessandro Duranti (Duranti 2002: 326), sebbene le lingue *in abstracto* siano equipollenti, esse “si realizzano *de facto* solo attraverso concreti atti linguistici nei quali molti altri fattori non segmentali (gesti, ambiente, pubblico, prossemica, ecc.) svolgono un ruolo altrettanto importante, visto che il significato è sempre esito di una costruzione pragmatica ed inferenziale”.

Per comprendere meglio il significato profondo dell'equipollenza delle lingue, che nell'incontro interculturale troppo spesso si traduce in una enorme difficoltà comunicativa, è bene riflettere su alcuni altri concetti che considero illuminanti: quello di *micro-mondo*, quello di *materialità* e quello di *nicchia*.

Secondo Franco Crevatin il *micro-mondo* “è un poderoso elemento identitario; è il contesto nel quale si forma e si perfeziona la cognizione, si costituiscono e si trasmettono i saperi. Per questi motivi esso è l'unità di misura sulla quale si giudicano somiglianze, anche apparenti, e alterità” (Crevatin 2016: 41).

Il *micro-mondo* cui Crevatin fa riferimento non è riconducibile semplicemente al *contesto* inteso come *setting*, ovvero come la dimensione spaziale e temporale in cui avviene la comunicazione, o come *situationality*, concetto che ha il pregio di aggiunge al *setting* anche aspetti che si rifanno alla relatività e alla soggettività dell'evento comunicativo, ma è qualcosa di molto più ampio, complesso e profondo. È qualcosa che riguarda la persona non solo nell'atto comunicativo, ma anche e soprattutto nell'atto della costituzione di un *framework* cognitivo, entro il quale essa impara a guardare e considerare il mondo secondo modelli di riferimento che darà per scontati per tutta la vita e davanti ai quali tenderà a non porsi domande, sui quali costruirà abitudini, aspettative e modi di fare, e sulla base dei quali imparerà a decodificare percezioni fisiche ed emozioni, che saranno comprensibili pienamente soltanto a chi condividerà quel medesimo *micro-mondo* fin dai primi attimi di vita.

Il *micro-mondo* è vivo, come vivi sono coloro che lo abitano, e allo stesso modo è viva la lingua che di esso è espressione verbale. Così come il *micro-mondo* è mutabile e mutante, così è mutabile e mutante la lingua.

Ciò che avviene all'interno del *micro-mondo* si esprime attraverso molti codici diversi e co-presenti, i quali, tutti insieme, costituiscono ciò che è riassumibile con il concetto di *materialità*, che è il luogo nel quale, sempre secondo Crevatin, le azioni e le relazioni delle persone trovano la loro referenza fondamentale in un contesto che “non è un semplice sfondo spazio-temporale rispetto al quale si svolgono gli eventi, ma condizione di eventi ed evento esso stesso” (Crevatin 2016: 18).

Anche la lingua è parte di questa *materialità*, che non esiste *in abstracto*, ma si reifica nella concretezza dell'incontro e del tentativo di comunicazione che in esso si genera. Si veda, a questo proposito, quanto scrivevo qualche tempo fa (Micheli 2016b: 59): “the concept of *materiality* derives from the idea that everything “*material*” is “*material*” in its own way and that there is no *materiality* in an abstract sense [...] things which are “*bearers*” of “*materiality*” are also “*bearers*” of the meaning these things have in their own system of reference”.

Nemmeno le parole, dunque, sono semplici portatrici di significato, essendo allo stesso tempo portatrici della materialità intrinseca a quel significato.

Un approccio che consideri primariamente la *materialità* nella trasmissione del sapere e, più nello specifico, nell'apprendimento di una L2 da parte di persone provenienti da *micro-mondi* in cui vige un'abitudine alla scuola molto diversa rispetto a quella alla quale siamo abituati nel mondo occidentale è centrale per la comprensione delle problematiche quotidiane dei migranti alle prese con l'apprendimento della nostra lingua.

Se si pensa per esempio all'Africa subsahariana, è persino superfluo ricordare che il tasso di alfabetizzazione di quella regione è tra i più bassi registrati al mondo. Secondo il rapporto UIS UNESCO 2014, in Africa vive il 23% degli analfabeti del pianeta, mentre il tasso di alfabetizzazione medio va dal 29% del Burkina Faso al 93% del Sud Africa, che rappresenta un'assoluta eccezione. Inoltre va ricordato che l'educazione formale anche nei primissimi anni di scuola il più delle volte non viene impartita nella LM dei parlanti, bensì nella lingua

ufficiale ereditata dal periodo coloniale, che per i bambini e le loro famiglie può facilmente rappresentare una L3 o una L4 usata in realtà in rarissime occasioni al di fuori del contesto scolastico o istituzionale e il più delle volte in situazioni percepite come rischiose o comunque politicamente marcate.

Nell'Africa subsahariana la conoscenza viene tramandata di norma per via orale ed esperienziale, e ciò ha conseguenze evidenti sul modo che le persone hanno di apprendere e imparare nuove cose o abilità, rendendo in esse prioritario il *saper fare*, rispetto al *saper definire*.

Tanto più un soggetto nel suo *micro-mondo* sarà stato esposto ad una modalità di trasmissione del sapere che predilige l'ostensione, la mimesi e la partecipazione rispetto all'astrazione e alla definizione, tanto meno dunque egli si sentirà a suo agio in un contesto educativo formale come, per esempio, quello proposto dai CPIA o dai vari corsi di lingua offerti da enti istituzionali regionali, comunali o da semplici associazioni di volontari che sul nostro territorio cercano di occuparsi dell'integrazione dei migranti anche dal punto di vista linguistico.

Nell'esperienza migratoria, la lingua dello stato ospite rappresentrà per il migrante, specie se africano, qualcosa di molto simile a ciò che per lui rappresentava la lingua ufficiale del suo paese d'origine, ovvero un codice nel quale non è importante saper comunicare *tutto e bene*, bensì uno *strumento* efficace, che consenta al parlante di destreggiarsi in specifici contesti formali, senza che questo si traduca nella ricerca di un'adesione ad un modello di lingua raffinato ed elegante.

In un contesto in cui le lingue di uso quotidiano (la LM e, poniamo, la lingua veicolare del mercato informale) sono lingue a trasmissione orale per le quali non esistono una forma scritta e una grammatica normativa di riferimento, i parlanti non si sentono spinti ad adeguarsi ad una variante sentita come "superiore" e sono di conseguenza più facilmente propensi a tollerare, senza particolari pregiudizi, esiti stentati o sgrammaticati da parte di chi in quella lingua muove i primi passi. Questo atteggiamento liberale nei confronti di cadute di stile o di veri e propri strafalcioni anche nell'uso dei codici lingua del repertorio d'origine del migrante, fa sì che egli, in territorio di migrazione, continui a non dare troppo peso agli errori grammaticali, di stile o di registro che gli capita di commettere, e che spesso non riesca a comprendere il perché dell'insistenza degli insegnanti su aspetti delle dinamiche comunicative che nel suo sentire sono molto meno che de-

terminanti. Va sottolineato come questo atteggiamento in realtà non sia applicabile solamente alla popolazione migrante di bassa scolarizzazione, ma sia caratteristica comune anche a individui provenienti da quel tipo di *micro-mondo*, formatisi fino a raggiungere i livelli più alti di educazione istituzionale. Basta infatti, per esempio, navigare in internet su siti delle testate giornalistiche nazionali di un paese come la Costa d'Avorio per trovare numerosi esempi di errori e strafalcioni grammaticali in francese, così come l'uso di numerose espressioni comuni nelle *pastiche* delle lingue di strada (ad esempio il *nouchi* di Abidjan), ad opera di giornalisti qualificati, senza che questo generi imbarazzo tra i rappresentanti delle *élites* politiche o culturali del paese. Tutto ciò va letto e compreso non secondo *la nostra* percezione del fatto in sé, bensì *per entro* i riferimenti valoriali del *micro-mondo* di provenienza.

3. Lasciare il micro-mondo per entrare in una nicchia “altra”

Quando un migrante lascia il proprio paese per cercare fortuna altrove, esce di fatto dal suo *micro-mondo* e si trova catapultato in un universo *altro* che spesso non riesce a comprendere fino in fondo.

Questo universo *altro* è rappresentato da ciò che qui definiremo *nicchia*, ovvero un ambiente sociale, spaziale e culturale, che per un migrante non potrà mai diventare un *micro-mondo* a tutti gli effetti, sostitutivo di quello originario, perché non avrà quelle caratteristiche di “innatezza cognitiva” che resteranno invece proprie unicamente del contesto di partenza.

Vivere l’alterità quotidianamente sulla propria pelle è qualcosa di estremamente faticoso e, di conseguenza, il desiderio di elaborare strategie funzionali a ridurre quel gap di comunicazione-comprensione nel più breve tempo possibile in teoria dovrebbe essere una delle preoccupazioni centrali di ogni migrante. Spesso, tuttavia, si ha l’impressione che non sia così, soprattutto per i migranti di nuova generazione, quelli che le televisioni ci raccontano come moltitudini indistinte che *invadono* i nostri territori costringendoci a vivere in uno stato di perenne *emergenza*, nel quale pianificare e organizzare azioni e interventi di accoglienza, assistenza e integrazione diventa tragicamente difficile.

In effetti, un profondo cambiamento nel mondo della migrazione negli ultimi anni c'è stato ed è stato evidente. Quello che fino agli inizi del millennio ci era familiare era infatti un tipo di migrazione mosso da un progetto di vita preciso, che mirava all'integrazione in un paese di destinazione specifico e si muoveva secondo tragitti disegnati negli anni da generazioni di conoscenti che avevano già fatto la medesima scelta ed erano pronti a dare il primo appoggio ai nuovi arrivati. I legami con la terra d'origine non venivano rescissi in modo traumatico e spesso l'esperienza migratoria veniva vissuta, o almeno pianificata, come una fase nella vita, possibilmente reversibile. Oggi invece il popolo migrante sembra non avere altro progetto che quello di scappare da una situazione divenuta insostenibile, senza però avere quella progettualità e quella rete di relazioni primarie senza le quali un tempo non sarebbe mai partito.

Oltre a tutto questo, l'Italia, da paese di destinazione, si è trasformata in un paese di passaggio, sul quale i migranti non intendono investire, poiché la loro intenzione, solitamente, è quella di raggiungere i paesi più ricchi del nord Europa.

Questo discorso, apparentemente fuorviante, è invece importantissimo, perché sta alla base di uno dei punti fondamentali su cui si innestano non solo la motivazione del migrante per l'apprendimento della lingua ma anche, e soprattutto, il suo desiderio di adoperarsi per raggiungere l'integrazione in quello che dovrebbe essere il suo paese d'adozione.

I fattori che stanno alla base delle strategie per entrare in una nuova *nicchia*, differente dal *micro-mondo* originario sono sostanzialmente due: la *negoziazione dell'identità* e la *motivazione*.

Entrambi i fattori possono avere un aspetto duplice in quanto coinvolgono il soggetto sia a livello individuale, sia a livello sociale e per questo motivo si riflettono sia sul suo benessere psico-fisico individuale, sia sulle sue relazioni interpersonali.

Tanto più alta e radicata sarà la motivazione all'integrazione, tanto più naturale sarà per il soggetto agire in modo strategico ed efficace per raggiungere il proprio obiettivo.

Chi intraprende il percorso migratorio contro la propria volontà e senza sviluppare una reale motivazione spesso tende ad evitare qualsiasi occasione o forma di integrazione; si chiude in casa o si limita a pochi contatti con persone provenienti possibilmente dallo stesso

conto d'origine, evitando l'immersione nella nuova nicchia nell'attesa di un ritorno a casa, che si augura possa verificarsi nel più breve tempo possibile, e di conseguenza “vive l'esperienza della migrazione come un tempo sospeso, un tempo fuori dal tempo” (Micheli 2011: 35-36).

In questi casi anche l'apprendimento della lingua del posto non rientra nelle priorità del soggetto. Se in un primo momento questo rifiuto può sembrare accettabile, soprattutto per chi, come le donne marocchine descritte in Micheli 2011, di cui si parlerà più avanti, vive la migrazione come qualcosa di forzato e solo all'interno del proprio nucleo familiare, esso si trasforma in un macigno pesante con il trascorrere del tempo, e può arrivare a rappresentare un problema enorme nel momento in cui i figli cominciano a confrontarsi con il nuovo contesto, apprendendone non solo i modi, ma anche la lingua.

Infatti: “(...) la L2 (...) se prima era tendenzialmente snobbata, ora entra prepotentemente nel quadro familiare e crea una dicotomia che, se mal gestita, può risultare ancora più dolorosa. A questo punto si ha una frattura fra l'esperienza del mondo esterno e quella del mondo interno alla famiglia e la lingua del paese ospitante (L2) diventa sinonimo di questi rapporti forzati, la lingua delle istituzioni e delle conoscenze superficiali e strumentali (...) mentre la LM sempre di più conserva il valore della lingua del cuore, delle emozioni e dei rapporti veri.” (Micheli 2011: 37). Anche Beneduce (Beneduce 2004: 314) afferma che “Nei bambini che vivono una particolare distanza fra modelli di apprendimento, di relazione o di potere, come è tipicamente il caso dei bambini immigrati, la dissonanza può – quando non opportunamente gestita – risultare rilevante, e l'apprendimento di una seconda lingua farsi strada al prezzo di una cancellazione o ‘messa fra parentesi’ di quella materna...”. Forzatamente si generano tensioni ed attriti che devono essere affrontati e superati per poter trovare un nuovo equilibrio domestico.

In altre parole va attivato un processo che avrebbe dovuto cominciare molto prima: quello della negoziazione della propria identità.

Due teorie sociologiche, elaborate tra gli anni '60 e '70 dello scorso secolo, ci possono aiutare a comprendere i meccanismi soggiacenti alla negoziazione dell'identità del singolo all'interno di una relazione almeno diadica: quella della *Game-like Strategic Intercation* di Erving

Goffman (1961) e quella della *Situated Identity* di Henri Tajifel (1974)³.

Sebbene i due sociologi non avessero posto l'accento sull'elemento *lingua*, occupandosi di comunità omogenee dal punto di vista etnico, va qui sottolineato che invece nel percorso dei migranti la scelta linguistica diviene parte costitutiva del gioco identitario. Se infatti, al momento della partenza, la questione “lingua” viene di norma lasciata in sospeso e considerata secondaria, essa si fa via via più importante durante il viaggio, fino a rivelarsi fondamentale quando si raggiunge la meta. Molti migranti infatti, lasciando il proprio paese, hanno solo un’idea vaga di quale sarà la destinazione finale e di quale sarà il nuovo codice al quale dovranno abituarsi. Di conseguenza si concedono di rimandare al futuro la fatica di studiare la nuova lingua. Già durante il viaggio però sono inevitabili i primi cambiamenti e le prime negoziazioni e i repertori linguistici originari cominciano a modificarsi, allargandosi fino a contenere almeno la lingua veicolare comune a quelli che incontrano lungo il percorso, e spesso una lingua di strada creata sul momento durante una delle fermate più lunghe in un territorio di passaggio, un campo profughi, la periferia di una grande città, un centro di accoglienza. Una docente di un CPIA di Firenze qualche tempo fa mi ha riferito un dato significativo da questo punto di vista. La dott.ssa S.A. lavorava infatti con una classe di principianti assoluti, di provenienza diversa, molti dei quali africani. Uno solo di essi era un Baka⁴ del Camerun che però, con i suoi colleghi di corso, usava parlare il Wolof, che è una lingua atlantica del Senegal, oggi divenuta lingua veicolare in un territorio molto vasto dell’Africa Occidentale e molto usata nelle rotte più praticate, che collegano la fascia subsahariana e la Libia, passando per il Niger. Certamente il Wolof non è lingua veicolare in Camerun, eppure lo è divenuta per quel particolare Baka camerunese, nel corso del suo personalissimo viaggio verso un futuro distante.

La parola chiave diventa *contatto*. Un *contatto* di persone, che comporta un *contatto* di lingue, il quale talvolta sfocia in un *contatto* di

³ La teoria di Goffman vede la negoziazione identitaria, in sostanza, come un vero e proprio gioco di ruolo, mentre Tajifel descrive la negoziazione come un processo di adeguamento al contesto.

⁴ Il Baka è una lingua Nilo-Sahariana, Satellite Core, Central Sudanic.

progetti. *Contatti* diversi, stratificati, imprevisti, logoranti, miracolosi, vitali.

Per comprendere il gioco della negoziazione dell'identità in contesti così complicati e mutevoli è utile rifarsi anche alla teoria delle *multiple identities* di Burke (2009), secondo il quale ogni individuo è costituito da diverse identità, che può attivare singolarmente o contemporaneamente. L'individuo ha infinite possibilità di reale trasformazione in base al contesto e al momento storico preciso in cui si trova. L'attivazione di una specifica identità piuttosto che un'altra non è solo frutto di una strategia, come quella del profugo etiope che, parlando tigrino, si dichiara eritreo quando arriva a Lampedusa per esser certo di ottenere il riconoscimento del diritto di asilo, ma è anche risposta naturale agli stimoli che vengono dall'esterno e l'atteggiamento diverso del singolo nelle diverse situazioni non è, per così dire, finzione drammatica, bensì realtà.

Anche in questo caso la teoria sociologica può essere facilmente applicata con profitto alla (socio)linguistica ed è possibile leggere il comportamento apparentemente disordinato dei migranti nell'uso di lingue padroneggiate più o meno bene e nella creativa invenzione di nuovi codici, laddove quelli già acquisiti non consentano la relazione, proprio alla luce della teoria delle *multiple identities*.

Maneggiare e rimaneggiare il proprio repertorio linguistico, per un migrante, è chiaramente un processo che va di pari passo con la negoziazione e la ricerca della propria identità, vecchia, nuova e futura. La ricerca dell'apprendimento di una nuova lingua da parte del migrante non è indipendente dalla ricerca (o meno) dell'inclusione nella nuova *nicchia*.

Sulla base di quanto sopra esposto dunque, si sbaglia quando si riduce la questione dell'insegnamento dell'italiano L2 ai migranti ad un mero fatto di modelli normativi.

4. La parola all'esperienza di campo.

Per dare evidenza dei meccanismi descritti nei paragrafi precedenti, proverò qui a tracciare in breve le caratteristiche di due esperienze specifiche.

La prima riguarda 25 donne marocchine, immigrate regolarmente, residenti sul territorio italiano da diversi anni, alcune addirittura

dagli anni '90. Quando ci siamo incontrate, nel corso di una ricerca nell'autunno del 2010⁵, tutte queste donne avevano una vita relativamente stabile, con almeno uno stipendio in famiglia e in molti casi figli, talvolta già grandi, nati in Italia. L'obbiettivo primario della migrazione, ovvero il raggiungimento della destinazione finale del viaggio, il trovare un lavoro e il costruirsi una vita serena con la propria famiglia, si sarebbe dunque potuto ritenere già ottenuto, ma la loro conoscenza dell'italiano restava limitato.

Molte di esse si dimostravano disinteressate a frequentare i corsi di alfabetizzazione offerti da diversi stakeholder sul territorio (comune, ONG, associazioni di volontariato ecc.). In 11 casi, che non corrispondevano a quelli di più recente immigrazione⁶, il livello di lingua non permetteva nemmeno gli scambi dialogici basilari con le operatrici – i saluti, le banali richieste di informazioni. In altri 4 casi le donne riuscivano ad esprimersi in maniera appena sufficiente in scambi molto semplici (livello A1?), ma non sarebbero state in grado di sostenere una conversazione su temi che andassero al di là delle occupazioni quotidiane, mentre le restanti 10 avevano un livello di lingua che si attestava tra il B2 e il C1. Inoltre, una sola delle donne con un livello di lingua insufficiente, entrata in Italia nel 2002, era analfabeta. Il grado di scolarizzazione pareva non avere alcuna influenza diretta sulle abilità in italiano. Anche K., di cui parleremo tra breve, l'unica donna del gruppo laureata in Marocco ed entrata in Italia nel 2006, infatti, risultava non conoscere i minimi rudimenti della nostra lingua, saluti compresi. Nemmeno il fatto di avere un lavoro sembrava essere indicativo della padronanza dell'italiano: delle 18 donne occupate, molte delle quali come colf o donne delle pulizie, 9 avevano un italiano insufficiente (inferiore all'A1), mentre, per contro, 3 delle 6 donne disoccupate avevano un livello pari al C1. Che cosa significavano, dunque, questi dati? Il quadro che ne usciva dimostrava chiaramente che a molte delle donne che avevano scelto di restare (quasi)

⁵ La ricerca, pubblicata in Micheli 2011 *Dialoghi: Neomamme e Culture a Confronto* (v. bibliografia) aveva come obiettivo primario la comprensione delle dinamiche che spingevano le donne marocchine residenti nelle valli Imagna e Brembana della bergamasca a non usufruire dei servizi offerti da progetti loro destinati per la salute delle neomamme e dei loro bambini.

⁶ Solo 1 donna era entrata nel 2009, 2 nel 2008, 2 nel 2007, 1 nel 2006, 1 nel 2004, 1 nel 2002, 2 nel 2000 e 1 nel 1999 (cf tabella in Micheli, a cura di, 2011: 94-95).

completamente arabofone non sarebbero in realtà mancati né i mezzi, né le occasioni per imparare l’italiano, anche eventualmente in un contesto informale, dai figli o dalle colleghe e dai colleghi di lavoro, o ancora dai vicini e dalle vicine di casa; ciò che mancava loro era, invece, qualcos’altro, qualcosa di molto più rilevante, ovvero la *motivazione all’integrazione*.

Questo, e non altri, era il fattore che le portava a rimanere ostinatamente ancorate al proprio *micro-mondo* d’origine senza *desiderare* di creare nuovi legami al di fuori della propria famiglia.

Quasi tutte le donne incontrate erano infatti arrivate in Italia tramite il ricongiungimento familiare richiesto dai mariti (16 donne sulle 25 intervistate) o dai padri (altre 5 sulle 25 totali)⁷ e la loro vita era caratterizzata dalla nostalgia per il paese d’origine, che, nei loro sogni, rimaneva la meta agognata, la destinazione finale dell’esperienza migratoria. Per questo, la LM rappresentava per loro la lingua del cuore, un codice che ricercavano senza sosta, guardando le trasmissioni televisive marocchine via satellite ed evitando *tour court* un’integrazione indesiderata.

Avendo subito, piuttosto che desiderato, la migrazione e il progetto di vita all’estero, esse non provavano alcuna spinta alla negoziazione della propria identità individuale e familiare per garantirsi un nuovo ruolo nel nuovo contesto. Nonostante le difficoltà pratiche delle interazioni quotidiane, demandate ai mariti o, con l’andar del tempo, sempre più spesso, ai figli, la mancanza di interesse per l’apprendimento della lingua italiana era semplicemente una conseguenza logica della concatenazione di eventi.

Di conseguenza non devono stupire le due esperienze contrastanti di F. e K.

F., una giovane donna berbera di 23 anni, con un solo anno di *Bac* frequentato in Marocco dopo le scuole medie, residente nel comune montano di Berbenno dal 2008, con un figlio, disoccupata, ma completamente coinvolta nel progetto migratorio del marito, aveva infatti un livello di italiano buono, attestabile indicativamente al B2, nonostante non avesse mai frequentato un corso istituzionale. Della sua esperienza con la nostra lingua diceva gioiosa: “Siamo tre o quattro,

⁷ Delle altre 4, 2 erano entrate con permesso di lavoro, una con visto turistico e l’ultima con permesso per studio, poi riconvertiti in permessi permanenti.

quindi non possiamo pagare una signora⁸ o il Comune paga una signora solo per tre donne, o quattro... siamo poche qua in montagna... Io vado sabato e anche domenica a girare qua a Berbenno. Io non sono sempre a casa, io faccio tanti giri qua a Berbenno. Sì, se trovo qualcuno parlo... anche loro parlano la “bergamasca” ed è un po’ difficile da capire (...)⁹.

K. invece, una giovane madre marocchina araba di 33 anni, laureata in geografia in patria, residente a San Giovanni Bianco dal 2006, con 3 figli, disoccupata anch’essa, non aveva alcun desiderio di apprendere l’italiano e viveva nell’attesa di un improbabile rientro *a casa*, non avendo per nulla condiviso il progetto migratorio del marito.

Quando ci recammo a casa sua, K. ci ricevette senza una parola o una stretta di mano, rimanendo seduta sul divano, di fronte alla televisione, sintonizzata su un’emittente marocchina. Non dimostrò alcun interesse ad interagire con noi, nemmeno per interposta persona, appoggiandosi, per esempio, ad A., il marito, che avrebbe potuto farle da interprete, e che di fatto fu l’interlocutore col quale ci confrontammo per la nostra intervista. Anche A. si era laureato in Marocco e prima di giungere in Italia nel 2000, aveva vissuto una breve esperienza in Francia. L’uomo aveva un livello di italiano molto buono e di fronte a domande dirette relative a come (e dove) vedesse il proprio futuro, risultò chiaro che un rientro in Marocco non faceva parte del suo immaginario:

“Intervistatrice: In Marocco le hanno offerto un lavoro inerente al suo percorso di studi?

A.: Si, all’interno di un Comune.

Intervistatrice: Però?

A.: Però come guadagno non era all’altezza del mio titolo di studio sinceramente. Per questo non ho voluto ritornare, perché con quel guadagno lì...

Intervistatrice: Non si è pentito della scelta?

A.: No, adesso ho una famiglia, ho tre bambini, lavoro bene. Ho comprato una casa in Marocco, sono a posto sinceramente.

Intervistatrice: Quindi è soddisfatto?

A.: Sì, sì”.

⁸ Insegnante – *ndr.*

⁹ Dall’intervista (inedita) a F., Berbenno, 29/11/2010.

K., la moglie, aveva invece tutt'altra idea. Riguardo a lei e alle sue proiezioni sul futuro A. diceva infatti:

“Mah, lei ogni volta mi dice che vuole tornare al suo Paese, hai capito? Vuole tornare al suo Paese, perché è un altro ambiente, conosce la gente, va di qua, va di là, esce... il problema qua è che se eravamo dieci famiglie¹⁰, magari questo giorno va da quella, viene l'altra... è come se fosse un circolo, allora non si sente da sola... non si sente da sola come adesso. Adesso sono rimaste solo due donne marocchine qua a S. Giovanni Bianco...”¹¹.

Il secondo caso di studio, basato su una breve ricerca condotta da due studenti¹² nell'ambito del corso di Lingue e Culture dell'Africa¹³ dell'anno 2016/17, riguarda un Centro di Seconda Accoglienza gestito da Caritas nel trevigiano. Obiettivo della ricerca era la documentazione, da un punto di vista antropologico e sociolinguistico, delle dinamiche di negoziazione identitaria e dei giochi di potere interni al gruppo messi in atto dagli ospiti, anche attraverso l'uso dei diversi codici lingua.

Il Centro era una struttura piccola, che all'epoca dell'analisi (novembre 2016) ospitava solo 17 ragazzi, tutti di origine africana, provenienti da 7 paesi diversi (Ghana, Gambia, Senegal, Nigeria, Mali, Costa d'Avorio e Guinea Bissau). All'interno del centro, le lingue parlate, oltre all'italiano, che tutti i residenti stavano imparando, erano 12: le tre ufficiali dei paesi di provenienza, ovvero, inglese (Gambia, Ghana, Nigeria), francese (Senegal, Costa d'Avorio e Mali) e portoghese (Guinea Bissau), 7 lingue africane (Wolof¹⁴, Edo, Yoruba¹⁵,

¹⁰ Marocchine – *ndr.*

¹¹ Dall'intervista (inedita) ad A., marito di K., 22 novembre 2010.

¹² Ringrazio i miei studenti Caterina Zanatta Pivato e Alberto Scaggiante per i dati grezzi.

¹³ LM ACEL in Antropologia Culturale, Etnologia ed Etnolinguistica.

¹⁴ Lingua Niger-Congo, Atlantic-Congo, Senegambian, parlata in Senegal, Mali, Guinea Bissau e Gambia, ma anche in molta altra parte dell'Africa Occidentale come lingua veicolare.

¹⁵ Entrambe lingue Niger-Congo, Atlantic-Congo, Volta-Congo, parlate in Nigeria. Lo Yoruba è anche lingua veicolare tra Nigeria, Benin e, parzialmente Togo.

Creolo¹⁶, Bambara, Mandinka, Serahulè¹⁷ e Dagbani¹⁸), delle quali almeno tre fungevano parzialmente da lingue veicolari (Wolof, Yoruba e Bambara) e infine il dialetto trevigiano. I residenti avevano un livello di italiano che variava da A1 a B1 o B2.

All'interno del centro, gli ospiti parlavano generalmente wolof, la lingua veicolare padroneggiata dalla maggior parte di loro, o una delle lingue africane in base ai codici effettivamente condivisi da chi era coinvolto nell'interazione comunicativa specifica, con una preferenza per la LM sempre qualora possibile, come codice dell'intimità e della comunicazione amicale, affiancata all'uso della lingua veicolare come *passe-par-tout* negli scambi funzionali tra pari. L'italiano (o un *pastiche* italo-trevigiano) era riservato quasi esclusivamente agli scambi tra gli ospiti e gli operatori del centro, oppure a quelli tra gli ospiti in presenza degli operatori e nell'intento evidente di coinvolgere questi ultimi nell'interazione.

La scelta del codice (LM, lingua veicolare, italiano) implicava un posizionamento degli interlocutori in termini di esercizio e percezione del potere nelle dinamiche relazionali.

Se il ruolo dell'italiano come lingua dell'istituzione e dunque del potere per eccellenza, nelle interazioni operatori-ospiti poteva essere cosa ovvia, lo stesso in teoria non avrebbe dovuto esser del tutto vero nelle interazioni tra ospiti, cosa che invece si è verificata, almeno nel caso trattato qui di seguito e che vede coinvolti in prima persona Z., proveniente dal Ghana, e B., originario del Gambia.

Pur trovandosi entrambi in Italia da circa sei mesi al momento dell'osservazione ed avendo un pregresso simile nei paesi d'origine, dove avevano completato gli studi superiori, Z. e B. stavano muovendo i loro primi passi nella nuova *nicchia*, l'Italia, che entrambi avevano scelto, a differenza di molti compagni, come destinazione finale del viaggio, in due modi completamente differenti.

¹⁶ Della Guinea Bissau, su base portoghese.

¹⁷ Tutte e tre lingue Niger-Congo, Mande, Western. Il Bambara è parlato in Mali, Costa d'Avorio, Burkina Faso, Gambia, Guinea e Mauritania; il Mandinka in Senegal, Gambia e Guinea Bissau, mentre il Serahulé si trova in Gambia, Senegal, Guinea Bissau e Mauritania.

¹⁸ Lingua Niger-Congo, Volta-Congo, Gur parlata in nel nord est della Costa d'Avorio e nel nord-ovest del Ghana.

Arrivati in Italia senza conoscenze pregresse della lingua italiana, entrambi erano iscritti ai corsi di italiano L2 offerti dal sistema di accoglienza, ma, mentre B. si applicava moltissimo ed aveva già raggiunto un livello piuttosto buono, essendo quasi pronto per sostenere la prova per la certificazione del livello B2, Z. in realtà non si stava applicando molto e il suo livello di lingua lasciava a desiderare, non avendo ancora raggiunto nemmeno il B1.

Z. aveva trovato lavoro all'esterno della struttura come raccoglitrice di frutta insieme a colleghi italiani e migranti regolari provenienti dall'Europa dell'Est. Dalle sue frequentazioni lavorative derivava il fatto che il suo italiano fosse molto corrotto, infarcito di elementi lessicali dialettali ed espressioni idiomatiche usate spesse volte a sproposito. L'alternanza di codice tra italiano e trevigiano da parte di Z. era costante e Z. non faceva alcuno sforzo per correggere se stesso. Erano ad esempio comunissimi nel suo idioletto, periodi in cui una delle frasi era in italiano, mentre un'altra era in dialetto, come in: “*Para via, mona, che son stanco!*”, “*Vieni qua, B., magna questo!*”, così come frasi in cui comparivano bestemmie usate semplicemente per il loro valore enfatico e rafforzativo, perdendo, nell'intento comunicativo del ragazzo, qualsiasi valenza dispregiativa: “*Dio caro, ciao Signora, come xè?*”. Quando gli operatori cercavano di far notare a Z. questi suoi “errori”, Z. rispondeva semplicemente scrollando le spalle e sottolineava che quello era il modo in cui parlavano *gli italiani veri*, quelli che lavoravano con lui e che vivevano fuori dalla realtà sospesa del centro di accoglienza. Anche molti degli altri residenti si dicevano d'accordo, infatti, se interpellati su questo punto, dichiaravano quasi tutti che Z. era in grado di parlare un italiano molto *concreto*. La lingua di Z. derivava dall'esperienza materiale, vissuta spalla a spalla con gli abitanti della zona per otto ore al giorno, mentre insieme raccolgevano frutta o riempivano cassette di mele o di uva nei grandi campi degli agricoltori aderenti alla cooperativa locale e dunque il suo italiano non poteva che avere un sapore più *vero* e appunto *concreto*, rispetto a quello astratto che gli altri ospiti del CSA imparavano dagli insegnanti, dai libri di testo o dalla televisione.

B., al contrario, nonostante il suo impegno nell'apprendimento corretto dell'italiano, che gli consentiva di leggere facilmente i quotidiani portati nel centro dagli operatori, con i quali era in grado di

dialogare senza alternanze di codice, non aveva ancora trovato un'occupazione.

I rapporti tra Z. e B. erano piuttosto tesi, in quanto entrambi si erano creati un'immagine di sé come leader ed erano intenzionati a farsi riconoscere come tali anche dagli altri ospiti, nel tentativo evidente di conquistarsi una posizione di prestigio.

Osservando le dinamiche dei vari incontri-scontri tra i due, si registrava per prima cosa il fatto che essi avvenivano sempre in italiano, per segnalare la distanza di entrambi dal resto degli ospiti e la loro proiezione verso il “fuori”, verso la costruzione di una vita futura stabile in Italia. In secondo luogo, il “vincitore” risultava essere quasi sempre Z. Nonostante B. potesse spiegarsi facilmente in italiano, coinvolgendo meglio gli operatori del centro nelle sue discussioni, egli sembrava infatti non avere alcun peso specifico all’interno del gruppo, poiché di fatto era disoccupato, e veniva percepito come un fallito, uno come tutti gli altri, che non avevano né arte né parte nel nuovo contesto, che non erano stati in grado di inserirsi nel mondo esterno al centro, e ciò gli causava un profondo sentimento di frustrazione.

Per contro, Z., meglio integrato nella società esterna, veniva rispettato ed ammirato da tutti.

Questo secondo caso di studio non solo dà la misura della differenza di percezione dei migranti (quelli del CSA trevigiano, ma lo stesso potrebbe valere in generale) rispetto a ciò che essi considerano il *modello* di lingua auspicabile e al quale adeguarsi -non quello normativo, bensì la lingua di strada-, ma restituisce anche il senso del valore relativo che la lingua assume nella loro percezione di ciò che è necessario all'integrazione: non il *parlar corretto*, bensì l'aspetto *materiale* del saper fare, inserendosi concretamente nella nuova *nichia* condividendone finalità e pratiche.

In questa visione la lingua diviene strumento, lo spazio linguistico diviene spazio creativo, in cui ciò che è *giusto* è qualsiasi cosa consenta al messaggio di essere veicolato, senza che il creare *pastiche* di codici diversi venga considerato inadeguato o svilente.

5. Conclusioni

Cercando di tirare le somme di quanto discusso, vorrei mettere in fila alcuni concetti chiave.

Prima di tutto, ogni migrante proviene non soltanto da un paese differente, ma soprattutto da un *micro-mondo* peculiare, uno spazio onnicomprensivo in cui egli si forma assorbendo in modo contestuato, non solo la propria LM, ma anche un modo proprio di *saper fare* e *saper costruire* dialogo e relazioni attraverso un processo di immersione e mimesi. Lasciare il *micro-mondo* rappresenta un’esperienza lacerante, non solo e non in primo luogo dal punto di vista linguistico, ma soprattutto da un punto di vista identitario generale.

Come si è visto nel primo caso di studio riportato, l’ingresso nel nuovo mondo, o meglio nella nuova *nicchia*, può avvenire in modo più o meno semplice e con o senza traumi, in base alla *motivazione* e alla *volontà* del singolo individuo di negoziare la propria identità, in un gioco strategico (Goffman) e contestuato (Tajifel).

In questo processo, la lingua non è che uno strumento (Micheli 2014 e 2015a).

Come dimostra il secondo caso di studio proposto, provenendo da *micro-mondi* in cui le LM sono codici trasmessi per via orale, senza un modello normativo codificato di riferimento, il *target* di apprendimento linguistico dei migranti ha il sapore concreto della lingua più familiare al loro universo cognitivo di partenza, non tanto l’italiano standard quindi, quanto quello parlato concretamente dalle persone con le quali si trovano ad interagire al lavoro, per strada, nei centri di accoglienza ecc.

In questo senso la lingua, nella visione dei migranti, da modello astratto si fa concreta, ed entra con pieno diritto nell’ambito complesso della *materialità*.

Riferimenti bibliografici

- Bajini, Irina & Bonomi, Milin & Calvi Maria Vittoria. 2015. *Lingue migranti e nuovi paesaggi*. Milano, LED.
- Balboni, Paolo Emilio. 2000. Per una didattica affettivo-umanistica dell’italiano. In Dolci, Roberto & Celentin, Paola (a cura di). *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Roma, Bonacci Editore: 13-19.
- Beneduce Roberto. 1998 / 2004. *Frontiere della identità e della memoria: etnopsichiatria e migrazioni in un mondo creolo*. Milano: Franco Angeli.
- Bourdieu, Pierre. 1972. *Esquisse d’une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Burke, Peter G. & Stets, Jan E. 2009 *Identity Theory*. New York: OUP.

- Crevatin, Franco. 2016. "Micromondi". In Micheli, Ilaria (a cura di), *ATRA 1 Materiality and Identity. Selected papers from the proceedings of the ATrA Conferences of Naples and Turin 2015*. Trieste: EUT - Edizioni Università di Trieste, 17-56.
- Duranti, Alessandro. 2002. *Culture e discorso: un lessico per le scienze umane*. Roma: Meltemi Editore.
- Goffman, Erving. 1961. *Encounters: two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis: Bobbs-Merril Company.
- Lacan, Jacques. 24/02/1954-2013. VII The topic of the imaginary. In Miller, Jacques Alain & Forrester John (eds.), *The seminar of Jacques Lacan Book I Freud's Papers on Technique 1953-54*, 73-88. New York/London: W.W. Norton.
- Micheli, Ilaria. 2011. II. Lingua e Immigrazione. In Micheli Ilaria (a cura di), *Dialoghi. Neomamme e culture a confronto*, 27-38. Selino Basso (BG): Edizioni Centro Studi Valle Imagna.
- Micheli, Ilaria. 2013. *Il Miraggio della Prosperità. Immigrati e Movimenti religiosi alternativi a Bergamo* (a cura di M. Rizzi e C. Visconti). Genova: Il Melangolo.
- Micheli, Ilaria. 2014. The ogiek of the Mau Forest: Reasoning between Identity and Survival. *La Ricerca Folklorica*, vol. 69, 189-204
- Micheli, Ilaria. 2016a. Identity "Matters" Chasing Identity. Looking for coherence among a sense of the self, the group, the outsiders and a proper lifestyle in one's microcosm and in areas of transition. In Micheli, Ilaria (a cura di), *ATRA 1 Materiality and Identity. Selected papers from the proceedings of the ATrA Conferences of Naples and Turin 2015*, 7-16. Trieste: EUT – Edizioni Università di Trieste.
- Micheli, Ilaria. 2016b. Materiality and Hunt among the Ogiek of Mariashoni (Kenya). In Micheli, Ilaria (a cura di) *ATRA 1 Materiality and Identity. Selected papers from the proceedings of the ATrA Conferences of Naples and Turin 2015*, 57-92. Trieste: EUT – Edizioni Università di Trieste.
- Recalcati, Massimo. 2012. *Jacques Lacan*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Tajfel, Henri. 1974. Social identity and intergroup behaviour. *Social science information*, XIII, 2, 65-93.
- Taylor, Charles. 2006. An issue about language. In Jourdan, Christine & Tuite, Kevin (eds.), *Language, culture and society*. Cambridge: Cambridge University Press, 16-46.

DIEGO POLI

La “ars grammatica” fra fonografia, *accidentalia* ed *essentialia* nella speculazione sulle lingue nella Compagnia di Gesù di tardo Cinquecento e Seicento

La scrittura simbolizza il desiderio
costituito dalla relazione con l’altro

M. De Certeau, *La scrittura della storia*

1. *L’interpretazione dell’alterità*

Le definizioni di “linguistica missionaria” e, con essa congiunta, di “linguistica gesuitica” comportano un allargamento della prospettiva della storia del pensiero linguistico che si rivela necessaria in relazione al quadro evolutivo delle conoscenze dei dati e dei metodi di procedura e in considerazione dei tratti compositivi del contesto epistemico favorevoli alla sua caratterizzazione autonoma. Questa linguistica partecipa degli atteggiamenti che si sono venuti registrando nel percorso che dalle esperienze umanistico-rinascimentali hanno condotto a quelle illuministico-romantiche (Poli 2009) e può pertanto esserle attribuita una distintività soltanto in relazione ai suoi obiettivi, che sono sempre collegati alla teologia della Salvezza, giacché persino le premesse impiantate nella cultura umanistico-cristiana non si distanziano da quelle di Francesco Bacone, dei Signori di Port-Royal o di Leibniz.

La linguistica missionaria non si configura come “preistoria” acritica della linguistica (Hanzeli 1969: 11-16), né va ridotta a una descrizione dell’“esotico”; essa va piuttosto valutata come una parte integrante degli studi sul linguaggio, partecipe del dibattito in atto fra razionalismo ed empirismo (Poli 1995-96 e 2002).

In effetti, nel quadro di successioni epistemologiche che partono dal secondo Cinquecento e giungono alla fine del Settecento, ovvero nella dinamica fondata sui fermenti rinascimentali che preludono alle premesse illuministiche, si avverte nell'organizzazione culturale della Compagnia un insieme di atteggiamenti che consolidano la pragmatica con l'universalismo, la semiotica con lo sperimentalismo, lo storicismo con la catalogazione, per venire a delineare la prima dimensione esplicitamente antropologica del fenomeno linguistico.

Pur nella specificità delle istanze programmatiche che sono condizionate dalle necessità di una ecclesiologia coloniale, gli orientamenti che si affermano in questa linguistica non divergono da quelli coevi emersi negli ambienti laici che i collegi della Compagnia hanno continuato ad alimentare, educando molti di coloro che si sarebbero rilevati i più impegnati fra gli intellettuali (come Cartesio, Corneille e, nel secolo successivo, Muratori, Goldoni, Voltaire, Robespierre). Le informazioni sulla scrittura cinese provenienti dalle missioni convinceranno Francesco Bacone sulla fondatezza delle sue teorie sui "caratteri reali" e i dati sul vietnamita, contenuti nella *Relazione della nuova missione degli Padri de' la Compagnia di Giesù al Regno della Cocincina* scritta nel 1631 dal p. Cristoforo Borri (1583-1632), permetteranno a Tommaso Campanella di formulare, nei *Grammaticalia* del 1638, la teoria relativa all'universalismo delle classi nominali (Bossong 2001: 254-256).

I contatti si ravvisano, in queste come in quelle, a partire dalle impostazioni filosofiche e logicizzanti della grammatica generale, per finire all'interesse empirico verso l'accumulo dei dati, l'esplorazione dei fatti di lingua, della loro organicità naturale e quindi della loro meccanicità e poi storicità, della loro comparabilità, configurandosi tutti nella medesima costellazione ideale di riferimento.

Non si deve, dunque, riconoscere nella linguistica gesuitica l'autolimitazione pedagogico-pragmatica, così come non si può certamente ricercare altrove la gnoseologia elaborata da intellettuali non condizionati e consapevoli, applicati in un processo lineare mirato alla formazione dell'ideario concettuale. Non va, quindi, considerata come esclusiva di questa linguistica la ricerca dell'utile, giacché essa si ricollega a una topica dettata dall'impostazione umanistico-rinascimentale. Come fra tutti dimostra Comenio, una seria attenzione si è sviluppata per l'apprendimento delle abilità nella lingua seconda,

acquisite nell'interazione con il testo, nella prospettiva di riuscire a ottenere la competenza globale della lingua.

Ignazio di Loyola (1491-1556) interpreta la chiamata «au signe de Dieu» (Barthes 1971: 43-80) come la politica di decodifica delle manifestazioni universali ed elabora un codice di lettura alternativo a quello che il momento storico stava facendo evolvere in Spagna (Prosperi 2008) dove, nell'alveo della spinta espansionistica che l'aveva liberata dalla presenza dei Mori, si è in anticipo su molti degli stati europei nell'affermare la propria identità linguistica – risale, infatti, al 1492 la grammatica del castigliano di Antonio Nebrija. Nella lingua divenuta la *compañera del imperio* (Niederehe 1996: 11-14), la Spagna riconosceva uno strumento di assimilazione delle genti indigene la cui “inventio” stava per essere resa possibile dalle esplorazioni geografiche lusitano-ispaniche.

L'intero scacchiere delle missioni, dall'America meridionale all'Asia, denota una vivacità progettuale che, pur riposando sull'insegnamento del Loyola, passa per l'azione di Francesco Saverio in Giappone (1506-1552), per la pianificazione del Visitatore dell'Estremo Oriente Alessandro Valignano (1539-1606) e per l'attività di Matteo Ricci (1552-1610), e trova un ulteriore pianificatore in p. José de Acosta (1539-1600), il teorico della missionologia americana.

Sulla base del principio riassumibile nella formula «totus mundus est quasi una res publica», i Padri operativi nell'America centrale e meridionale concretizzano il programma socio-antropologico di *reducción/reducción/redução* delle diverse popolazioni tribali condotte a sedentarizzarsi in spazi abitativi favoriti da una sorta d'extraterritorialità – dichiarata il più delle volte soltanto unilateralmente rispetto al potere temporale dei patronati hispano-lusitani¹. In questo spazio vivono i “barbari”, privi di istruzione e di leggi, che necessitano di essere ricondotti al contesto civile ancor prima che a quello religioso (Cuturi 2004).

¹ Il reticolo di queste riduzioni inizia nella regione del Paraguay nel 1610, per protrarsi fino al 1767 con estensioni in Argentina e nell'area di San Paolo. Il programma delle *Reducciones* veniva a stravolgere le direttive eurocentriche, la bramosia imperialista e lo sfruttamento colonialista della politica degli Spagnoli e dei Portoghesi (Lugon 1949; Imbruglia 1983).

In Oriente, il diverso contesto politico e culturale convince Francesco Saverio e, dopo di lui, Valignano dell'urgenza di evangelizzare senza ricorrere al servizio di mediatori (Witek 2004: 815-829) e sul compito dei missionari di dedicarsi, come compito primario, alle strategie di riduzione alle regole descrittive e ai principi normativi delle *artes sermocinali*.

Il rinnovato atteggiamento discorsivo pone l'attenzione sull'importanza dell'intermediazione per ogni specie d'alterità e affina la sensibilità per lo strumento linguistico in modo da elevare il livello comunicativo alla sfera del *lógos semantikós*, del pensiero cognitivo.

L'attenzione riservata dalle *Constitutiones S.I.* ai condizionamenti ambientali, alle «circostanze di tempo, luoghi e persone», sottolinea gli atteggiamenti della *actio* nell'invito a predicare nella migliore qualità di lingua locale (cap. VIII e *Declaratio C*, cf. anche *Exercitia spiritualia* 363). Si individua pertanto una linguistica marcatamente ideologica e teleologica, centrata sulla fruibilità della parola², caratterizzata dalla definibilità degli attori – i Padri missionari – e dalla pluralità dei suoi destinatari, che sono i terminali dell'azione – il pubblico e i confratelli come anche gli ambienti intellettuali dei laici (Foertsch 1998).

Nello spazio sino-nipponico, è un dato incontrovertibile l'apporto di letterati integrati a vario titolo nella collegialità e nella uniformità dell'impianto disciplinare delle missioni. Senza la loro collaborazione non sarebbe stato possibile realizzare l'imponente mole di traduzioni e di rielaborazione di testi.

Ancor più notevole è il soccorso prestato ai Padri da attenti mediatori della graduale e prudente traslazione del dialogo inculturativo di cui si è in grado di delineare la procedura adottata. Sulla base di un canovaccio elaborato al termine d'un lavoro condiviso, si giunge a un testo che è sottoposto a un letterato al quale, sotto la responsabilità dell'autore, compete la stesura finale in uno stile corretto ed elegante³.

² Citando s. Paolo, *Romani* 10, 17: «Fides ex auditu, auditus autem per verbum Christi».

³ Una procedura parallela è documentata nelle missioni dell'India e dell'America. Qui non sarebbe stato possibile realizzare gli oltre sessanta dizionari e grammatiche di lingue autoctone se non ci fosse stato un folto gruppo di intermediari locali i cui profili, a differenza di quelli dei mandarini cooperatori della missione cinese, restano a noi ignoti. Per l'India è dimostrata la condivisione del lavoro con collaboratori re stati anonimi (Muru 2010).

Senza questa assistenza sarebbe stato impossibile in molti passi testuali giungere a esprimere sottigliezze che invece derivano dalla partecipazione nelle scelte traduttive e nei caratteri imp di Girolamo Fabri iegati.

La consapevolezza del rischio nell'addentrarsi nel cinese è sempre presente nei Padri che, sentendosi impari nell'affrontare il peso culturale della sua tradizione letteraria, in più luoghi dichiarano con umiltà le loro mancanze.

Sembrerebbe che i Gesuiti abbiano riadattato una procedura già usuale nella Cina antica allorquando, per tradurre le Scritture del Buddismo redatte in sanscrito e in pāli, la nuova versione del testo veniva basata sulla consuetudine di scelte traduttive condivise nell'ambito di un gruppo di letterati riuniti sotto la guida di un maestro il cui compito era di raccogliere le proposte in 'campi di interpretazione' (*yi chang*). Il monaco indiano Jiu mo luo shi, nel 406 d.C., radunò 200 persone perché in comune potessero contribuire a migliorare la comprensibilità dei brani letti nella predicazione, e Fo da ba tuo, nel 418, è assistito nella trasposizione da un centinaio di devoti (Cao Shi Bang 1990: 11-13). Questa partecipazione è scandita dall'intervento di diverse figure di specialisti che si identificano nell'interprete iniziale (*shi*), nel moderatore e coordinatore (*zhu yi* 'capo della interpretazione'), per terminare con la canonizzazione operata dall'"ufficiale di scrittura" (*bi shou* – Poli 2010).

2. La fonografia

I processi in divenire della grafemizzazione dei vernacoli europei trattano dell'ortografia, in quanto la scrittura viene posta in relazione al tentativo di modellizzazione⁴, mentre applicano procedimenti di segmentazione del continuum basati sulla *littera*, già dalla grammatica antica definita come parte minima indivisibile, quale elemento fonografico (*vox*), composto da *notae* unite a *elementa*, in subordine rispetto a *syllaba*, *dictio* ('parola') e *oratio* ('frase' – Bonnet 2001).

In Italia, dopo il precedente della grammatica del toscano di Leon Battista Alberti, composta fra 1437-41, dove sono considerate le aper-

⁴ Ogni progetto di ricostituzione del classicismo è intervenuto in maniera primaria sulla grafia, così con la *Restauratio carolina* e così con l'Umanesimo.

ture di /e/ e /o/, le distinzioni fra /u/ e /v/ e sono chiaramente indicate la palatali /tʃ/ e /dʒ/, il dibattito sulla grafia si ha con il Fortunio, nel 1516. In Spagna il Nebrija, nel 1517, in Francia Louis Meigret, nel 1542, e Robert e Henri Estienne, in Germania, nel 1527, e ancora altrove la discussione è attorno alla convenienza del distacco dalla grafia latina, per le lingue romanze (Bianchi 2018), e della ricerca di grafi e grafemi utili alla segnalazione di foni delle lingue moderne non riscontrabili in latino.

Nel fermento delle opere impostate su questi temi (Maraschio 1992), l'impegno del medico galleso Joannes Davides Rhoeus/Siôn Dafydd Rhys assume una particolare evidenza perché l'obiettivo della sua opera, *De Italica pronunciatione et orthographia*, Padova 1569, è l'insegnamento dell'italiano parlato dagli intellettuali. Tale fermento produce anche, dopo l'interesse per il suono umano e per quello strumentale di Leonardo, gli studi fisiologici di Girolamo Fabrici d'Acquapendente (Tardella 2011; Gensini 2012)⁵.

Se il 'dominio della lingua' è per de Acosta uno dei requisiti della pastorale (*De promulgando Evangelio apud barbaros sive de procuranda Indorum salute*, II 47, Salamanca 1587), egli appare molto attento a ricercarne i fondamenti nella scrittura e a collocare i popoli che ne sono dotati al vertice d'una scala evoluzionistica di conquiste intellettuali e civili. Con una posizione non dissimile da quella che sarà di von Humboldt, viene attribuita al mezzo scrittorio la svolta verso la perfezione della lingua o verso l'acquisizione del 'possesso della soggettività' («die Herrschaft der Subjectivität» – cf. Thouard 2009: 410-411).

Gli Aztechi i Maya e gli Inca, che posseggono proprie peculiari scritture e, per conseguenza, risultano provvisti di organizzazione sociale, possono essere accostati ai popoli delle civiltà del Mediterraneo e dell'Oriente per aver messo in atto la annotazione degli avvenimenti storici, la scansione calendariale e la registrazione del computo.

Si diffonde il presupposto, destinato a divenire uno stereotipo, della funzione ideografica di queste scritture. Le *Historiae Indicae*, Firenze 1588, del p. Giovanni Pietro Maffei, diffondono il particolare circa l'appartenenza della scrittura cinese alla medesima tipologia

⁵I continuatori si avranno negli interessi per l'anatomia laringo-faringea e per le patologie connesse con la fonazione che fioriranno nel Settecento (Dovetto 1999).

dell'egiziano geroglifico⁶. Nell'ambito della rifondazione dei saperi, Bacone e, con lui, il Royal Society ritengono di individuare nel cinese la lingua originaria in cui è ancora impresso il rapporto univoco e stabile fra l'*ordo rerum* e l'*ordo nominum*. Nel *De dignitate et augmentis scientiarum* (vi 5), Londra 1623, Bacone considera la scrittura del cinese come un codice di natura, composto di «caratteri reali», e non di nomi, che «non esprimono né lettere né parole, bensì cose e nozioni», al punto che i popoli dell'Estremo Oriente «che pur differiscono per lingua, ma s'accordano nell'usare questi caratteri [...] comunicano fra di loro con la scrittura, così che un libro vergato con questi caratteri può venir letto da qualsiasi popolo di quei paesi e può essere interpretato nelle loro diverse lingue». Si riteneva in questa fase che il carattere cinese fissasse, appunto come “ideogramma”, la nozione alla cosa, senza tener conto della componente vocale (Poli 2011).

All'interno della «idiomatum tam multiplex sylva» descritta nel *De promulgando Evangelio* (ii 64) e ripresa nella *Historia natural y moral de las Indias*, Siviglia 1589 (Sievernich 1990: 306-307), le grafie trovate in America, della Cina e del Giappone sono inserite in una tipologia pittografica che le separa dalla notazione alfabetica, pur essendo ambedue finalizzate a rappresentare diversi ordini di relazione con il concetto secondo le direttive dello schema semiotico aristotelico (Schreyer 1992).

Nell'immenso spazio geo-culturale che si apre fra le Indie di Occidente e di Oriente i segni non sarebbero stati “inventati” per significare parole quanto per denotare il mondo, questo immenso cifario di cui la lingua è il contenitore memorativo di cui la scrittura è la filigrana d'una lettura simbolica e allusiva.

La consapevolezza del versante fonologico è passata per stadi di maturazione successivi che sono arrivati anche ad annotare il livello sovra-segmentale delle componenti prosodiche. Se il greco aveva già inteso indicare visivamente le sue particolarità intonative con un sistema di accenti⁷, la fonografia occidentale si è tuttavia focalizzata sulla regi-

⁶ Cf. anche di Matteo Ricci la lettera al p. Lelio Passionei, Nanchang 9 settembre 1597 (Ricci 2001: 345-352).

⁷ Si ricordi che il greco *προσῳδία* e il latino *accentus* rimandano all'andamento intonativo della voce.

strazione dei contrasti fra vocali e consonanti e sulla lunghezza sillabica, relegando gli altri tratti contrastivi a considerazioni episodiche.

Ai Padri si è posto come pressante l'individuazione di strategie grafiche allorquando lo svolgimento dei compiti pastorali nei nuovi territori di missione ha prodotto l'impatto percettivo derivato dagli effetti dei registri tonali, delle articolazioni nella sezione laringo-faringea, della retrazione della radice della lingua, della glottalizzazione, delle implosive. Rüdiger Schreyer (1996) è stato fra i primi ad attrarre l'attenzione sullo stato di disorientamento iniziale provato dai Padri davanti alla fonetica e alla prosodia delle lingue dell'America settentrionale.

Ma se l'America presentava in gran parte popoli senza scrittura (se si eccettuano gli usi mesoamericani), la chiave d'accesso all'Estremo Oriente è, all'opposto, fornita dal mezzo grafico.

La scrittura logografica della Cina e delle nazioni che ne hanno beneficiato è il prodotto d'un lungo periodo di paziente applicazione, documentato soltanto nelle fasi terminali (Chen 1980), originatosi come esperienza d'arte estetico-visiva (*shufa*). Iniziata con esperienze pittogrammatiche (*xiangxing*) ed evolutasi in logografia morfosillabica, la scrittura è andata progressivamente specializzandosi nella rappresentazione dell'aspetto del significante dell'unità di base costituita dalla sillaba e delle loro aggregazioni.

Verso il 300 d.C. si sviluppa il sistema noto come *fanqie* in cui la segmentazione della lettura del carattere permette di "glossare" l'aspetto fonologico per mezzo d'un primo carattere, supposto conosciuto, dotato del medesimo suono iniziale, e di un secondo carattere provvisto del restante corpo fonico e della stessa altezza tonale, in modo da ottenerne una 'lettura veloce' (ad es. *fēng* 'vento' è notato con i caratteri di *fū* 'marito' e di *wēng* 'vecchio').

La Cina avvia comunque una serie di altre sperimentazioni sul versante interpretativo della fonologia della sua lingua letteraria, ottenendo di organizzare i lemmi sulla base dell'acrofonia (*shengmu* 'componente iniziale') o del restante corpo fonico (*yunmu* 'componente finale'), oppure di indicare la lettura di ciascuna delle 36 consonanti iniziali del cinese d'epoca Tang (618-906), ricorrendo al carattere selezionato per quel fono. Nella procedura detta "principio di *deng hu*", si arriva a catalogare i suoni finali in rapporto al parametro di quattro gradi di apertura orale (Casacchia 1994: 9).

Nell'ambito di tali speculazioni, emersi dalla marginalità del tecnicismo, fanno la loro comparsa i caratteri ideofonetici (*xingsheng*) in cui il classificatore indicante il significato (*yi pang*) si unisce alla parte indicante il significante (*sheng pang*). Con l'applicazione di questa norma, che è già riportata dal grammatico Xu Shen nel sec. I d.C. e del cui principio la scrittura odierna si avvale per la costituzione di caratteri neologici, il sistema grafico cinese viene tecnicamente adattato alla rappresentazione delle sillabe e dei foni, sia allo scopo di migliorare la lettura della lingua letteraria, sia per ovviare alle necessità delle lingue vernacolari e dei prestiti che entrano a partecipare dello spazio culturale cinese.

Questa si dimostra essere la direzione che, nella situazione di lontananza dalla posizione di rigida conservazione dei letterati del centro, le periferie riescono a percorrere, fino ad arrivare a cogliere la notazione grafica del segmento sillabico (Giappone, Annam) e del fonogramma della lettera (Corea).

Allo stesso obiettivo giunge, ovviamente sulla base di principi totalmente diversi, anche la traslitterazione in lettere latine, realizzata dai Padri dapprima in Giappone e poi in Cina e in Annam, che contribuisce alla trasformazione del logogramma in un corpo fissato nella materialità della sua componente sonora. In Giappone e ancor più in Vietnam (derivato dall'unificazione, avvenuta all'inizio dell'Ottocento, delle regioni del Tonchino, della Cocincina dell'Annam), questa operazione di ingegneria linguistica ha prodotto risultati che sono intervenuti sulla prassi scrittoria e sulla letteratura (Poli 2009; 2010).

In Giappone si afferma la nuova variante di *kirishitango* 'lingua cristiana', dotata di una sua scrittura in caratteri latini (*romaji*) e di un lessico specialistico (riformato radicalmente dal p. Baltazar Gago, 1515-1583 – Schurhammer 1928). Conformato a un registro piuttosto colloquiale, pur non privo di richiami a raffinatezze della lingua classica (Tollini 1997: 327-328), si concretizza nella produzione di una letteratura (*kirishitanban*)⁸.

⁸ Non tardano a diffondersi traduzioni di opere occidentali e pubblicazioni di carattere linguistico. Fra i testi sopravvissuti: l'*Arte breve* e altre grammatiche (su cui cf. più avanti); il *Vocabulario da lingoa de Iapam*, Nagasaki 1603-04, contenente oltre 32000 voci romanizzate spiegate in portoghese che sono distinte nei registri d'uso, poetico, letterario, tecnico buddista, dialettale, informale ("baixo"), femminile ("palaura de

Le opere di questa produzione si dirigono a settori diversi di utenti e la tipologia di scrittura è selezionata in base agli obiettivi della strategia comunicativa. Se destinate a lettori colti, sono impresse in caratteri cinesi (*kanji*); per il pubblico meno letterato, sono impiegati i ‘caratteri nazionali’ sino-nipponici (*kokujī*, creati appositamente per il giapponese – Rokuro 1969), pari a un corpus di poco più di 150 caratteri, nonché i sillabogrammi giapponesi (*kana*)⁹; per i confratelli e per i catechisti giapponesi (*dojuku*), oppure per diffonderne la conoscenza presso gli Occidentali, viene introdotta la romanizzazione (*romaji*).

Attraverso la letteratura cristiana entra in Giappone la concezione della traduzione come azione di “trasposizione” e non più di ‘decodifica’ (*kanbun kundoku*) dei caratteri del cinese classico. C’è una notevole innovazione rispetto alle regole convenzionali di decodificazione applicate a un testo passibile d’una doppia interpretazione e di una graduale transizione (sino-nipponica), costretto dai vincoli imposti dalla natura stessa della scrittura che per leggere il giapponese ha dovuto servirsi dell’integrazione di caratteri speciali (*kunten*), funzionali alla fonologia, alla morfologia e alla sintassi di tale lingua (Tollini 2005: 177-188).

L’Annam conosce nel 1615 gli inizi della missione dei Gesuiti come proseguimento dell’impresa giapponese drammaticamente conclusasi¹⁰. Le pubblicazioni in grafia latina sanciscono la nascita d’una terza scrittura che si colloca accanto alla sino-vietnamita (detta

molheres”); la traduzione di Esopo (*Esopo no Fabulas*), Amakusa 1592-1593, impressa in *romaji* (Laures 1957; Maruyama 2004).

⁹ I *kana*, ovvero i caratteri specializzati per la lettura, compaiono già nel Giappone del sec. VIII, dapprincipio come 970 *man'yōgana* e successivamente, ridotti numericamente e stilizzati graficamente, sono sistematizzati all’interno dei sillabari – ooggioruno di 48 caratteri ciascuno – detti *hiragana* e *katakana* (Seeley 1991).

¹⁰ Dopo un rapido successo pastorale della missione in Giappone, in un paese sconvolto dall’instabilità politica e dall’arbitrio dei reggenti, la Compagnia non ha potuto evitare di subire le pesanti ripercussioni dei rivolgimenti civili. Sotto lo shogun Toyotomi Hideyoshi è emesso nel 1587 l’editto di espulsione dei Padri che resterà però fondamentalmente inatteso. La comunità cattolica continua infatti a crescere, finché, sotto la reggenza dei Tokugawa, il Cristianesimo è nuovamente bandito nel 1614 da quello che oramai è chiamato il ‘Paese degli Dei’ (*Shinkoku*) e le persecuzioni si scatenano con alcune fasi di inaudita violenza, contraddistinte da torture ed esecuzioni capitali, che costringono alla fuga la maggior parte dei Gesuiti e dei Francescani, entrati con le loro missioni nel 1593.

chu nho ‘scrittura dei letterati’) e a quella demotica (*chu nom*) cui inizialmente si erano attenuti (Phan 1998).

È risaputo che questo sistema sarebbe stato destinato a prevalere, come ‘scrittura della lingua nazionale’ (*chu quoc ngu*), sugli altri due tipi nell’elaborazione revisionata, e perfezionata nei diacritici, operata da Pigneau de Béhaine (1741-1799) e da Jean Louis Taberd (1794-1840), vescovi nell’Indocina francese.

I Padri si inseriscono nel processo già in atto che prende la “distanza” dalla scrittura cinese e si avviano a definire l’obiettivo della qualificazione del significante presupposto dal *chu nom* attraverso il successivo passaggio alla traslitterazione del vietnamita in caratteri latini. Infatti il *chu nom* funziona anche come grafia fonologica introdotta nella prassi dai copisti e si ipotizza che tale sia stato (forse nel sec. VIII) il suo principio originario e che solo per successive aggiunte sarebbero stati reintrodotti i caratteri cinesi con lo scopo di disambiguare le omofonie (Hân 1953: 206).

In Cina, la prassi di romanizzazione ha innanzitutto e soprattutto un impegno funzionale all’apprendimento dei caratteri¹¹. Sembra, tuttavia, che le sperimentazioni dell’ultimo Ricci e la ripresa da parte di p. Nicolas Trigault (1577-1628) abbiano avuto una forte risonanza fra gli intellettuali dell’epoca anche per il progresso raggiunto in rapporto ai rimari della tradizione cinese (Casacchia 1994: 10-11).

Il *Jiaoyou lun/De amicitia* (Ricci 2005), composto a Nanchang nel 1595, contiene alle carte 6-29^v l’autografo ricciano della prima stesura dell’opera in cinese, accompagnato dalla versione italiana alle cc. 22-29^v. Il testo fu inviato a Roma al p. Girolamo Costa. Accanto ai caratteri cinesi, scritti su sei colonne, è posta la trascrizione in caratteri latini. Alla c. 6^v, la nota di Ricci, in latino, è una sintetica annotazione su alcune delle particolarità del cinese che ne costituisce in assoluto il primo resoconto da parte di un conoscitore occidentale: «Sine non

¹¹ Fra i primissimi esperimenti di romanizzazione del cinese, risalenti agli anni iniziali della permanenza in Cina trascorsi a Zhaoqing, fra il 1583 e l’88, Ricci aveva realizzato, assieme al confratello Michele Ruggieri (1543-1607), un dizionario portoghese-cinese di 189 ff. che su tre colonne presenta linearmente l’elenco alfabetico di circa 6600 lemmi portoghesi, la grafemizzazione (ancora priva della segnalazione tonale) in lettere latine del corrispettivo cinese, l’indicazione del carattere e, nei ff. 33r-34r, un’ulteriore colonna con traduzione o chiosa in italiano (Witek 2001).

habent *r. b. d.* non habent inflexiones declinationum et coniugationum quare *iēu* significat amicum et amicos, amicitiam amicitias, *in* amicabiliter, et inire amicitiam pro varia collocatione et in antecedentibus et consequentibus idem dicendum de aliis dictionibus omnia pronuntianda sunt ut monosillaba. Multae sunt dictiones ut *ie. i. ien. hu.* et similes presertim positae in fine quae nihil significant nisi vocis terminationem» (Ricci 2005: 103-104). Le indicazioni sulle particolarità fonologiche sono accompagnate dalla considerazione sulla indistintività morfologica dell’unità di base costituita dal monosillabo.

Riguardo alle osservazioni maturate con questa analisi speculativa, Ricci sottolinea altrove i vantaggi che, all’interno delle reti comunicative dell’Ordine, avrebbero prodotto la univocità e la regolarizzazione del sistema di trascrizione di ogni unità monosillabica (un concetto ben radicato nella linguistica gesuitica – Incichen 1987), confidando che esso possa porsi come un metodo di “glottodidattica a distanza” (Ricci 2000: 287-288):

Non persero tempo i Padri in questo cammino, nel quale per esser loro i più vecchi della Missione, et avere seco il fratello Bastiano, che sapeva molto bene la lingua della Cina, fecero un bello Vocabulario e messero in regola et ordine le cose di questa lingua, con che da lì avanti il doppio più facilmente si poteva imparare. Perciocché advertirono che questa lingua, per essere composta di parole o lettere monosillabiche, era molto necessario intendere e pronunciare l’accento e l’aspirazione, quando vi è, di ciascheduna delle parole; con la qual pronunciatione si distinguono et intendono molte lettere e parole che, senza questo, parevano essere l’istesse; che è quello che faceva questa lingua più difficile d’imparare. E, distinguendo bene le parole che sono aspirate, notorio cinque modi di accenti differenti; nel che agiutò molto il Padre Cattaneo che, con la musica che sapeva, gli osservava e distingueva assai meglio. Per questo stabilirno cinque varietà de accenti et un modo di haspiratione, che avevano tutti da usare nello scrivere il suono della lettera con nostre lettere; e come si aveva da scriver tutto, accioché tutti fussero uniformi, e comandò il Padre Matteo che questo si osservassee da qui avanti da tutti, e non scrivesse ogn’uno come gli pareva, al modo che sin’ora si faceva con grande confusione. Con il qual modo si poté communicare questo et altri vocabolarij, che dipoi si fecero, a tutti, et esser tutto molto ben inteso; e parimente uno si poté servire de’ scritti et annotatione de gli altri con molto frutto et utilità di questa scientia fra’ nostri.

Siamo all'anno 1598. Con la collaborazione del confratello Lazzaro Cattaneo, esperto di armonia e di musica, e del novizio Zhong Mingren/Sebastião Fernandes, Ricci ha l'obiettivo di redigere un vocabolario del cinese in una grafia romanizzata talmente accurata da essere provvista di indicatori per la correlazione fonologica dell'aspirazione e per la notazione prosodica di una scala pentatonale (in quanto basata sul cinese letterario di Nanchino).

La traslitterazione in lettere latine è giunta, quindi, a segnalare la distinzione delle consonanti (occlusive sordi) tramite la presenza dell'*haspirazione* (= ') e con cinque *varietà de accenti* (= lungo ¨, circonflesso ^, grave `, acuto ', breve ~) si tengono separate le sillabe omofone. I due termini sono tratti dalla terminologia grammaticale latina. Il primo corrisponde allo spirito aspro del greco (*daseίa*) ed è assimilato alla "nota aspirationis" <h>¹², il secondo all'*accentus* che, considerato un *cantus*, indica la curva melodica con le rispettive lunghezze vocaliche (cf. sulla linea di Sergio e Prisciano anche Isidoro, *Etymologiae* I 19).

I vari esperimenti di Ricci, dei suoi confratelli italiani e forse anche di Diego de Pantoja (1571-1618 – Chen 1987: 328) ci giungono nella rielaborazione di Nicolas Trigault il quale, servendosi della collaborazione di alcuni letterati cinesi convertiti, pubblica in xilografia il *Xiru ermu zi/Aiuto all'udito e alla vista dei letterati occidentali* (Hangzhou 1626 – Chen 1987).

Si tratta d'una sorta di dizionario fonetico in tre parti dedicato al sistema di trascrizione e di puntuazione dei cinque toni segnalati da diacritici (usando come tonali i segni prosodici visti sopra di lungo, circonflesso, grave, acuto, breve) che si apre con una introduzione teorica e metodologica (*Yiyin shoupu/Introduzione generale alla fonologia*) e prosegue con la presentazione tabulare di 20000 caratteri classificati secondo i suoni iniziali (*denyun*) e finali (*qieyun*) esplicitati dalla grafia romanizzata (nella seconda parte) e secondo 314 radicali (nella terza parte).

La classificazione della seconda parte è il risultato ottenuto mediante una procedura di grande originalità in quanto, identificati 20 possibili ricorrenze di foni in posizione iniziale (detti *fu* 'padri'),

¹² Cf. ad es. Prisciano «quam [notam aspirationis] Graecorum antiquissimi similiter ut Latini in versu scribebant: nunc autem diviserunt et dextram eius partem supra literam ponentes psiles notam habent» (Keil 2002: 35).

raggruppa le 50 possibili ricorrenze del corpo fonico restante (detto *mu* ‘madri’) in quattro classi (dette rispettivamente *yuan mu* ‘madri originali’, *zi* ‘figli’, *sun* ‘nipoti’, *zengsun* ‘pronipoti’) corrispondenti ad altrettanti possibili unioni fonografiche. A questa fase “scompositiva” segue la “ricomposizione” in sillabe prodotte dall’unione delle ‘madri’ con i ‘padri’ sui diversi gradi della scala pentatonica.

3. Dal detto al non detto

La faticosa lotta per la conquista della lingua degli interlocutori cinesi perviene all’apparente *absurdum* del suo superamento e vanificazione.

L’intreccio compositivo dei *Jiren shidian/Dieci capitoli di un uomo strano* (Ricci 2010), un’opera cui Ricci allude denominandola, per la sua enigmaticità, *Dieci paradossi*¹³, vuole realizzare il capovolgimento delle opinioni diffuse concernenti il problema del tempo, del mondo, della morte, del silenzio, della divinazione, della ricchezza. La posizione di rinuncia è tale da arrivare alla beatitudine accettando che «grande miseria [è] vivere in questo mondo [...] la memoria della morte non esser cosa infesta [...] le ricchezze fanno molto male ai suoi possessori» (lettera al p. Claudio Acquaviva, Pechino 22 agosto 1608 – Ricci 2001: 481-498).

Agli occhi dei Cinesi, quest’uomo venuto da lontano segue l’insegnamento di Confucio nel tentare di accordarsi con il Cielo e appare diverso dagli altri perché cerca l’armonia con la natura come richiesto dal Taoismo (*Zhuangzi* III 6, 44). Egli riesce a conformarsi a quella “particolarità” che gli permette di rivestirsi dei riflessi d’una speciale “illuminazione”.

L’impianto testuale riprende la tipologia cinese della dimostrazione per mezzo di apologhi inseriti fra i dialoghi. Ricci lascia interloquire i testi degli *Auctores* classici occidentali con quelli Cinesi sulla base di un’accurata preselezione di brani, tant’è che «sì puoco me ne appartiene, per non avervi io posto altra cosa di mia casa che disposizione et elettione» (Ricci 2010: 490).

¹³ «Ma fra tutte le opere [...] nessuna fece tanto movimento né fu tanto accettata ai letterati come una che poco fa si stampò col nome de’ *Paradossi*» (lettera al p. Costa, Pechino 6 marzo 1608 – Ricci 2001: 455-464).

È un modo alternativo di proporre la visione occidentale attorno alla rivisitazione di nomi-tema quali il *dao*, ‘via’, e il *jiren*, ‘uomo strano’. La loro propagazione trasversale nella cultura cinese ha introdotto nel contesto narrativo immagini realistiche e rappresentazioni stereotipate accanto alle quali Ricci inserisce argomenti apertamente illogici per la consuetudine dei Cinesi, se non fosse per l’abilità con cui riesce a rimandare le meditazioni riguardanti il principio dell’amicizia alla condotta, anch’essa inaudita, consistente nel «fare bene a suoi inimici» (lettera al p. Acquaviva, Shaozhou 15 novembre 1592 – Ricci 2001: 169-180) e nel non «dir nessuna bugia» (lettera al p. Acquaviva, Nanchang 4 novembre 1595 – Ricci 2001: 297-321).

L’annuncio, orientato sul destinatario, è permesso dalla processualità nella capacità d’ascolto e nella sospensione della propria identità, in modo da definire lo spazio della mediazione e della reciproca comprensione.

La conversazione fra Ricci e nove interlocutori cinesi è tramata su un tessuto di parafrasi e di citazioni tratte dai classici greco-latini¹⁴, armonizzato con elementi sapienziali confuciani cui sono aggregati segmenti appartenenti alle dottrine del Taoismo del Buddismo. Il monito di Confucio sulla utilità del silenzio e gli insegnamenti taoisti del *Zhuangzi* sulla limitatezza della lingua e del *Daodejing* sulla ineffabilità e sul vuoto («All’insegnamento non-detto, al piano del non-agire, pochi di quelli che sono sotto al cielo pervengono» 43) sono l’appiglio nella cultura cinese utile a catturare l’interesse degli interlocutori e a renderli attenti a un argomento di filosofia del linguaggio occidentale.

Il quinto di questi dialoghi, intitolato “I savi parlano poco, anzi preferiscono tacere” (Ricci 2010: 110-153), è dedicato al paradosso del valore positivo del silenzio, illustrato da una serie di aneddoti in cui la lingua, nonostante sia ritenuta lo strumento per eccellenza dell’espressione, mostra l’ampio spettro d’ambiguità che le è proprio. Il motivo riposa nella sua duplice natura che, essendo biologica e intellettuativa, la rende animale e umana, sino a finire di condizionarne il funzionamento.

Uno di questi aneddoti è tratto da Ricci dalla *Vita* di Esopo, dove il favolista rivela, come contrappeso alla brillantezza dell’ingegno,

¹⁴ Sulle fonti impiegate da Ricci cf. Margherita Redaelli (2007: 93-127); Ricci (2010: LI-LXII).

un impedimento nell'articolazione della lingua ma, recuperata per ricompensa divina la prontezza nell'eloquio, sorprende il padrone con la dimostrazione della sua arguzia¹⁵. Nella libera rielaborazione di Ricci (Ricci 2010: 134-143) la lingua macellata d'un maiale offerta in pasto ai commensali diviene la metafora dell'organizzazione ma anche della disorganizzazione delle relazioni intersoggettive, giacché l'impostazione delle stesse tattiche mediate dal parlato ha risvolti costruttivi e distruttivi rispetto al vivere comunitario.

La chiave interpretativa dell'aporia si trova nella sezione incipitaria del dialogo (Ricci 2010: 110-111):

Le parole non servono a chi le pronuncia, ma servono per far capire agli altri il pensiero di chi le dice. Se potessimo comprenderci solo con la mente, a che servirebbero le parole? Quando si può parlare faccia a faccia, non c'è bisogno di lettere e di libri [...] Quando si è nel silenzio, si è più vicini agli dèi [...] per imparare a parlare si riconosce l'uomo come maestro; invece per imparare a non parlare, si riconosce Dio come maestro [...] tutte le opere classiche sulla dottrina del Signore del Cielo¹⁶ e tutti i santi e i savi occidentali ci insegnano a non parlare troppo, nella speranza che si giunga a imparare senza bisogno di parole.

L'intento di Ricci è di unificare il baricentro nella relazione fra parlante e ascoltatore, per concentrarsi sul conseguimento della piena comprensione di messaggi dotati di una valenza metacronica e metatopica. L'argomentazione è impiantata su un livello metafisico e propone l'ideale di una lingua che, per mostrarsi idonea alla comunicazione perfetta, si realizzi come un linguaggio generato dalle entità conoscitive della mente senza la necessità di dover ricorrere al tramite dell'espressione verbale esterna al contenuto del pensiero: se questo accenna tutti gli uomini, quella induce a particolarismi e separazioni.

Pertanto, nella relazione discorsiva: – la lingua si pone come il linguaggio del solo significato, privo del significante; – questo linguag-

¹⁵ Nel 1545 Giulio Landi diede della *Vita* una versione in volgare.

¹⁶ Uno degli argomenti che nel Seicento scatenerà la questione della liceità dottrinale e ceremoniale dei Riti cinesi riguarda proprio la denominazione del nome di Dio che già si era posta come materia di contrasto nella missione del Giappone (Tamburello 2011) dove il p. João Rodriguez (1558-1633), detto *Tcuzu*, ovvero, *tsuji* 'L'interprete', aveva preferito la scelta "non marcata" del prestito *Deus*. In Cina, un complesso ragionamento ermeneutico fa preferire a Matteo Ricci *Tianzhu* 'Signore del cielo'.

gio non ha bisogno di essere trasmesso dai filtri del linguaggio esteriore costituito dall'articolazione vocale e dalla trasposizione grafica.

Questo paradigma scientifico apre all'orizzonte del "dialogo originario" in sostituzione del probabilismo implicito in ogni comunicazione, dove il discredito del transitorio cede lo spazio alla preordinazione della figurazione intellettiva di un pensiero concentrato nell'immobile perfetto della ragione e isolato dalle interferenze del contesto.

Il riferimento sottostante a questo brano ricciano è la teoria di stampo neoplatonico elaborata da s. Agostino riguardante l'ispirazione dell'esperienza ermeneutica del *verbum in corde*, o *in mente* (come dirà Robert Kilwardby – Pinborg 1967: 29). Eletta a paradigma¹⁷, essa è contraddistinta da universalità e da verità, in maniera tale che, inoltrandosi nei contenuti profondi del pensiero stesso (in qualità di *verbum interius*), inglobi sia l'insegnamento giovanneo sul *lógos* sia la riflessione paolina sia l'ascolto dell'annuncio fertilizzatore alla Vergine (*conceptio per aurem*).

In questo caso c'è, da un lato, il dogma dell'incarnazione cui corrisponde, dall'altro, il correlato del Verbo interiore cui l'uomo è condotto dall'insegnamento stesso impartito da Dio (su questo in particolare si diffonde il *De magistro* agostiniano).

La teologia paolina s'allinea con il Vangelo giovanneo nel distinguere fra l'approssimazione e la pienezza nel raffronto conoscitivo che può quindi enunciarsi *per speculum in aenigmate* oppure *facie ad faciem*¹⁸.

Nella speculazione agostiniana, nel momento in cui il *verbum* si autoriflette determina nella *mens* una conoscenza dell'oggetto unita all'amore che si dimostra adeguata al soggetto perché «non è né una conoscenza di natura inferiore, quale è il corpo, né di natura superiore, come Dio» (*De Trinitate* IX 7, 12).

¹⁷ Un'attenta analisi in termini di grammatica e teologia speculativa è offerta da Hans Arens (1980). Sulla relazione con la filosofia stoica del linguaggio interpretata attraverso i tecnicismi cf. Roberto Gusmani (1994). La insufficienza dei segni sensibili e la *Grammaire* di Port-Royal sono esaminati da Raffaele Simone (1969: VII-XLVIII).

¹⁸ (I Corinti 13 12): «Videmus enim nunc per speculum in aenigmate, tunc autem facie ad faciem; nunc cognosco ex parte, tunc autem cognoscam, sicut et cognitus sum».

Si tratta d'un amore analogo all'equilibrio raggiunto nell'intesa fra due amici che riescano a porsi in una comunione di spirito. Aldilà della proporzione fra Verbo presso Dio e Verbo incarnato – verbo interiore e verbo proferito –, si perviene all'accezione adeguata, quella di *verbum in corde*, concessa dalla Grazia che innalza l'uomo al Cielo.

Questa posizione, che ha antecedenti aristotelici, in *De interpretatione* (16a), e stoici, nella dottrina dell'immortalità dell'esprimibile (*lektón*), gode di diffusione nella Scolastica ed è sviluppata da Robert Kilwardby (Pinborg 1967: 183).

A questa dimensione ultima allude il testo di Ricci nel sottolineare il ruolo dei «santi» (Ricci 2010: 110-111), ovvero di coloro che, come gli *Auctores* greco-latini, hanno colto gradi di sapere e di virtù degni di essere imitati (Ricci 2010: 446-447); questi, al fine di «edificare il popolo», rompono il silenzio che li colloca più vicini al Cielo. E infatti, tutte le opere dottrinarie, d'Oriente come d'Occidente, alimentano la «speranza che si giunga a imparare senza bisogno di parole» (Ricci 2010: 110-111).

L'attrazione per la verità che è implicita nella razionalità, quella necessità intrinseca che lega la ragione alla fede, quella via della ragione concepita apoditticamente e quella *ratio* pedagogica su cui vengono commisurate le pulsioni della catechesi costituiscono i parametri dell'azione apostolica di Matteo Ricci e della modalità con cui il suo umanesimo integrale s'apre alla carità.

La complessità del ragionamento è sottesa nel monito che traspare nelle pagine di prefazione e di epilogo con cui nove diversi letterati cinesi hanno voluto accompagnare i *Dieci capitoli di un uomo strano* (Ricci 2010: 344-413), ovvero che la chiarezza nei testi di Ricci non deve illudere il lettore di essere riuscito a esaurirne i contenuti.

4. La grammatica fra particolare e generale

Secondo la dottrina già elaborata dalla tarda Scolastica, la grammatica del latino è l'interpretazione sermocinale-razionale dei principi funzionali della lingua ed è il metalinguaggio della struttura della conoscenza (Pinborg 1972).

Le affermazioni sulla ipotesi di universali nelle lingue furono già rese esplicite da Ruggero Bacone per il quale la grammatica: «una et eadem est secundum substantiam in omnibus linguis, licet acciden-

taliter varietur» (*Grammatica Graeca* – Nolan & Hirsch 1902: 27; Formigari 2004: 83-86). Per Pietro Elia, le singole grammatiche si riferiscono alla comune grammatica come species rispetto al genus (*Summa super Priscianum* 3). Segue la stagione delle formulazioni dei Modisti, nella cui visione la grammatica permane come medesima essenza pur presentandosi nelle distinzioni accidentali riscontrabili nelle singole lingue. Per Boezio di Dacia, le lingue variano «in figurazione vocum» (*Modi sign.* q. 2, 10-14 e 45-53, q. 4, 40-50, q. 114, 263).

L'opposizione all'edificio tardo-medievale portato dall'Umanesimo, che parte con la prassi inaugurata da Guarino della lettura diretta e immediata dei buoni testi dell'Antichità, non interrompe la continuità con l'apparato logico interpretativo della grammatica (Sabbadini 1920: 3-15). La rifondazione voluta dal Valla apre a una diversa concezione della latinità che si collega alle nascenti istanze statuali europee, a cominciare dalla sua ricaduta nella Spagna unificata, attraverso l'opera in latino di Nebrija (le *Introductiones Latinae*, Salamanca 1481)¹⁹ e la grammatica del castigliano, Salamanca 1492, nella Germania protestante, con la grammatica di Filippo Melantone del 1525-26, e in Inghilterra, con i lavori di William Lily. A questo filone si collega anche il fiammingo Jan van Pauteren/Johannes Despauterius, la cui opera uscì, in sezioni, nel 1510-11 e nel 1514 e, completa, a Parigi nel 1537 (*Commentarii grammatici*).

Se l'opera del Despauterius fu accettata dai Collegi della Compagnia, e a lungo resterà tale soprattutto in ambiente francese, l'Ordine cercherà, su richiesta pressante dello stesso Ignazio, di dottarsi d'una grammatica basata su principi regolamentativi, nei quali si riflettesse il funzionamento cognitivo.

La concezione della grammatica che i Gesuiti apprendono nei collegi appare distinta per almeno tre aspetti. Le componenti descrittiva e normativa vengono acquisite attraverso il canale della tradizione classica donateo-prisciana nella rielaborazione del *Doctrinale* di Alessandro de Villedieu/Villadei da cui dipende in parte anche il manuale che si sarebbe tentato di rendere obbligatorio nella didattica, la *De institutione grammatica* di Manuel Álvares, Lisbona 1572

¹⁹ Questa è l'opera del Nebrija che, più della grammatica del castigliano, fornirà uno dei modelli di riferimento alle descrizioni delle lingue native del Sud America (Schlieben-Lange 1999: 54-58).

(Springhetti 19661-62)²⁰, mentre la Provincia francese e quella della Germania preferiscono restare ai *Commentarii grammatici* di Johannes Despauterius e al *Libellus*, Parigi 1611, di Hannibal de Coudret. Resta ancora molto da esplorare circa il loro ruolo di modello rispetto anche ad altre fonti nella complessa azione di grammaticalizzazione delle lingue coloniali (Zwartjes 2002).

Per la Compagnia di Gesù, la grammatica è una disciplina articolata nella doppia accezione, quella descrittivo-normativa, del latino innanzitutto, ma anche del greco, dell'ebraico, delle lingue europee così come di quelle extra-europee, e quella interpretativo-speculativa (riguardo alla facoltà funzionale esplicativa di categorie logiche).

Due percorsi paralleli ma distinti, mirati a cogliere obiettivi diversi pur restando compatti nel processo di autonomizzazione dell'ambito pertinente la comunicazione tramite lingue e linguaggi, particolari e universali, dotati di profondo spessore storico oppure soltanto parlare.

La contrapposizione, già quintiliana (I 6, 27), fra il *latine loqui* e il *grammatice loqui*, avvertita dal Valla e dai suoi continuatori come un invito ad allontanarsi dalla seconda per rifarsi all'uso della buona lingua appresa dagli originali, viene ricondotta dalle direttive diramate nella Compagnia a uno studio di regole applicato su un corpus testuale, nella prospettiva di un equilibrio fra l'impalcatura regolamentativa e le pressioni della consuetudine²¹.

Nei medesimi anni in cui nella Compagnia era in corso la ricerca di una grammatica ufficiale per l'Ordine, altri autori mostrano posizioni distanziate da quella di Valla. Si tratta di una lunga trafiglia nella quale si evidenziano i nomi di Giulio Cesare Scaligero, il quale nel

²⁰ Un'edizione del manuale di Manuel Álvares, Amakusa 1594, è adattato alle esigenze didattiche dei Giapponesi livellandolo a un profilo adeguato all'interpretazione funzionale della loro lingua. Due grammatiche del giapponese, sempre basate sull'Álvares, sono opera di João Rodriguez. La prima di queste, Nagasaki 1604-1608 (Lamers 2002), è l'*Arte da lingoa de Iapam*, ampia trattazione di 460 pagine sul giapponese, descritto nel registro colto e nello stile epistolare; la seconda è l'*Arte breve*, Macao 1620. Vari indizi lasciano supporre che alla composizione Rodriguez sia stato assistito da un letterato giapponese (Maruyama 2004: 153-154).

²¹ Questa relazione fra i due estremi, che già Varrone aveva codificato in *ratio* e *usus*, permane e culmina nelle discussioni del Seicento fra il descrittivismo del Vaugelas (*Remarques sur la langue française*, Parigi 1657) e la *Grammaire* di Port-Royal, Parigi 1660, e culminerà nelle pretese di egemonia culturale di Dominique Bouhours e Antoine de Rivarol.

De causis linguae Latinae, Lione 1540, ripropone un'imprescindibile conciliazione in cui il *latine loqui* sia sempre vigilato dal *recte loqui*; Francisco Sánchez de las Brozas/Franciscus Sanctius Brocensis, con *Minerva, seu de causis linguae Latinae*, Salamanca 1587, ritorna a proporre l'individuazione delle matrici logiche sottese alla produzione delle frasi. Per il primo Seicento vanno ancora menzionati Gerhard J. Voss/Gerardus J. Vossius e Caspar Schoppe/Gaspar Scioppius.

Nel quadro complessivo curriculare della Compagnia di Gesù (che per la grammatica riprende e rielabora quello di Guarino e Battista Guarini e, per la retorica, guarda con attenzione a Erasmo da Rotterdam e a Juan Luis Vives), l'educazione è impostata sul corretto modello di pensiero formalizzato (*ratio*) associato all'eleganza (*elocutio*), in grado di produrre, attraverso la *oratoria facultas*, la *eloquentia perfecta* insieme alla *pietas letterata*, l'abilità linguistica necessaria a trasmettere il messaggio della Salvezza. Grande peso è infatti rivolto allo studio del latino e delle lingue la cui padronanza, come era già in Guarino, va acquisita attraverso l'immersione in una selezione di testi accompagnati da strategie interattive (*Monumenta Ignatiana = MI, Constitutiones*, parte IV).

Il Guarino, nelle *Regulae*, cerca la funzione, indipendentemente dalla forma. Allorquando introduce, con la formula fissa «*datur thema*», una frase in volgare e la rende in latino²² si muove fra i livelli del particolare e del generale. Sempre il Guarino mostra un forte interesse per la pronuncia come si ricava dal suo *Epistolario* in merito alla lettura del greco antico (secondo l'uso bizantino): «*manum cadenti da = chira pesondi didu* (χείρα πεσόντι διδόν)», «*aut bibe aut abi = i pine i apithi* (ἢ πίνε ἢ ἀπίθῃ)».

Siccome qualunque *res* è per sé o *substantialis* (ovvero *essentialis* e *naturalis*) oppure è *accidentalis* (così per Vittorino, *Rhet.* 211 40), gli ambiti della tarda giurisprudenza romana e della neonata teologia si servono di questa distinzione che nel complesso d'uno schema di corrispondenze transita alla speculazione riguardante gli argomenti di grammatica. Pertanto la distinzione fra *essentialia* = *substantialia*/

²² Con *thema* si intendeva infatti la traduzione in volgare.

notionalia/naturalia e accidentalia/incidentalia si è sviluppata nel tar-
do antico e nel medio evo per adeguamento alla logica aristotelica²³.

Gli elementi pertinenti agli *essentialia* dotano il contratto (*negoti-
um*) di propria identità e sono retti da norme inderogabili (*cogenti*)
fra le parti; rispetto a questa, la categoria degli *incidentalia* si confron-
ta con un imprevedibile e consequenziale contesto di risvolti collegati
agli *essentialia* ma, non essendo pattuita, viene a essere regolamentata
da norme dispositivo (derogabili).

Il problema sulla veridicità del sistema di comunicazione è ai fini
teologici centrale, giacché «nel parlare con poca esattezza si cade
nell’eresia» (Pietro Lombardo 4 *Sent.* d. 13, c. 2), e i misteri della
fede sono illustrati dalle attribuzioni essenziali che devono essere evi-
denti per la ragione («secundum rationem» – s. Tommaso *S. Th.* I,
9. 39, a. 7)

Nella *Summa Theologica* I, dopo aver questionato se *amor* e *do-
num* possano essere nomi per lo Spirito Santo, s. Tommaso tratta sulle
persone in rapporto alle essenze (*essentia*), alle proprietà (*proprietas*)
e agli atti nozionali (*actus notionalis*) nella *Quaestio 39* (“De personis
ad essentiam relatis”). La discussione rapportata sul piano dogmatico
sollecita alla sfida sul piano dell’intersezione con i riferimenti umani
(Formigari 2004: 57-61).

Si ricordi in proposito che s. Agostino divide le parole in *substan-
tialia* e *accidentalia* («illa vocabula sunt ei [Deo] secundum se sub-
stantialia, ista [...] secundum nos ei accidentalia» *Cogn. ver. vit.* 19)
e che per s. Isidoro i nomi propri sono essenziali («propria sunt es-
entialia, ut Deus, Dominus, Omnipotens, Inmutabilis, Immortalis»
Etym. VII 4, 5).

Quanto all’atteggiamento speculativo, dal modismo deriva la tesi
per cui la grammatica è formata da una costante di *essentialia* manife-
stantisi nella diversità di “figure e voci” degli *accidentalia*, ovvero nella
distinzione fra grammatica *speculativa/rationalis/regularis* e *impositi-
va*, fra *oratio mentalis* dell’intera umanità e le accidentalità peculiari

²³ *Essentia* = natura, ratio, ciò che appartiene intrinsecamente al predicato sta per gr
ousía ‘substantia’ («*ousía*, quam Plautus essentiam vocat» Quintiliano III 6, 23); *acci-
dentia* = ciò che appartiene estrinsecamente al predicato sta per gr. *tò symbebékós* («ut
causa, tempus, locus, occasio, instrumentum, modus, cetera, rerum sint accidentia»
Quintiliano V 10, 23; cf. in vari grammatici, come Carisio e Diomede, per i quali sono
accidenti del nome la qualità, il genere e numero, il caso).

e casuali. La fondazione logica della grammatica comporta la valorizzazione della consequenzialità analitica del pensiero (*ordo naturalis* rispetto all'*ordo artificialis* – Kretzmann/Pinborg 1999).

Nell'allargare il quadro ai volgari (Colombat 1992), l'Umanesimo articola le considerazioni pragmatiche sull'uso in rapporto con il costante riferimento all'omologazione o al contrasto con la grammatica latina (Oesterreicher & Schmidt-Riese 1999).

Sull'ipotesi di un universalismo retrostante e implicito nelle lingue si basa il testo di glottodidattica elaborato dal gesuita irlandese William Bathe (*Ianua linguarum*, Salamanca 1611 – O'Mahony 1981; Ó Mathúna 1986)²⁴. Bathe lancia l'idea del confronto interlinguistico e dell'apprendimento lessicale multiplo e induttivo del comune funzionamento grammaticale. Le frasi, compilate con un lessico di 5300 parole selezionato per frequenza d'uso e per pertinenza tematica dal *Dictionarium septem linguarum* del Calepino, sono giustapposte su colonne parallele e sono affidate alla memoria per mezzo del meccanismo delle *immagines et loci*.

L'osservanza d'un metodo razionale, che sia in grado di disporre per categorie le componenti della lingua («*ordo est anima rerum* [...] rationalitatis in irrationalitatem imperium» "Prooemium" § 1), e che riesca a trovare l'equilibrio, una *via tertia media*, fra l'applicazione alla grammatica e l'adeguamento alla pratica («*duplex hactenus reperta est tantum modo via: regularis, qualis est ad congruitates abservandas grammatica, et irregularis, qualis est communes dissentium usus, per lectionem et loquelam in linguis vulgaribus*» "Prooemium" § 1) è la condizione per l'apprendimento corretto di qualsiasi lingua («*ac-commodatissimam ad omnes linguas addiscendas methodum demon-strare*» "Prooemium" § 1).

La grammatica infatti va distinta quanto a funzioni. La prima, che è implicita nel parlato spontaneo, si serve dell'applicazione di regole che sono scientificamente fissate dalla seconda. Per mezzo di questa seconda è possibile procedere con una riflessione programmatica resa formalmente precisa dalla terminologia tecnica («*duplex enim est finis grammaticae, scilicet congruens loqui, et hic primarius est, et arti,*

²⁴ Secondo la prassi della Compagnia, anche in questo caso l'autore è coadiuvato dai confratelli (cf. «*inter inventorem, eiusque in hoc artificio cooperatores aliquandiu controversum fuerat, qua maxime methodo, in vocabulis per sententias conglutinandi, progrediendum foret*» "Prooemium" § v).

et usui communis; et praexcepta scientifice tradere [...] et hic finis est secundarius, et arti proprius, et in linguis scholasticis ad intelligendos terminos artis» “Prooemium” § VI).

La *ianua* rende accessibile l’acquisizione di qualsiasi lingua oltre la latina («*Ianua* [...] modus [...] quo patefit aditus ad omnes linguas intelligendas» “Frontespizio”).

Le numerose elaborazioni del progetto ne dimostrano il successo²⁵, fino ad arrivare all’adattamento operato da Comenio – *Ianua linguarum reserata et aperta*, Leszno/Lissa 1631 – e da Schoppe – *Mercurius quadrilinguis*, Padova 1637. Per altro, molti dei postulati didattici della *Linguarum methodus novissima* di Comenio (Leszno/Lissa 1648, pubblicata nella *Didactica magna*, Amsterdam 1657) sono preannunciati da Bathe.

All’interno della Compagnia, la proposta di Bathe è ripresa dal p. Amaro de Roboredo (1580/85-dopo 1653) il quale ne fornirà una sua versione (*Porta de linguas ou modo muito accomodado para as entender/Ianua linguarum sive modus maxime accommodatus ad eas intelligendas*, Lisbona 1623 – Lupetti 2016). Sul materiale presentato da Bathe, Roboredo, che ha a suo conto un notevole impegno come grammatico, deve aver riflettuto a lungo, se già nell’opera più notevole, *Methodo grammatical para todas as linguas*, Lisbona 1619, si serve delle frasi confezionate della *Ianua linguarum* per derivarne, secondo il “metodo intermedio” da Bathe consigliato come *via tertia media*, le informazioni morfologiche.

Nel congiungere il razionalismo allo sperimentalismo, la speculazione di Roboredo va oltre l’applicazione ai corpora frasali. Egli opera con la convinzione che sottostante a tutte le lingue si riscontri l’esistenza d’un medesimo schema naturale attivo in una sequela di possibili concatenazioni. Inserito nella prospettiva umanistico-rinascimentale della ricerca dei caratteri di validità universale, e guardando in particolare, secondo lo stesso comportamento di Voss e di Schoppe, a Francisco Sánchez de las Brozas, Roboredo, nel considerare la grammatica una *scientia* appartenente all’ordine *naturalis* e dotata di una serie di norme universali, la distingue da quella *artificialis*, deputata

²⁵ Si tratta delle edizioni plurilingui curate da J. Barbier (latino, inglese, francese, spagnolo), Londra 1617, I. Halbrecht (latino, tedesco, francese, italiano, spagnolo, inglese), Strasburgo 1629, C. Schoppe (latino, greco, ebraico, italiano), Padova e Basilea (latino, greco, ebraico, tedesco), 1637.

all'elaborazione delle tecniche descrittive di ogni singola lingua volgare (Leite 2011). Trovano così giustificazione la molteplicità e la varietà d'uso proprie del parlato, insieme alle abilità e all'esecuzione fonetica, mirate a cogliere la lingua come prodotta dalle valenze retoriche, *opus*, nell'ordine di una *oratio figurata*. Preordinata rispetto a tale piano sussiste la *ratio* quale struttura logica dei principi dinamici della *grammatica naturalis*.

Riferimenti bibliografici

- Arens, Hans. 1980. 'Verbum cordis'. Zur sprachphilosophie des Mittelalters. *Historiographia linguistica* 7(1-2). 13-27.
- Barthes, Roland. 1971. *Sade, Fourier, Loyola*. Paris: Éd. du Seuil.
- Bianchi, Angela. 2018. Stat Roma pristina nomine... *Lingua e scrittura nella Romania linguistica*. Roma: il Calamo.
- Bonnet, Guillaume M.M. 2001. Syntagms in the artigraphic Latin grammars. In Matthaios, Stephanos & Montanari, Franco & Rengakos, Antonios (a cura di), *Ancient scholarship and grammar: Archetypes, concepts and contexts*, 361-374. Berlin: de Gruyter.
- Bossong, Georg. 2001. Die Anfänge typologischen Denkens im europäischen Rationalismus. In Haspelmath, Martin & König, Ekkehard & Oesterreicher, Wulf & Raible, Wolfgang (a cura di), *Language typology and language universals*, 249-264. Berlin - New York: de Gruyter.
- Cao, Shi Bang. 1990. *Zhong guo fo jiao yi jing shi lun ji* [Collezione di scritti sulla storia della traduzione dei Classici del Buddismo in Cina]. Tai Bei: Dong chu zhi hui hai.
- Casacchia, Giorgio. 1994. The *Xi ru er mu zi* by Nicolas Trigault: a missed opportunity to have dictionaries alphabetically arranged in Ming China. In Santangelo, Paolo (a cura di), *Ming Qing yanjiu*, 9-18. Napoli - Roma: IUO - IsIAO.
- Chen, John T.S. 1980. *Les réformes de l'écriture chinoise*. Paris: Collège de France - Institut des hautes études chinoises.
- Chen Liang-chi. 1987. *Eine funktionell-strukturelle und historisch-vergleichende Untersuchung des Xi Ru Er Mu Zi (1626, Hangzhou). Eine vergleichende Studie zur traditionellen chinesischen Lexikographie*. Trier: Universität Trier.

- Colombat, Bernard. 1992. La description du latin à l'épreuve de la montée des vernaculaires. In Auroux, Sylvain (a cura di), *Histoire des idées linguistiques*, vol. 2, 509-521. Liège: Mardaga.
- Cuturi, Flavia. 2004. *Reductio ad unam linguam*. La violenza protettiva nelle riduzioni gesuitiche, in Ead. (a cura di), *In nome di Dio. L'impresa missionaria di fronte all'alterità*, 75-100. Roma: Meltemi.
- Dovetto, Francesca. 1999. Sprache, Stimme und Phonetik. Positionen einiger italienischer Theoretiker aus der zweiten Hälfte des 18. Jahrhundert. In Hassler, Gerda & Schmitter, Peter (a cura di), *Sprachdiskussion und Beschreibung von Sprachen im 17. Und 18. Jahrhundert*, 101-115. Münster: Nodus.
- Foertsch, Henrike. 1998. Spracharbeit zwischen Theorie und Praxis: frühneuzeitliche Jesuiten in Südostindien, Nordwestmexiko und Peru. In Wendt, Reinhard (a cura di), *Wege durch Babylon. Missionare, Sprachstudien und interkulturelle Kommunikation*, 75-129. Tübingen: Narr.
- Formigari, Lia. 2004. *A history of language philosophies*. Amsterdam - Philadelphia: Benjamins.
- Gensini, Stefano. 2012. *Locutio in hominis fabrica*. Il contributo di Girolamo Fabrici di Acquapendente. In Dovetto, Francesca M. & Micillo, Valeria & Morlicchio, Elda (a cura di), *Traguardi e prospettive nelle scienze del linguaggio. Riflessioni con Federico Albano Leoni*, 165-196, Roma: Aracne.
- Gusmani, Roberto. 1994. La terminologia linguistica di Agostino. In Cipriano, Palmira & Di Giovine, Paolo & Mancini, Marco (a cura di), *Miscellanea di studi in onore di Walter Belardi*, vol. 2, 971-983. Roma: il Calamo.
- Hân, Xem Hoàng Xuân. 1953. Girolamo Maiorica: ses oeuvres en langue vietnamienne conservées à la Bibliothèque Nationale de Paris. *Archivum Historicum S.I.* 22. 203-214.
- Hanzeli, Egon. 1969. *Missionary linguistics in New France: a study of seventeenth and eighteenth century descriptions of American Indian languages*. The Hague - Paris: Mouton.
- Imbruglia, Gerolamo. 1983. Il missionario gesuita nel Cinquecento e i "selvaggi" americani. In Cuturi, Flavia (a cura di), *In nome di Dio. L'impresa missionaria di fronte all'alterità*, 61-73. Roma: Meltemi.
- Ineichen, Gustav. 1987. Historisches zum Begriff des Monosyllabismus im Chinesischen. *Historiographia linguistica* 14(3). 265-282.
- Keil, Heinrich. 2002. *Prisciani grammatici Caesariensis institutionum grammaticarum libri 18*. Hildesheim - New York: Olms [rist. an.].

- Kretzmann, Norman & Pinborg, Jan. 1999. *La logica nel Medio Evo*. Milano: Jaka Book.
- Lamers, Jeroen Pieter. 2002. *Treatise on epistolary style. Joao Rodriguez on the noble art of writing Japanese letters*. Ann Arbor/MI: University of Michigan.
- Laures, Johannes. 1957. *Kirishitan Bunko. A manual of books and documents on the early Christian missions in Japan, with special reference to the principal libraries in Japan and more particularly to the collection at Sophia University, Tokyo*. Tokyo: Sophia University.
- Leite, Marli Quadros. 2011. Considerações sobre uso e norma na gramática portuguesa – O Método grammatical para todas as línguas (1619), da Amaro de Roboredo. *Filologia e linguística portuguesa* 13(2). 337-368
- Lugon, Clovis. 1949. *La république communiste chrétienne des Guaranis*. Paris: Éd. ouvrières.
- Lupetti, Monica. 2016. *Dalla Ianua alla Porta. Il metodo di Amaro de Roboredo al crocetia della riflessione linguistica secentesca portoghese ed europea*, 2^a ed. Pisa: ETS.
- Maraschio, Nicoletta. 1992. *Trattati di fonetica del Cinquecento*. Firenze: Presso l'Accademia.
- Maruyama, Toru. 2004. Linguistic studies by Portuguese Jesuits in sixteenth and seventeenth century Japan. In Zwartjes, Otto & Hovdhaugen, Even (a cura di), *Missionary linguistics/Lingüística misionera. Selected papers from the first International Conference on missionary linguistics, Oslo, 13-16 March 2003*, 141-160. Amsterdam – Philadelphia: Benjamins.
- Muru, Cristina 2010. *Missionari portoghesi in India nei secoli XVI e XVII: l'Arte della lingua Tamil: studio comparato di alcuni manoscritti*. Viterbo: Sette città.
- Niederehe, Hans-J. 1996. Plädoyer für eine Geschichte der Sprachgeschichtsschreibung. In Dutz, Klaus D. & Niederehe, Hans-J. (a cura di), *Theorie und Rekonstruktion*, 9-24. Münster: Nodus.
- Nolan, Edmond & Hirsch, Samuel Abraham. 1902. *The Greek grammar of Roger Bacon and a fragment of his Hebrew grammar*. Cambridge: CUP.
- Oesterreicher, Wulf & Schmidt-Riese, Roland. 1999. Amerikanische Sprachenvielfalt und europäische Grammatiktradition. Missionarlinguistik im Epochenumbruch der frühen Neuzeit. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 116. 62-100.
- O'Mahony, Sean. 1981. The preface to Williams Bathe's *Ianua linguarum* (1611). *Historiographia linguistica* 8(1). 131-164.

- Ó Mathúna, Seán P. 1986. *William Bathe, S.I., 1564-1614: A pioneer in linguistics*. Amsterdam - Philadelphia: Benjamins.
- Phan, Peter C. 1998. *Mission and catechesis. Alexandre de Rhodes and inculcation in seventeenth-century Vietnam*. Maryknoll/N.Y.: Orbis.
- Pinborg, Jan. 1967. *Die Entwicklung der Sprachtheorie im Mittelalter*. Münster: Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung.
- Pinborg, Jan. 1972. *Logik und Semantik im Mittelalter: Ein Überblick*. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Poli, Diego. 1995-96. La linguistica gesuitica. *Studi orientali e linguistici* 6. 233-244 [= *Miscellanea in memoria di Luigi Rosiello*].
- Poli, Diego. 2002. Il comparativismo come ideale comunicativo nella "Demonstratio" di János Sajnovics. In Poli, Diego (a cura di), *Una pastorale della comunicazione. Atti del Convegno internazionale, Roma-Macerata, 24-26 ottobre 1996*, 283-302 [=Quaderni linguistici e filologici 13]. Roma: il Calamo.
- Poli, Diego. 2009. Strategie interpretative e comunicative della linguistica missionaria dei Gesuiti nello spazio culturale sino-nipponico fra Cinquecento e Settecento. In Gasbarro, Nicola (a cura di), *Le lingue dei missionari. Atti del Convegno internazionale "Lingue culture dei missionari", Udine, 26-28 gennaio 2006*, vol. 2, 129-159. Roma: Bulzoni.
- Poli, Diego. 2010. Per comprendere la "terra incognita": strategie comunicative della Compagnia di Gesù in Estremo Oriente. In Franco Mazzei & Patrizia Carioti (a cura di), *Oriente, Occidente e dintorni... Studi in onore di Adolfo Tamburello*, vol. 3, 2041-2055. Napoli: il Torcoliere.
- Poli, Diego. 2011. La scrittura del cinese come chiave interpretativa dell'universale nell'adattamento di Matteo Ricci e nella speculazione in Occidente. In Mignini, Filippo (a cura di), *Humanitas. Attualità di Matteo Ricci - Testi, fortuna, interpretazione*, 103-148. Quodlibet: Macerata.
- Prosperi, Adriano. 2008. "Comme des enfants". *Problèmes de communication dans les missions au XVII^e siècle*. In von Moos, Peter (a cura di), *Zwischen Babel und Pfingsten. Sprachdifferenzen und Gesprächverständigung in der Vormoderne (8.-16. Jahrhundert)*, Akten der 3. deutsch-französischen Tagung des Arbeitskreises "Gesellschaft und individuelle Kommunikation in der Vormoderne" in Verbindung mit dem Historischen Seminar der Universität Luzern, Höhnscheid (Kassel), 16-19. November 2006, 549-563. Zürich - Berlin: LIT.
- Redaelli, Margherita. 2007. *Il mappamondo con la Cina al centro. Fonti antiche e mediazione culturale nell'opera di Matteo Ricci S.J.* Pisa: ETS.

- Ricci, Matteo. 2000. *Della entrata della Compagnia di Gesù e Christianità nella Cina* (a cura di Del Gatto, Maddalena). Macerata: Quodlibet.
- Ricci, Matteo. 2001. *Lettere* (a cura di D'Arelli, Francesco). Macerata: Quodlibet.
- Ricci, Matteo. 2005. *Dell'amicizia* (a cura di Mignini, Filippo). Macerata: Quodlibet.
- Ricci, Matteo. 2010. *Dieci capitoli di un uomo strano - Otto canzoni per mancordo occidentale* (a cura di Wang, Suna & Mignini, Filippo). Macerata: Quodlibet.
- Rokuro, Kōno. 1969. The Chinese writing and its influence on the scripts of the neighbouring peoples with special reference to Korea and Japan. *Memoirs of the Research Department of the Tokyo Bunko* 27.117-123.
- Sabbadini, Remigio. 1920. *Il metodo degli Umanisti*. Firenze: Le Monnier.
- Schlieben-Lange, Brigitte. 1999. Missionarslinguistik in Lateinamerika. Zu neueren Veröffentlichungen und einigen offenen Fragen. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 116. 34-61.
- Schreyer, Rüdiger. 1992. *The European discovery of Chinese (1550-1615) or the mystery of Chinese unveiled*. Amsterdam: Stichting Neerlandistiek VU.
- Schreyer Rüdiger. 1996. Take your pen and write. Learning Huron: A documented historical sketch. In Hovdhaugen, Even (a cura di), ... and the Word was God. *Missionary linguistics and missionary grammar*, 77-121. Münster: Nodus.
- Schurhammer, Georg. 1928. *Das kirchliche Sprachproblem in der japanischen Jesuitenmission des 16. und 17. Jahrhunderts*. Tokyo: Deutsche Ges. f. Natur- u. Völkerkunde Ostasiens [ristamp. 1965]
- Seeley, Christofer. 1991. *A history of writing in Japan*. Leiden: Brill.
- Sievernich, Michael. 1990. Vision und Mission der Neuen Welt bei José de Acosta. In Sievernich, Michael & Switek, Gunter (a cura di), *Ignatianisch: Eigenart und Methode der Gesellschaft Jesu*, 293-313. Freiburg - Basel - Wien: Herder.
- Simone, Raffaele. 1969. *Grammatica e logica di Port-Royal*, Roma: Ubaldini.
- Springhetti, Emilio. 1961-62. Storia e fortuna della grammatica di Emmanuele Alvares, S.J. *Humanitas* 13-14. 283-303.
- Tamburello, Alfonso. 2011. Confronto e controversie sui nomi di 'Dio' tra Cina e Giappone nei primi anni del Seicento. I ruoli d'esordio di Francesco Pasio e Camillo Costanzo. In Mignini, Filippo (a cura di),

- Humanitas. Attualità di Matteo Ricci. Testi, fortuna, interpretazione*, 177-194. Macerata: Quodlibet.
- Tardella, Michela. 2011. Un approccio comparato alle origini della fonetica occidentale. Girolamo Fabrici d'Acquapendente. *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft* 21. 37-54.
- Thouard, Denis. 2009. Le déchiffrement de l'énigme. Humboldt, Champollion et la question de l'écriture. *Historiographia linguistica* 36(2-3). 407-427.
- Tollini, Aldo. 1997. Alcune considerazioni sulla lingua del Duchiirina kirisitan (1591), il primo catechismo per i Giapponesi. In *Atti del XX Convegno di studi sul Giappone, Sassari - Alghero, 26-28 settembre 1996*, 325-359. Venezia: AISTUGIA.
- Tollini, Aldo. 2005. *La scrittura del Giappone antico*, Venezia: Cafoscarina.
- Witek, John W. 2001. *Dicionário português-chinês*. Lisboa - Macau: Biblioteca Nacional Portugal - Instituto português do Oriente.
- Witek, John W. 2004. Everard Mercurian and the entry of Jesuits into China. In McCoog, Thomas M. (a cura di) *The Mercurian project. Forming Jesuit culture 1573-1580*, 815-829. Rome - St. Louis/MO: Institutum Historicum SI/The Institute of Jesuit Sources.
- Zwartjes, Otto. 2002. The description of the indigenous languages of Portuguese America by the Jesuits during the colonial period. The impact of the Latin grammar of Manuel Álvares. *Historiographia linguistica* 29(1-2). 19-70.

PARTE II

COMUNICAZIONI

SIMONA ANASTASIO, PATRIZIA GIULIANO, ROSA RUSSO

I verbi di movimento in italiano lingua seconda: le interlingue dei bambini immigrati nell'area di Napoli¹

La ricerca analizza lo sviluppo linguistico-cognitivo di bambini immigrati in relazione al dominio cognitivo dello *spazio dinamico*. Sono state studiate le strategie di lessicalizzazione legate ai verbi di movimento prodotti dai soggetti intervistati nell'ambito di compiti semi-strutturati. Il quadro teorico adottato si basa sulla classificazione tipologica delle lingue di Talmy 1985, 2000, sulla rivisitazione di quest'ultima da parte di Slobin 2004, nonché sugli studi effettuati da Simone, 1997 e Iacobini & Masini, 2006 per l'italiano. I bambini immigrati sono stati confrontati a gruppi di controllo italofoni. L'analisi dei dati si basa su tre parametri: *densità semantica* (numero delle componenti semantiche espresse); *locus* delle informazioni (distribuzione della componente spaziale nell'enunciato: radice verbale *vs.* elementi extra-verbali); *focus* (attenzione per una specifica componente). La nostra ricerca contribuisce allo studio delle relazioni spaziali dinamiche in italiano L1 (i lavori esistenti sono per lo più in diacronia) e italiano L2 (mancano studi riguardanti i bambini).

Parole chiave: interlingua, bambini immigrati, verbi di movimento, età critica, italiano L2.

1. Introduzione

L'interesse per i verbi di movimento in italiano L2 rappresenta un'area di studi molto recente ed ha riguardato esclusivamente apprendenti in

¹ Le tre autrici hanno contribuito in maniera paritaria al concepimento del lavoro. Tuttavia, ai fini della valutazione italiana delle pubblicazioni scientifiche, forniamo le indicazioni che seguono: a Simona Anastasio vanno attribuiti: 1. *Introduzione*, 2. *Quadro teorico* e 6.1. *La lessicalizzazione delle componenti*; a Patrizia Giuliano: 4. *Quesiti di ricerca* e 5. *L'analisi degli italofoni* e 7. *Conclusioni*; a Rosa Russo: 3. *Informatori e metodologia*, 6.2. *La tipologia del lessico verbale e il rapporto type/tokens in italofoni e immigrati* e 6.3. *I bambini immigrati ricorrono ai verbi sintagmatici?*

ambiente istituzionale o misto (cf. Bernini et al. 2006, Spreafico & Valentini 2009). L'interesse per questa stessa area in relazione a bambini immigrati costituisce perciò un nuovo dominio di analisi.

I tre giovani soggetti da noi studiati si situano in piena “età critica”, in particolare al momento delle prime interviste, in cui la loro età variava dai 4 ai 7 anni, e possiedono lingue materne molto diverse tra loro sia per appartenenza genetica che per differenze tipologiche (cinese wù, tagalog, pakistano, cf. § 2).

Sulla base dei numerosi lavori di Talmy (1983, 1985, 200) e Slobin (2004) e delle svariate integrazioni proposte da alcuni altri autori (cf. § 2), analizzeremo il percorso acquisizionale dei verbi di movimento nelle interlingue degli informatori in questione così come esso si profila lungo i due anni di osservazione di questi ultimi.

Il lavoro tenterà sia di identificare le tappe evolutive lungo le quali si situa l'espressione del movimento nelle interlingue dei tre giovani locutori, sia l'eventuale influenza che la lingua materna può avere in soggetti che, per la loro giovanissima età, dovrebbero, in linea teorica, essere più flessibili (rispetto ad apprendenti adulti; cf. la teoria dell’“età critica”) quanto all’assunzione di nuovi modelli linguistico-concretuali (cf. l’ipotesi del *thinking for speaking* di Slobin 1996).

2. Quadro teorico

Secondo la classificazione delle lingue proposta da Talmy (1985, 2000) per gli eventi di moto, la componente più soggetta a variazioni tra le lingue sarebbe la traiettoria. Ogni evento di moto si compone di:

- Figure (entità in movimento o capace di muoversi);
- Ground (entità fissa in un quadro di riferimento rispetto al quale la traiettoria del *Figure* si caratterizza);
- Path (traiettoria del movimento seguita dal *Figure*);
- Motion (espressione del movimento).

In aggiunta a tali componenti interne, un evento di moto può avere dei co-events, ovvero:

- una causa del movimento, ossia la causa che determina lo spostamento di un’entità;
- una maniera del movimento, ossia la maniera in cui l’entità si sposta nello spazio.

- (1) *The pencil rolled off the table*
 [Figure, Motion+Manner, Path, Ground] (Talmy 1985: 6)

Fondandosi sulle informazioni semantiche lessicalizzate nel verbo e di quelle espresse in particelle, dette satelliti, esterne al verbo, Talmy distingue le *satellite-framed languages* (lingue a struttura satellitare) dalle *verb-framed languages* (lingue a struttura verbale). Le lingue germaniche e slave rientrano nel primo gruppo:

ingl.	to run	in/out
	maniera	traiettoria

Le lingue romanze appartengono, invece, al secondo gruppo:

ita.	entrare/uscire	correndo
	traiettoria	maniera

Slobin (2004) propone una rivisitazione della teoria talmyana, passando da un modello dicotomico ad uno tricotomico (cf. anche Ameka & Essegbe, 2013): alla classificazione bipartita di Talmy Slobin aggiunge un terzo gruppo di lingue, le *equipollently-framed languages*, in cui la Traiettoria e la Maniera sono espresse per il tramite di forme grammaticali equivalenti. Questo terzo comparto include:

1. lingue con verbi seriali: Manner Verb + Path Verb (mandarino, thai, alcuni creoli, alcune lingue africane del Niger-Congo);
2. lingue in cui la radice verbale lessicalizza contemporaneamente la Maniera e la Traiettoria (lingue amerindiane);
3. lingue che fondono la Maniera e la Traiettoria in elementi preverbali (lingue del territorio del Nord dell'Australia).

Secondo Slobin (2004), inoltre, è la maniera del movimento e non la traiettoria ad essere l'elemento più o meno saliente nelle lingue del mondo, distinguendo così le *high manner-salient languages* dalle *low-manner-salient languages*. Le lingue ad alta salienza di maniera del movimento, come le lingue germaniche e le lingue slave, sono dotate di un repertorio di verbi di maniera molto ampio e quindi facilmente accessibile; le lingue a bassa salienza di maniera del movimento, come le lingue romanze, sono quelle in cui, in virtù della bassa varietà dei verbi di maniera, tale componente del movimento risulta essere secondaria rispetto alla traiettoria e quindi veicolata in maniera opzionale.

Sebbene la classificazione talmyana situi l’italiano tra le lingue *verb framed*, di recente, secondo alcuni autori (Simone, 1997; Bernini, 2006; Iacobini & Masini, 2007; Cini, 2008; Iacobini, 2009; Anastasio, 2014; Russo, 2017), esso presenterebbe un modello tipologico misto per la presenza e l’impiego importante dei verbi sintagmatici, in cui un verbo di maniera del movimento (cf. ess. in a) o di traiettoria (cf. ess. in b) si unisce ad una particella, che può a sua volta risultare semanticamente ridondante (cf. ess. in b):

- a) *saltare via, scappare via, correre via* VM + particella
- b) *uscire fuori, cadere giù, entrare dentro* VT + particella ridondante.

La nostra analisi partirà dai presupposti teorici appena commentati.

3. Informatori e metodologia

I nostri informatori consistono di tre gruppi, di cui due di controllo. I gruppi di controllo sono costituiti da bambini italofoni di 4, 7 e 10 anni e da italofoni adulti tra i 20 e i 30 anni (10 interviste per ciascun gruppo). Essi hanno rappresentato il nostro punto di riferimento, dal punto di vista linguistico-concettuale, per il gruppo di bambini immigrati, ovvero per il cosa devono imparare ed esprimere alle varie età e per ciò che resta da imparare.

I soggetti immigrati sono tre: un soggetto **cinese** seguito per due anni (Fiona da 4;2 a 6;2); un soggetto **pakistano** seguito per un anno (Hajira da 4;6 a 5;6); un soggetto **filippino** seguito per 3 anni (Jhona da 7;2 a 9;9).

Dal punto di vista metodologico, si è deciso di procedere con interviste ogni 45 giorni circa, una distanza vista in diversi studi come sufficiente all’individuazione dei cambiamenti interlinguistici (cf., per es., Perdue 1993).

All’inizio dell’indagine, il livello interlinguistico dei bambini immigrati era tra il prebasico e il basico, per Hajira e Fiona, e postbasico per Jhona (per tali nozioni, cf. Klein/Perdue 1992 e, per l’italiano, Giacalone Ramat 2003).

Le interviste si sono articolate in compiti di tipo sia narrativo che descrittivo, tra i quali sono stati selezionati:

- un racconto di un episodio della serie televisiva polacca muta *Reksio* (Marszalek, 1967), in cui il cagnolino (*Reksio*) salva il pa-

- droncino caduto in un lago ghiacciato. L'informatore ha potuto guardare il video una sola volta prima di iniziare il racconto;
- la celebre storia per immagini senza testo *Frog, where are you?* (Mayer, 1969), nella quale un bambino e il suo cagnolino vanno alla ricerca del loro ranocchio riuscendo a ritrovarlo dopo varie avventure. Per questo tipo di supporto, l'informatore ha potuto guardare le immagini nel momento della produzione linguistica.

Per gli italofoni, gli informatori che hanno realizzato il primo compito sono diversi da quelli che hanno realizzato il secondo, ma tutti accomunati dalla stessa fascia d'età.

4. Quesiti di ricerca

L'analisi dei dati è stata svolta sulla base dei quesiti di ricerca elencati di seguito:

1. Quante e quali componenti esprimono gli informatori (traiettoria, causa, maniera)?
2. Quali sono gli strumenti formali (ovvero il Locus) attraverso cui un informatore esprime le componenti concettuali che danno vita all'evento di moto (verbo, satellite, sintagma preposizionale, avverbio)?
3. Quanto distanti / vicine sono le produzioni italiane infantili da quelle degli italofoni adulti?
4. Cosa deve apprendere un bambino straniero vs cosa apprende realmente?

Per il primo quesito, in particolare, mireremo all'identificazione:

- a. della Densità Semantica (DS), vale a dire il numero complessivo di componenti concettuali (traiettoria, causa, maniera) espresse in ciascun evento di movimento;
- b. del Focus, ovvero del tipo di componente/i concettuale/i su cui i soggetti portano maggiormente la propria attenzione (prospettiva).

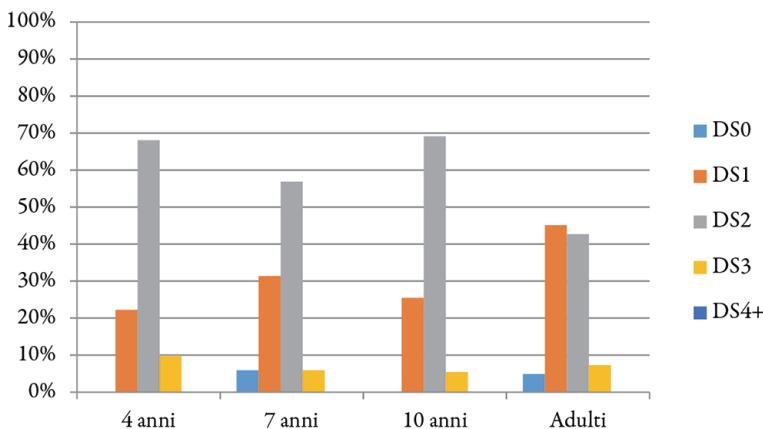
5. L'analisi degli italofoni

5.1 Adulti e bambini a confronto: quale Densità Semantica?

Per il compito *Frog, where are you?*, i soggetti di 4 anni oscillano tra l'espressione di una e due componenti semantiche, nella fattispecie tra Traiettoria e Maniera. Tra i 7 e i 10 anni di età, gli enunciati diventano progressivamente più densi, cumulando Maniera e Causa all'iniziale Traiettoria. La combinazione più frequente resta però quella di Traiettoria + Maniera.

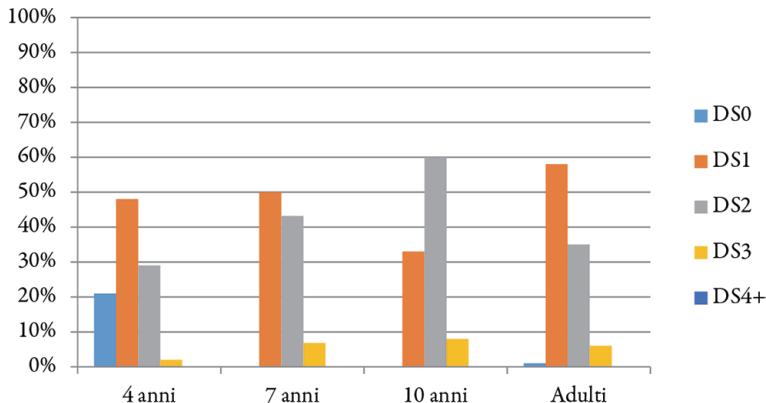
Il grafico che segue illustra la DS, in termini percentuali, per la Frog story, ponendo a confronto le tre fasce di piccoli locutori agli adulti italofoni.

Grafico 1 - *Densità semantica Frog Story: 4, 7, 10 anni, adulti italofoni*



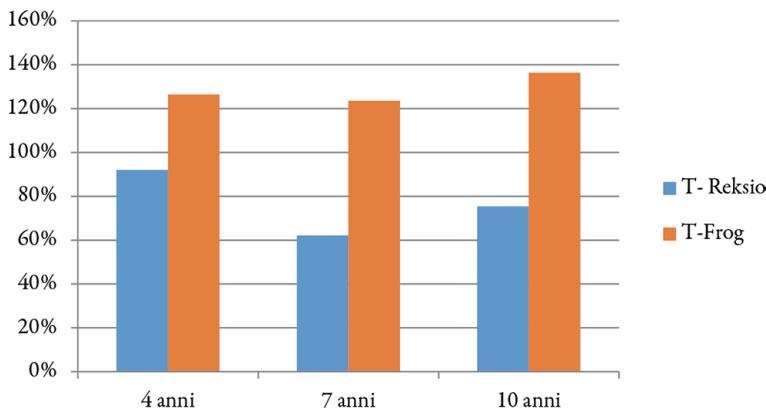
Quanto alle narrazioni elicitate con il cartone animato Reksio, esse dimostrano che gli enunciati sono poco densi per tutti i gruppi di italofoni, bambini e adulti, forse per effetto del tipo di supporto utilizzato (cartone animato): con tale supporto gli informatori (soprattutto i bambini) ricordano meno cose e sono più liberi nella selezione delle informazioni. Il grafico due illustra la densità semantica relativa alle narrazioni di Reksio per tutti i gruppi di italofoni considerati.

Grafico 2 - Densità semantica Reksio 4, 7, 10 anni e adulti italofoni



5.2 Traiettoria, Maniera e Causa: il Focus

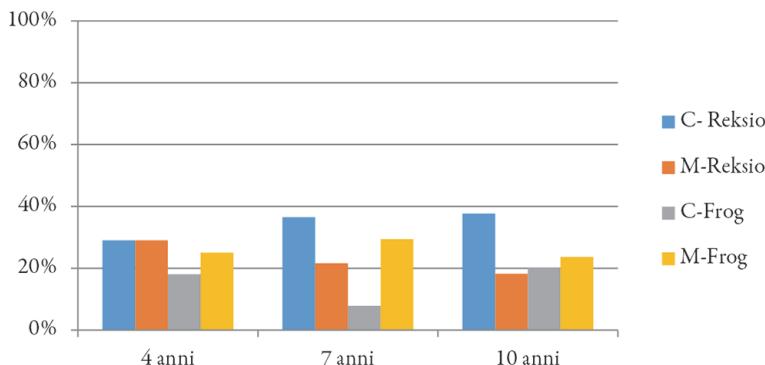
Per entrambi i compiti proposti agli informatori, si è riscontrata una concentrazione maggiore dei soggetti italofoni di 4 anni sulla traiettoria, come emerge dal grafico 3:

Grafico 3 - L'espressione della traiettoria nei dati dei bambini italofoni²

² Il calcolo dei mezzi linguistici che esprimono la traiettoria include anche quelli che forniscono un'informazione supplementare (punto di partenza, punto di arrivo, percorso) relativa a tale componente spesso codificata all'interno dello stesso evento di moto per il tramite di satellite o di sintagmi preposizionali, motivo per cui le percentuali relative all'espressione della traiettoria superano il 100%.

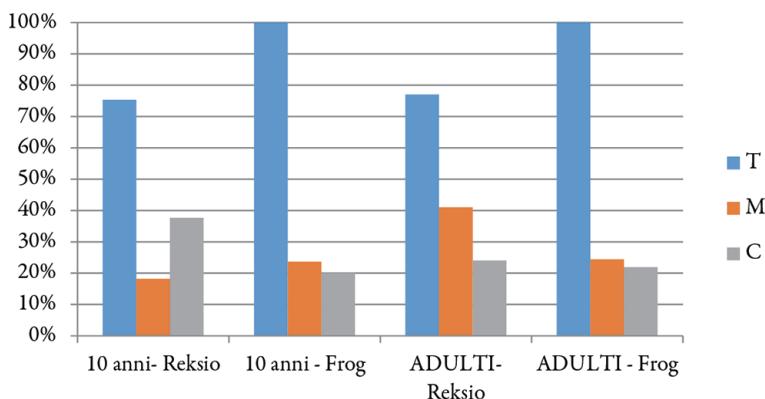
Con il progredire dell'età emerge un'attenzione maggiore sia per la maniera che per la causa, con percentuali che restano sempre notevolmente più basse rispetto alla traiettoria (cf. grafico 4).

Grafico 4 - *La maniera e la causa nei dati dei bambini italofoni*



Per i 10 anni il Focus si stabilizza secondo il modello adulto: la traiettoria decresce intorno all'80% rispetto alle altre componenti, per il compito Reksio, mentre le percentuali per la Traiettoria restano più elevate per la Frog story.

Grafico 5 - *Focus delle componenti nei due tasks: 10 anni vs adulti*



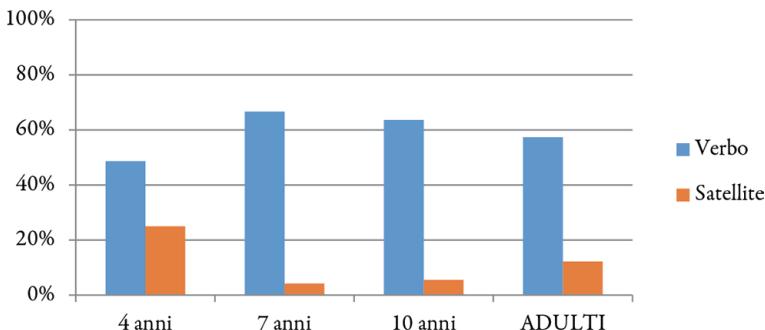
5.3 La lessicalizzazione delle componenti (Traiettoria, Causa, Maniera): il *Locus*

Per tutte le fasce di età, la traiettoria appare lessicalizzata tanto nel verbo quanto in elementi esterni al verbo, ovvero nei cosiddetti satelliti (*fuori, via, giù* etc.) e nei sintagmi preposizionali (*a casa, verso il lago* etc.).

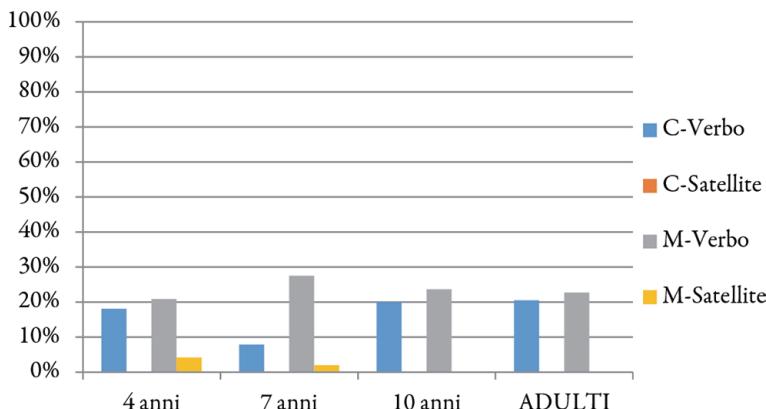
A 4 anni i satelliti rappresentano anzi gli elementi maggiormente in competizione con i verbi di traiettoria (25% vs 48,6%, cf. grafico 6). Di seguito alcuni esempi di enunciati in cui compare un verbo di traiettoria seguito da un satellite:

- (1) Flavia, 4 anni
Il bambino cade giù
- (2) Alessia, 4 anni
La rana scappa fuori
- (3) Giuseppe, 4 anni
Il cane torna indietro

Grafico 6 - *Locus Traiettoria Frog*



Quanto alla causa, essa è lessicalizzata esclusivamente nel verbo (cf. ess. 4 e 5). Per la maniera, seppur solo molto raramente, i verbi di maniera sono alternati agli avverbi di maniera (cf. ess. 6 e 7). Le tendenze appena descritte valgono per entrambi i compiti e sono illustrate nel grafico 7.

Grafico 7 - *Locus causa e maniera in Frog story*

- (4) Teresa, 10 anni
[il cervo] lo porta (C) sulle sue spalle
- (5) Chiara, adulta
Il cane infila (C) la testa nel barattolo
- (6) Chicca, 10 anni
Il cane andò a pattinare (M)
- (7) Anella, adulta
Il cane comincia a correre (M)

La fusione di più componenti nell’ambito del dominio verbale (ovvero Causa + Traiettoria; Traiettoria + Maniera; Causa + Maniera) corrisponde a una strategia assolutamente minoritaria rispetto all’espressione della sola traiettoria. La combinazione più frequente è data da Traiettoria + Maniera per il tramite dei verbi *scappare, fuggire e arrampicarsi*.

Per quanto riguarda l’uso dei verbi sintagmatici (VS) nei bambini italofoni, i dati estratti dalla Frog story mostrano:

- un decrescere dell’uso dei VS, il massimo impiego si ha a 4 anni e il minimo a 10;
- un aumento progressivo dei sintagmi preposizionali (nel bosco, dalla finestra ecc.): quasi nulli a 4 anni e frequentissimi nel gruppo dei 10 anni e presso gli adulti;
- una contro-tendenza, nelle narrazioni degli adulti, per cui il ricorso ai VS tende nuovamente a crescere.

Una possibile spiegazione del punto (a), ovvero l'alta frequenza dei VS a 4 anni, risiede nella constatazione che i VS «rappresentano un fenomeno di crescente diffusione nell'italiano contemporaneo, specialmente nella modalità parlata» (Iacobini & Masini, 2007, Iacobini 2009). Ora, essendo i bambini molto piccoli soggetti meno scolarizzati e meno avvezzi ai modelli di italiano formale e scritto, essi potrebbero propendere per un uso più frequente dei VS.

Per il punto (b) (aumento dei Sprep con l'avanzare dell'età), va sottolineato che i Sprep forniscono informazioni sul punto di origine o di arrivo di una certa entità (cade dalla finestra, va nella foresta etc.) e che l'impiego crescente di tali specificazioni (così come di quelle temporali, causali etc.) è una tendenza che va di pari passo con l'abilità crescente dei bambini nella gestione della testualità e della coesione logico-discorsiva (cf. Giuliano 2004, 2012, 2013).

Le due tendenze appena descritte sono confermate anche in relazione al cartone animato Reksio.

Quanto al punto (c), ovvero il reintensificarsi della frequenza dei VS presso gli adulti, una possibile spiegazione risiede in un riorientamento dell'adulto verso il modello di italiano parlato piuttosto che formale scritto, in sintonia con la sua maggiore capacità di destreggiarsi tra registri diversi.

In definitiva, sia i bambini che gli adulti italofoni usano un doppio schema di lessicalizzazione: lessicalizzazione canonica delle lingue a quadro verbale e lessicalizzazione tipica delle lingue satellite framed (cfr. anche Russo, 2017 e Anastasio 2018).

Il modello tipologico di riferimento (*thinking for speaking* nella terminologia di Slobin) dell'italiano è già innestato a 4 anni? Sì, lo è, visto che: la traiettoria è massimamente lessicalizzata nel verbo come è tipico delle lingue *verb framed*; il modello tipologico misto proprio dell'italiano, per il quale la traiettoria tende ad essere lessicalizzata in modo duplice, ovvero sia nel verbo che nel satellite, è ugualmente presente.

6. Bambini italofoni e bambini immigrati a confronto

6.1 La lessicalizzazione delle componenti (Traiettoria, Causa, Maniera): il *Locus*

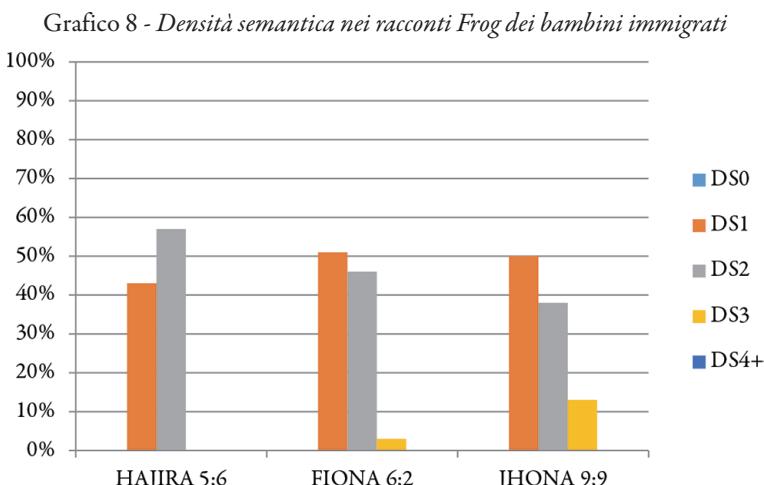
Quanto alle bambine immigrate di 4 anni (Fiona e Hajira, livello prebasico/basico all'inizio dell'indagine), esse usano spesso elemen-

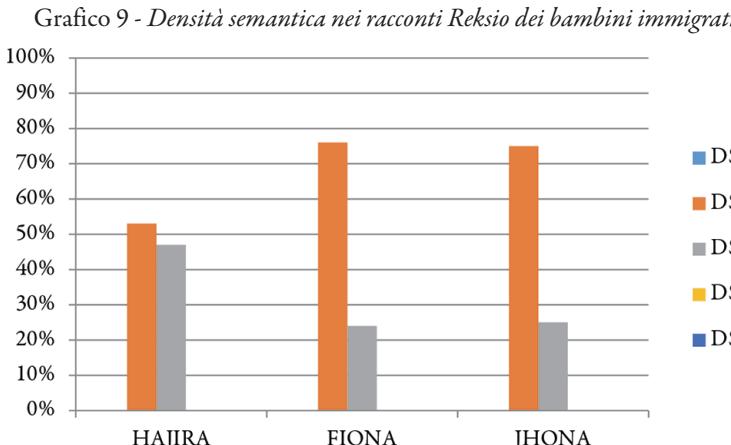
ti deittici come elementi spaziali esterni al verbo anche a 5 e 6 anni. Johna (postbasica al momento della prima intervista) non vi ricorre invece quasi mai. Di seguito forniamo alcuni stralci esemplificativi:

- (8) Fiona, 4;8
Bambino andare là
- (9) Hajira 4;9
Ha detto andare là

Va notato che gli italofoni ricorrono ai deittici solo in due contesti e solo a 4 anni. Ciò può significare che il bambino immigrato sovra-estende la strategia deittica a più contesti e per un periodo più lungo in virtù del costo cognitivo maggiore che l'apprendimento di un nuovo sistema linguistico – ancora in corso di esplorazione – implica.

Per ciò che riguarda la densità semantica nei testi dei bambini immigrati, il numero di componenti (traiettoria, maniera e causa) che prendono parte agli eventi di movimento (ovvero la densità semantica), oscilla tra 1 e 2 così come nei testi dei bambini italofoni.





Quanto al Focus e al Locus, per le bambine di 4 anni, nel corso di tutti i cicli di interviste, c'è un'attenzione focalizzata in modo quasi del tutto esclusivo sulla traiettoria (Focus) – così come per i bambini italofoni della stessa età – a sua volta lessicalizzata attraverso verbi e deittici (Loci).

- (10) Fiona, 4;6
non si scende (T) qua (DX)
- (11) Hajira, 4;9
Caduto (T) nel mare (SP punto d'arrivo)

A distanza di pochi mesi, le bambine cinese e filippina cominciano ad impiegare verbi di Causa (*prendere, buttare*) e di Traiettoria + Maniera (*scappare*); la Causa e la combinazione T+M appaiono anche nei dati di Hajira. Decresce l'impiego dei deittici ed appare quello dei satelliti spaziali in Fiona (sinofona), di meno per Hajira (pakistana) e quasi per niente per Johna (filippina). Ecco alcuni stralci:

- (12) Fiona, 5;11
La bambina è caduto giù
- (13) Hajira, 5.
Esce fuori da questa vasca

6.2 La tipologia del lessico verbale e il rapporto types/tokens in italofoni e immigrati

Tra i 4 e i 10 anni, i bambini italofoni non mostrano differenze sostanziali tra l'impiego dei verbi di maniera volontaria (VMV: *andare, camminare, correre, ecc.*) e i verbi di maniera provocata (VMP: *spingere, mettere, prendere, ecc.*) per nessuno dei due supporti. I VMV sono decisamente più frequenti dei VMP in tutte le fasce di età mentre i verbi di maniera causata (VMC, es. *far cadere*) sono rari. Per effetto, tuttavia, delle differenze tra i due compiti proposti, i VMP sono più frequenti per il cartone animato (*butta sabbia per terra, mette paglia nel pattino, gli lancia la sciarpa ecc.*) sia per gli immigrati che per gli italofoni.

Ciò che cambia in relazione all'età è il rapporto type/tokens: per i bambini italofoni di 4 anni e 7 anni, i VMV sono rappresentati soprattutto da *andare* seguito da *scappare* e *cadere* o *scivolare*. A partire dai 10 anni la tipologia lessicale si amplia enormemente.

Quanto al rapporto type/tokens nelle narrazioni dei bambini immigrati, si osservino le tabelle 1 e 2:

Tabella 1 - *Types /Tokens Frog story*

	<i>Hajira 4 anni</i>	<i>Hajira 5 anni</i>	<i>Fiona 4 anni</i>	<i>Fiona 5-6 anni</i>	<i>Johna 7 anni</i>	<i>Johna 8 anni</i>	<i>Johna 9 anni</i>
VMV	69,8%	71,6%	86,8%	78,4%	81,1%	70%	73,3%
VMP	27,1%	21,7%	13,2%	21,6%	13,5%	20%	10%
VMC	3,1%	6,7%	0%	0%	5,4%	10%	16,7%

Tabella 2 - *Types /Tokens Reksio*

	<i>Hajira 4 anni</i>	<i>Hajira 5 anni</i>	<i>Fiona 4 anni</i>	<i>Fiona 5-6 anni</i>	<i>Johna 7 anni</i>	<i>Johna 8 anni</i>	<i>Johna 9 anni</i>
VMV	53,8%	68,6%	90%	61,2%	70%	63,9%	47,5%
VMP	46,2%	28,6%	10%	38,8%	30%	36,1%	52,5%
VMC	0%	2,8%	0%	0%	0%	0%	0%

È evidente, dalle percentuali delle tabelle, che i VMP e i VMC presentano delle difficoltà in termini acquisizionali, difficoltà che il bambino italofono a 4 anni ha già superato.

6.3 I bambini immigrati ricorrono ai verbi sintagmatici?

I nostri dati mostrano che Hajira – seguita dai 4;6 ai 5;6 – ricorre pochissimo ai VS e solo nelle ultime due interviste (*uscire fuori, salire su/sopra*). Johna – che parte da un livello già chiaramente postbasico e che è stata seguita per ben tre anni, ovvero dai 7;2 ai 9;9 – impiega una sola occorrenza di VS (*scappare via*), nell’arco totale dei tre anni di indagine.

Fiona – 2 anni di osservazione, ovvero da 4;2 a 6;2 –, produce il VS *uscire fuori* a partire dalla seconda intervista a 4;6 e continuerà a produrne nel corso del tempo (13 occ.).

In definitiva, a parte Fiona, non c’è alcuna predilezione per i VS da parte delle altre due informatici. Tale risultato appare, in termini acquisizionali, in qualche modo inatteso, poiché i VS hanno, in termini formali, per l’italiano, una maggiore trasparenza semantica, che è data dalla possibilità di marcare il raddoppiamento, in maniera ridondante, della traiettoria (satellite in unione alla radice verbale: *uscire fuori, cadere giù*).

Potrebbe il cinese favorire il ricorso ai VS rispetto a urdu e tagalog? In qualche modo sì, a nostro parere, visto che il cinese è una lingua *equipollently framed* (lingua seriale, quindi con cornice del tipo Manner Verb + Path Verb), diversamente da urdu e tagalog che sono verb framed.

7. Conclusioni

Nel presente paragrafo tenteremo di rispondere ai quesiti di ricerca posti nel paragrafo.

1. Quante e quali componenti esprimono gli informatori (traiettoria, causa, maniera)?

La DS oscilla tra 1 e 2 componenti, sin dai 4 anni, sia per i bambini italofoni che per quelli immigrati. È del resto questo il pattern più rappresentato anche nei dati degli adulti italofoni.

Per il Focus, ovvero del tipo di componente/i concettuale/i che i soggetti selezionano e su cui dunque portano la propria attenzione (prospettiva), la Traiettoria è ovviamente la componente principale a cui, per i 4 anni, i bambini italofoni già associano però sia la Maniera che la Causa e già impiegano sia VMV che VMP e VMC. In termi-

ni invece acquisizionali, la Causa può apparire con un po' di ritardo (Hajira) così come anche i VMP e i VMC.

2. Quali sono gli elementi linguistici (ovvero il Locus) attraverso cui un informatore esprime le componenti concettuali che danno vita all'evento di moto (verbo, satellite, sintagma preposizionale, avverbio)?

Il verbo è per eccellenza lo strumento attraverso cui si realizza l'evento di moto. I satelliti sono presenti sin dai 4 anni nei bambini italo-foni ma decrescono a 7 e si reintensificano per a 10 raggiungendo una distribuzione simile a quella riscontrata negli adulti. Gli stessi satelliti sono ben rappresentati per la bambina sinofona ma rari o quasi nulli per le informatici pakistana e filippina. I SPrep sono invece scarsi per tutti i bambini di 4 anni, italo-foni e immigrati, a testimonianza del fatto che la competenza grammaticale e pragmatico-discorsiva è a quest'età ancora molto lacunosa.

Gli avverbi non hanno un ruolo importante per nessun gruppo o soggetto.

3. Quanto distanti / vicine sono le produzioni italiane infantili da quelle degli italo-foni adulti?

Per i 4 anni, i bambini italo-foni già mostrano un'adesione notevole al pattern tipologicamente misto dell'italiano (*Vframed* e *Sframed*) (cfr. l'ipotesi del *thinking for speaking* di Slobin 1996, 2000).

4. Cosa deve apprendere un bambino straniero? Cosa apprende realmente?

Il bambino straniero deve apprendere un modello spaziale tipologicamente misto, cioè a quadro sia verbale che satellitare. Cosa sembra però realmente apprendere – perlomeno nei primi anni di osservazione – è un modello che risente ancora del dei pattern spaziali della lingua materna (cfr. Schlyter, 1993; Schlyter / Hakansson, 1994). L'uso infatti consistente (in Fiona) o quasi nullo (per Hajira e Johna) dei satelliti sembra dare sostegno all'ipotesi di un transfer dalle L1, con la conseguenza che modelli spaziali della madrelingua agirebbero in modo persistente in L2 come in L1, a livello interlinguistico sia basico (Fiona) che postbasico (Hajira e Johna).

Riferimenti bibliografici

- Ameka, F.K. & Essegbe, J., 2013. Serialising languages: satellite-framed, verb-framed or nothing. *Ghana Journal of Linguistics*, 2,1, 19-38.
- Anastasio, S., 2014. Diversité dans l'expression de l'espace dynamique en L1: étude contrastive entre italien, français et anglais. In *Actes du COLDOC. Diversité des Langues. Les universaux linguistiques à l'épreuve des faits de langues. (Nanterre 13-14 novembre)*. http://coldoc2014.free.fr/docs/coldoc2014_actes.pdf, 106-116.
- Benazzo S. & Dimroth C. & Perdue C. & M. Watorek 2004. Le rôle des particules additives dans la construction de la cohésion discursive en langue maternelle et en langue étrangère. *Langages* 155, 76-105.
- Bernini, G. 2006. Strategie di lessicalizzazione: tipologia e apprendimento. Il caso dei verbi di moto. *Lili Zeitschrift Fuer Literaturwissenschaft und Linguistik* 36, 95-118.
- Bernini, G. & Spreafico, L. & Valentini, A. 2006. Acquiring motion verbs in a second language: The case of Italian L2. *Linguistica e Filologia*, 23, 7-26.
- Cini, M. 2008 (a cura di). I Verbi Sintagmatici in Italiano e nelle Varietà Dialettali. Stato dell'Arte e Prospettive di Ricerca. Frankfurt: Peter Lang.
- Giuliano, P. 2004. Abilità Narrativa ed Emarginazione Sociale. Bambini e adolescenti di un quartiere a rischio di Napoli. Napoli: Liguori.
- Giuliano, P. 2012. The construction of textual cohesion in narrative texts: evidence from different tasks by Italian children from 4 to 10 years old. *Linguistica e Filologia* 32, 7-49.
- Giuliano, P. 2013. Comparaison de phénomènes complexes en italien et en français chez des adolescents bilingues et monolingues: focus sur le texte narratif. *Travaux de Linguistique* 66, 73-96.
- Hickmann, M. 1995. Book review of Child Language Research Forum: Proceedings of the 24th annual meetings. In Clark, E.V. (a cura di). *L'Année Psychologique* 95, 174-175.
- Hickmann, M. 1996. Information status and grounding in children's discourse: a crosslinguistic perspective. In Costermans. J. & Fayol M. (a cura di), Processing interclausal relationships in the production and comprehension of text. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 221-243.
- Hussain, M. 2014. Cross linguistic variation in the gestures accompanying manner of motion event descriptions by native speakers of English and Urdu. *Balochistan Journal of Linguistics* 2, 139-167.

- Iacobini, C. 2009. The role of dialects in the emergence of Italian phrasal verbs. *Morphology*, 19, 15-44.
- Iacobini, C. & Masini, F. 2006. The emergence of verb-particle constructions in Italian: locative and actional meanings. *Morphology*, 16(2), 155-188.
- Klein, W. & Perdue, C. 1992. *Utterance structure*. Amsterdam, John Benjamins.
- Russo, R., 2017. *L'expression de l'espace dynamique en français L2 par des apprenants italophones*. Paris: Université Paris 8. (Tesi di dottorato).
- Schylter, S. 1993. The weaker language in bilingual Swedish-French children. In Hyltenstam, K. & Viberg, A. (a cura di), *Progression and regression in Language sociocultural, neuropsychological and linguistic perspectives*, 289-308.
- Schylter, S. & Hakansson, G. 1994. Word order in Swedish as the first language, second language and weaker language in bilinguals. *Scandinavian Working Papers in Bilingualism*, 9, 49-66.
- Simone, R. 1997. Esistono verbi sintagmatici in italiano?. In De Mauro, T. & Lo Cascio, V. (a cura di), *Lessico e grammatica. Teorie linguistiche e applicazioni lessicografiche*, 155-170. Bulzoni: Roma.
- Slobin, D. 1996. From 'Thought and language' to 'thinking for speaking'. In J. Gumperz & S. Levinson (a cura di), *Rethinking Linguistic Relativity: Vol. Studies in the social and cultural foundations of language*, 70-96. New York: Cambridge University Press.
- Slobin, D. 2004. The many ways to search for a frog: linguistic typology and the expression in motion events. In Strömqvist S. & Verhoeven L. (a cura di), *Relating Events in Narrative: Typological and Contextual Perspectives*, 2: 219-257. Mahwah, NJ: LEA.
- Spreafico, L. & Valentini, A. 2009. Gli eventi di moto: strategie di lessicalizzazione nell'italiano di nativi e di non nativi. *Segundas Lenguas e Inmigración en red* 3, 66-87.
- Talmy, L. 1983. How language structures space. In Pick H. & Acredolo L. (a cura di), *Spatial Orientation Theory Research and Application*. New York: Plenum Press, 225-282.
- Talmy, L. 1985. Lexicalization patterns: Semantic Structure in Lexical Forms. In Shopen, T. (a cura di), *Language typology and Syntactic Description III: Grammatical Categories and Lexicon*, 57-149. Cambridge: Cambridge University Press.
- Talmy, L. 2000. *Toward a cognitive semantics*. Cambridge MA: MIT PRESS.
- Tucker, R. 2007. *Encoding Motion Events in Tagalog*. Williamsburg: University of William and Mary. (Tesi di Laurea non pubblicata).

ELENA BALLARIN, PAOLO NITTI

Essere al nero e a luci gialle? Un caso di studio sull’acquisizione di polirematiche e collocazioni fisse in italiano L2 da parte di apprendenti arabofoni¹

Questo contributo prende in esame uno studio sulla collocazione del lessico dei colori per quanto concerne l’italiano L2, condotto nel corso dell’anno accademico 2016/2017, su un campione di 137 studenti arabofoni.

La ricerca considera la produzione scritta e orale delle unità lessicali superiori (ULS) legate ai colori per livelli prebasici e basici di interlingua e il ruolo dell’interferenza dell’arabo rispetto alla lingua italiana.

Abbiamo ritenuto interessante investigare la presenza di ULS rispetto al livello di sviluppo dell’interlingua, proponendo agli informanti alcuni esercizi di collocazione lessicale e valutando successivamente la coerenza delle produzioni rispetto ai livelli, considerando i processi progressivi di acquisizione della lingua.

Si è deciso di considerare anche il contesto di acquisizione della lingua, valutando eventuali differenze rispetto al grado di formalizzazione dell’apprendimento. I risultati confermano che vi è un legame fra le produzioni degli apprendenti di italiano lingua seconda (L2), le dinamiche legate all’interferenza e l’esposizione alla lingua, e che il contesto di apprendimento è significativo per l’acquisizione delle ULS.

Parole chiave: Unità lessicali superiori, Costruzioni, Lessico, Semantica, Interferenza.

1. Introduzione

La realtà viene conosciuta da ogni individuo mediante gli organi sensoriali. Quello che potrebbe apparire come un processo oggettivo, tuttavia, assume caratteristiche soggettive sia nella percezione e interiorizzazione di ciò che

¹ Elena Ballarin, Università Ca’ Foscari Venezia; Paolo Nitti, Università degli Studi dell’Insubria. Pur concepito assieme, si devono a Elena Ballarin i paragrafi 1,3,4.2,5; a Paolo Nitti i paragrafi 2, 4, 4.1, 6.

si è conosciuto che nella sua comunicazione agli altri individui (Damasio 1999). Nel passaggio dall'interiorizzazione alla comunicazione di quello che si è percepito intervengono fattori diversi, dipendenti – tra gli altri – da aspetti psicologici, culturali, sociali.

Durante lo svolgimento dei corsi di lingua italiana rivolti a studenti arabi presso il Centro Interculturale della Città di Torino, il Politecnico di Torino e l'Università Ca' Foscari Venezia, gli autori di questo contributo hanno potuto verificare l'esistenza di fenomeni relativi all'acquisizione delle collocazioni fisse², delle parole sintagmatiche e delle polirematiche legate ai colori, sulla base delle produzioni dei corsisti, dato il numero significativo di associazioni erronee riscontrate all'interno dei corsi di italiano L2. Constatando che la letteratura scientifica a riguardo vanta contributi specifici rivolti al ruolo dell'influenza della L1 rispetto all'acquisizione del lessico, ai modelli di acquisizione delle parole, alla gradualità dell'acquisizione e alle strategie di apprendimento del lessico, si è ritenuto di approfondire la ricerca focalizzando l'attenzione sulla presenza delle polirematiche, delle parole sintagmatiche e delle collocazioni fisse rispetto ai colori, per livelli di interlingua prebasici e basici.

Si è, dunque, investigato su quale potesse essere il 'livello soglia di apprendimento', nello specifico di questa ricerca, se questo fosse condizionato, in genere, dalla frequenza d'uso nella lingua italiana e se, parimenti, vi potesse essere un'influenza determinata dal contatto fra le due lingue e le differenti culture.

Il campo semantico esaminato è relativo ai colori, in quanto particolarmente sensibile a influenze culturali legate al contesto di provenienza degli apprendenti.

2. Collocazioni fisse, parole sintagmatiche, polirematiche: le unità lessicali superiori

Un aspetto interessante, sul piano dell'acquisizione linguistica, riguarda la collocazione delle parole³, e, in particolare, l'acquisizione delle polirematiche.

² In merito alla scelta del sintagma "collocazioni fisse", si vedano Dal Maso & Navarro 2016: 99, Simone 2011: 434, Cini 2008: 171.

³ Alcuni linguisti preferiscono il sintagma "combinatoria lessicale", tuttavia ci si è attenuti ai contributi di Marello 1996, Corda & Marello 2004; Cambiaghi & Milani & Pontani 2005; Simone 2011.

All'interno della lingua sono presenti alcune Costruzioni (Grossmann 1988, Masini 2016)⁴ il cui significato non è meramente ricavabile dalla scomposizione degli elementi costitutivi, sovente riferibili a una conoscenza encyclopedica – o comunque ulteriore – rispetto a quella dei significati delle singole parole.

Pare utile riferirsi alle Costruzioni, perché le collocazioni fisse rappresenterebbero forme altamente idiomatiche (Berruto 2006: 62) e, come esplicitato, la nozione di Costruzione permette di formalizzare, per quanto possibile, gli *idioms* all'interno della teoria linguistica (Masini 2016: 21).

Queste strutture, oggetto di interesse da parte della linguistica, in Italia, da oltre un quarantennio, sono state etichettate attraverso le espressioni “lessemi complessi” (Voghera 1994), “parole complesse” (Simone 2007) e “parole sintagmatiche” (Masini 2012), rivolgendo l'attenzione alla loro componente semantica o al loro comportamento morfosintattico.

La formazione dei lessemi complessi sarebbe costituita da una sorta di “agglutinazione puramente semantica” (De Mauro 2003: 74), la quale – per effetto di estensioni metaforiche e metonimiche – darebbe luogo a una locuzione che affianca l'uso sciolto delle singole parole che costituiscono l'ULS, il cui significato complessivo non sarebbe più ricavabile dal significato dei singoli costituenti.

Secondo De Mauro (2003: 53), la ‘polirematizzazione’ consiste nella “formazione di locuzioni complesse con valore di sostantivi, aggettivi, verbi, preposizioni ecc., il cui significato non è ricavabile dal significato dei lessemi costituenti, ma è un significato nuovo, nato sia in ambiti specialistici sia nel parlato corrente”.

Il processo di polirematizzazione porterebbe alla formazione di un numero non quantificabile di derivati che espanderebbero la massa lessicale della lingua (De Mauro 2003) configurando la polirematistica come segno indipendente rispetto all'unione dei significati dei segni che la compongono.

Le ULS possiedono alcune proprietà; come notano Castelvecchi e Serianni (1988: 288), il costrutto NOME+a+NOME dotato di valore strumentale o qualificativo si riscontra in ULS come ‘film a luci rosse’. Una proprietà sarebbe identificata dalla stabilità dei significati e dall'impossibilità di inserire nel costrutto un altro elemento che ampli-

⁴ L'uso del maiuscolo è dell'Autrice.

fichi i sintagmi, ad esempio “giornata faticosa nera”, a meno che non si ricorra a usi marcati.

Indicare con precisione quante siano le ULS di una lingua è un’operazione molto complessa, vista la variabilità che le strutture manifestano.

Mel’čuk (1998: 24) include le polirematiche all’interno dei ‘frasemi’ e arriva ad affermare che nelle lingue la quantità di ‘frasemi’ supera di dieci volte quella delle parole. Al di là di precise valutazioni quantitative, siano esse realistiche o meno, il numero delle ULS è notevole, e per quanto concerne la lingua italiana è stato stimato, per approssimazione, nell’ambito degli studi del Grande Dizionario Italiano dell’uso (De Mauro 2007) e ammonterebbe a circa 130.000 unità su 360.000 lemmi e sottolemmi. Occorre esplicitare che la maggior parte di queste strutture sono rivolte alle microlingue tecnico-scientifiche, ma una quota consistente riguarda gli elementi del vocabolario d’uso comune.

Il concetto di ULS sembrerebbe includere quelli di polirematica, collocazione fissa, parola sintagmatica, comprendendoli, perché si concentrerebbe sulla superiorità del costrutto sia in termini sintattici che semantici, rispetto ai puri costituenti immediati; la prospettiva utilizzata per questa ricerca è di carattere costruzionista; infatti, la “Grammatica delle Costruzioni nasce in contrapposizione ai tradizionali approcci di stampo generativo e in particolare alla concezione della sfera dell’idiomatico come periferia della grammatica” (Masini 2016: 16).

In merito allo studio della lingua italiana, esistono alcune interrogazioni di *corpora* più o meno aggiornate per le polirematiche e le ULS (Squillante 2016); alcune ricerche recenti hanno dimostrato come “il numero di espressioni fisse effettivamente ricavabili da corpora, tramite tecniche di estrazione semiautomatica, sia molto più alto di quello registrato nei dizionari” (Masini 2016: 17).

A causa dell’estrema variabilità morfologica delle ULS sia sul piano degli elementi costitutivi che su quello della flessione e della coniugazione, si è ritenuto di non avvalersi dei *corpora*, ma di utilizzare le ULS connesse con il campo semantico dei colori in base alle scelte prevalenti dei docenti di italiano L2 rispetto all’insegnamento del lessico dei colori (Ballarin & Nitti 2018), considerandone la frequenza d’uso e la caratterizzazione all’interno del vocabolario comune, attraverso la consultazione del Dizionario Online di *Internazionale*⁵.

⁵ <https://dizionario.internazionale.it/> (ultima consultazione 10/12/2017).

Sono state scelte alcune ULS connesse con i colori, in base alle scelte tendenziali dei docenti di italiano L2 rispetto all'insegnamento del lessico dei colori (Ballarin & Nitti 2018). È opportuno constatare che gli studi di frequenza, almeno per quanto riguarda la ricerca in linguistica acquisizionale, hanno un valore relativo, perché non è sempre possibile identificare la storia linguistica degli informanti (che possono avere acquisito la lingua in zone differenti), e verificare la distribuzione di un'ULS in contesti territoriali circoscritti.

Si sono privilegiati i colori, poiché consentirebbero di rilevare, in maniera molto intuitiva, l'influenza della cultura e l'interferenza con la lingua madre dei parlanti, oltre a essere acquisiti fin dai primi stadi di sviluppo delle interlingue.

Sulla base di queste premesse si è preferito ricondursi agli studi di Makkai (1972), che classifica gli elementi idiomatici in espressioni che presentano idiomaticità, senza particolare difficoltà di interpretazione da parte del parlante – *idiom of encoding* – come ‘umore nero’, e gli *idiom of decoding*; elementi che non possono essere compresi o prodotti, senza che vi sia una conoscenza del significato, sia di carattere linguistico che puramente culturale, come ‘principe azzurro’. Attraverso la metaforizzazione che opera sul piano della connotazione, le lingue arricchiscono ed estendono le possibilità semantico-espressive, arrivando a creare delle catene semantiche caratterizzate dallo spostamento parziale dei significati (Simone 2011).

La distinzione di Makkai si è rivelata particolarmente produttiva per questo studio, perché consente di porre l'accento sulla comunicazione e di ragionare sul rapporto fra la lingua e la cultura, svincolandosi dalle criticità connesse con le definizioni delle ULS (Dardano 1978) e con gli studi ad esse associati.

3. Lingua e cultura

Quando si parla dei processi di apprendimento e insegnamento di una lingua, è necessario contestualizzarli fortemente tenendo conto della lingua e cultura d'origine del parlante e del patrimonio linguistico culturale al quale l'apprendente si avvicina, nonché delle condizioni sociali del nuovo ambiente di studio e di vita.

Il legame fra lingua e cultura è biunivoco: la lingua è un “precipitato della cultura” (Freddi 1993) – perché descrive usi, costumi e il pensiero

di un popolo – e la cultura viene in qualche modo forgiata dal linguaggio che esprime e condiziona il pensiero stesso dei parlanti (Vygotskij 1978).

Apprendere una lingua, dunque, non significa solamente impararne il repertorio lessicale e gli aspetti di carattere morfosintattico e testuale, ma anche la cultura, le tradizioni e le caratteristiche sociali. Apprendere una lingua equivale, in parte, anche ad acquisire una seconda cultura.

Il processo di apprendimento di una lingua non si verifica artificialmente e non avviene in modo isolato dentro un laboratorio o una classe, ma si riscontra quando la lingua e la cultura entrano a contatto e interagiscono, sia pure dentro una classe o un laboratorio.

L’idea stessa che l’unicità di ogni cultura vada compresa considerando l’importanza dello specifico contesto in cui essa si manifesta rende evidente come anche il lessico sia profondamente influenzato da questo contesto (Magnante 2014).

L’influenza è duplice: così come un fenomeno culturale può essere comunicativo ricorrendo a una varietà linguistica che esclude le altre, allo stesso modo il lessico può essere impiegato funzionalmente.

Il linguaggio, dunque, non si sviluppa e non si manifesta nella sua completezza senza interazione sociale (Scaife & Bruner 1975, Bruner 1983), poiché membri dello stesso gruppo socio-culturale devono utilizzare un codice il cui significato connotativo sia condiviso da tutti i membri della comunità linguistica. Questa è la condizione necessaria, affinché possa verificarsi la comprensione.

4. Il contesto di ricerca

La letteratura scientifica vanta contributi specifici sul ruolo dell’interferenza rispetto all’acquisizione del lessico (Calvi 2004, Cardona 2010), sui modelli di acquisizione delle parole (Andrick & Tager-Flusberg 1986, Nation 2000), sulla gradualità dell’acquisizione (Cervero Chamarro & Pichardo Castro 2000) e sulle strategie di apprendimento del lessico (Anuthama 2010, Cardona 2009, Barni, Troncarelli & Bagna 2008). A partire da queste premesse, si è ritenuto di approfondire la ricerca focalizzando l’attenzione sulla presenza delle polirematiche, delle parole sintagmatiche e delle collocazioni fisse rispetto ai colori, nei livelli di interlingua prebasici e basici, considerando un campione di apprendenti di italiano L2 arabofoni.

Il campione è stato identificato negli iscritti ai corsi e agli esami di italiano L2 del Centro Interculturale di Torino, del Politecnico di Torino e dell'Università Ca' Foscari Venezia, e ha riguardato 137 informanti, tutti arabofoni; 59 provenienti dal Marocco, 45 dall'Egitto, 21 dall'Iraq, 10 dalla Tunisia e 2 dall'Algeria.

Il contesto di provenienza degli informanti implica varietà di arabo differenti; tuttavia, ai fini della ricerca, si è ritenuto di non tenere conto solamente dell'interferenza linguistica, ma di considerare in maniera privilegiata il rapporto fra lingua e cultura e la progressione delle interlingue degli apprendenti.

Per quanto concerne il livello linguistico, si è tenuto conto delle certificazioni riconosciute a livello nazionale e dell'esito dei test di selezione delle università.

Tabella 1 - *Le caratteristiche del campione (U = uomini, D = donne)*

	A2	B1	B2
Totale informanti	71	42	24
	U36 D35	U21 D21	U12 D12
Età: 18-25	39	40	13
	U20 D19	U21 D19	U4 D9
Età: 26-60	32	2	11
	U16 D16	U0 D2	U8 D3
Frequentanti un corso di L2	58	39	24
	U27 D31	U20 D19	U12 D12
Impiego nel commercio	29	38	20
	U29 D0	U20 D18	U9 D11
Nessun impiego	42	4	4
	U7 D35	U1 D3	U3 D1

Come emerge dalla Tabella 1, all'aumento del livello linguistico corrisponde un incremento della possibilità di un impiego lavorativo. La stessa progressione di livello, riscontrata nella Tabella 1, è indicativa rispetto alla partecipazione ai corsi di italiano come lingua seconda: mentre nei livelli più bassi di insegnamento, alcuni informanti sono in possesso di una certificazione linguistica e non frequentano i corsi di lingua, in quelli più alti si registra un aumento della presenza in aula.

La partecipazione all'indagine di uomini e donne è equivalente, anche in relazione alla distribuzione per i diversi livelli linguistici: 69 uomini, 68 donne.

Rispetto alle informazioni ricavate dall’analisi dei dati, si è ritenuto di esplicitare due casistiche professionali: i mestieri legati al commercio (in prevalenza vendita al dettaglio e trasporto), e la presenza di individui disoccupati, considerando intuitivamente l’esposizione agli *input* della lingua seconda.

La frequenza di un corso di italiano come L2, la presenza di un impiego e il livello linguistico costituiranno una delle chiavi di interpretazione dei dati dei questionari.

4.1 La raccolta dei dati e il questionario

Le operazioni di raccolta dei dati si sono svolte nel primo semestre dell’anno accademico 2016/2017; un questionario è stato inviato in forma elettronica o cartacea agli studenti iscritti ai corsi e agli esami di italiano come lingua seconda.

Il questionario prevedeva 25 quesiti; alcune domande di natura socio-anagrafica (Paese di provenienza, lingue parlate, livello linguistico e certificazione in italiano L2, professione, sesso, iscrizione al corso o all’esame, età) e 20 *item* contenenti esercizi di collocuzione dei colori rispetto alle ULS.

Non si è ritenuto di fornire né il contesto né un esempio per la risoluzione degli esercizi: in molti casi, infatti, la collocazione decontextualizzata appare formalmente e semanticamente corretta, tuttavia non costituisce un’ULS; nel caso di ‘essere una mosca _____’, le risposte possibili tra cui i soggetti dovevano scegliere erano ‘bianca’, ‘nera’, ‘blu’, ‘rossa’, ‘gialla’.

I colori hanno sempre seguito la concordanza con i sostantivi di riferimento, in modo da non prevedere sequenze grammaticalmente errate. La possibilità di tornare indietro – e di riformulare una risposta fornita in precedenza – è stata prevista per tutti gli individui che si sono accorti in ritardo, nel corso della compilazione del questionario in formato elettronico, della presenza di ULS; in questo modo le risposte sono state apprezzate nella loro globalità, pur consentendo ai ricercatori di indagare ogni sequenza singolarmente.

Per ragioni di sintesi, in questo contributo non si inserirà tutta la batteria di domande, ma si fornirà una valutazione dei dati maggiormente significativi ai fini dell’indagine, all’interno dei paragrafi successivi.

Per quanto concerne la scelta delle ULS relative alla sfera semantica dei colori, si è valutato di inserire forme frequenti, rientranti nel vocabolario d'uso comune, che grammaticalmente sono descritte in modo differente (sequenze NOME+AGGETTIVO, VERBO+ARTICOLO+NOME, PREPOSIZIONE+NOME+AGGETTIVO, VERBO+PREPOSIZIONE+AGGETTIVO, NOME+PREPOSIZIONE+AGGETTIVO).

L'obiettivo dell'indagine non è stato quello di verificare l'acquisizione di ULS rispetto alla loro struttura grammaticale o alla frequenza d'uso, ma di valutarne la conoscenza, a seconda dei diversi livelli di interlingua, di verificare se vi siano delle influenze da parte della lingua e della cultura di provenienza, e di accettare il grado di incidenza dell'apprendimento formale rispetto al comportamento di queste strutture nelle interlingue.

4.2 L'analisi dei dati

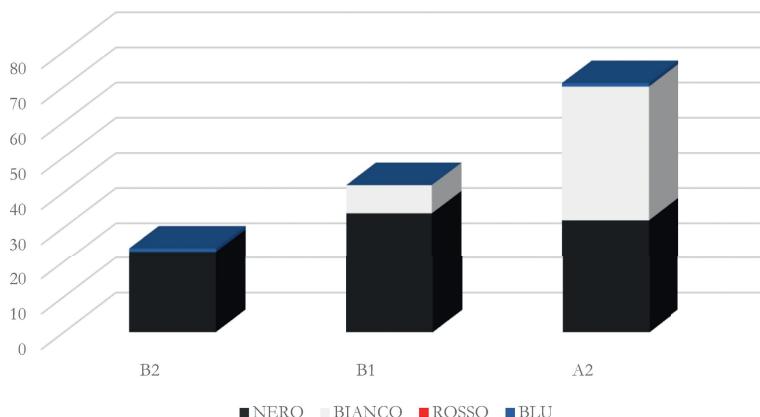
È stato sottoposto agli informanti un questionario che prevedeva, oltre alla parte anagrafica, 20 quesiti a scelta multipla rispetto alla collocazione delle ULS, corredati di 4 o 5 opzioni; il numero delle opzioni varia in base alla prossimità di colori (es. blu, azzurro) o alla possibilità di caratterizzare un aspetto con colori diversi (es. luci bianche, gialle).

Il quesito 1 richiedeva al campione di completare ‘essere di umore...’ scegliendo tra le opzioni: ‘bianco’, ‘nero’, ‘rosso’, ‘blu’.

La scelta delle opzioni delle risposte è stata condizionata dall'individuazione di alcuni colori primari, selezionati arbitrariamente.

Il totale delle risposte è 137 (corrispondente al 100% degli informanti), così suddivise:

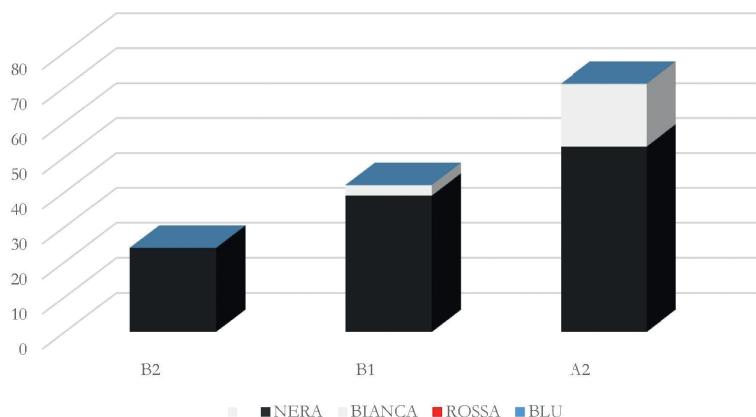
- a. Il 64,96% ha scelto il nero; il 25,84% di livello B2, il 38,20% di livello B1, il 35,96% di livello A2;
- b. Il 33,58% ha scelto il bianco; lo 0% di livello B2, il 17,39% di livello B1, l'82,61% di livello A2;
- c. Lo 0% ha scelto il rosso in ogni livello;
- d. L'1,46% ha scelto il blu.; il 50% di livello B, il 22% di livello B1, il 50% di livello A2.

Grafico 1 - *Essere di umore... NERO*

Il quesito 2 richiedeva di completare ‘avere avuto una giornata...’ scegliendo tra: ‘bianca’, ‘nera’, ‘rossa’, ‘blu’.

Il totale delle risposte è 137 (100%):

- L'84,67% ha scelto il nero; il 20,69% di livello B2, il 33,62% di livello B1, il 45,69% di livello A2;
- Il 15,33% ha scelto il bianco; lo 0% di livello B2, il 14,29% di livello B1, l'85,71% di livello A2;
- Lo 0% ha scelto il rosso;
- Lo 0% ha scelto il blu.

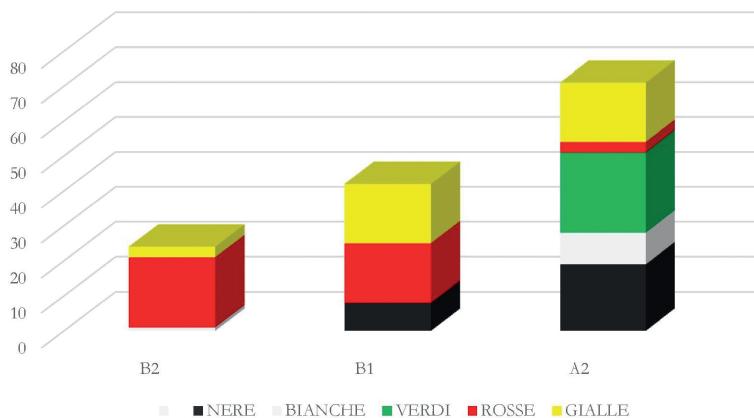
Grafico 2 - *Avere avuto una giornata... NERA*

Il quesito 3 richiedeva di completare ‘film a luci...’ scegliendo tra: ‘nere’, ‘bianche’, ‘verdi’, ‘rosse’, ‘gialle’.

Il totale delle risposte è 137 (100%):

- Il 29,20% ha scelto il rosso; il 50% di livello B2, il 42,5% di livello B1, il 7,5% di livello A2;
- Il 27,01% ha scelto il giallo; l'8,1% di livello B2, il 45,95% di livello B1, il 45,95% di livello A2;
- Il 19,71% ha scelto il nero; lo 0% di livello B2, il 29,63% di livello B1, il 70,37% di livello A2;
- Il 16,79% ha scelto il verde; lo 0% di livello B2, lo 0% di livello B1, il 100% di livello A2;
- Il 7,29% ha scelto il bianco; il 10% di livello B2, lo 0% di livello B1, il 90% di livello A2.

Grafico 3 - *Film a luci... GLALLE*



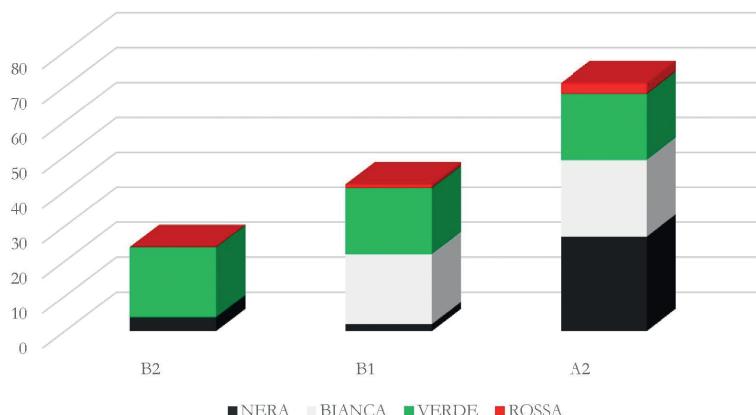
Il quesito 4 richiedeva di completare ‘produrre energia...’ scegliendo tra: ‘nera’, ‘bianca’, ‘verde’, ‘rossa’.

Il totale delle risposte è 137 (100%):

- Il 42,33% ha scelto il verde; il 34,48% di livello B2, il 32,76% di livello B1, il 32,76 di livello A2;
- Il 31,38% ha scelto il nero; il 9,30% di livello B2, il 4,65% di livello B1, il 86,05% di livello A2;
- Il 23,37% ha scelto il bianco; lo 0% di livello B2, il 31,5% di livello B1, il 68,75% di livello A2;

- d. Il 2,92% ha scelto il rosso; lo 0% di livello B2, il 25% di livello B1, il 75% di livello A2.

Grafico 4 - *Energia... VERDE*



Dall’analisi dei dati dei grafici 1, 2 risulta come la maggior parte degli informanti abbia risposto correttamente⁶ (con predominanza⁷ delle risposte corrette dei livelli B1 e B2 sul livello A2). Laddove sia stato prediletto il colore bianco, la scelta pare dettata dall’interpretazione del bianco con connotazione neutra o positiva: l’interferenza si verificherebbe sul piano culturale, trasferendo in L2 la visione del mondo della cultura d’origine, attraverso la metaforizzazione (Cardona 2005)⁸. Il grafico 1 dimostra, inoltre, che la collocazione in L2 è simmetrica rispetto alla collocazione in L1, presente in tutte le varietà di

⁶ Il grafico 1 riporta il 65% di risposte corrette, mentre nel grafico 2 le risposte corrette rappresentano l’86%.

⁷ Al quesito 1 risponde correttamente l’86% degli informanti dei livelli B, a fronte del 45% del livello A2; per il quesito 2 si osserva una risposta corretta da parte del 95% dagli informanti di livello B, e del 75% degli informanti A2.

⁸ Questa riflessione è stata supportata dalla collaborazione del Prof. Ali Faraj, Università degli Studi Milano Bicocca. Il Prof. Faraj ha fornito la propria consulenza in merito a tutte le considerazioni di carattere linguistico e culturale relative all’arabo, identificando la presenza, l’assenza e l’eventuale diversità delle ULS relative ai colori, prese in esame in tutte le varietà di arabo degli informanti. Ai fini della ricerca, tuttavia, la variabilità dell’arabo non è stata rilevante, in quanto le ULS selezionate per l’indagine, presenti o assenti in tutte le varietà di arabo esaminate, sono state valutate in relazione all’italiano.

arabo considerate⁹, evidenziando un trasferimento di tipo linguistico-comparativo.

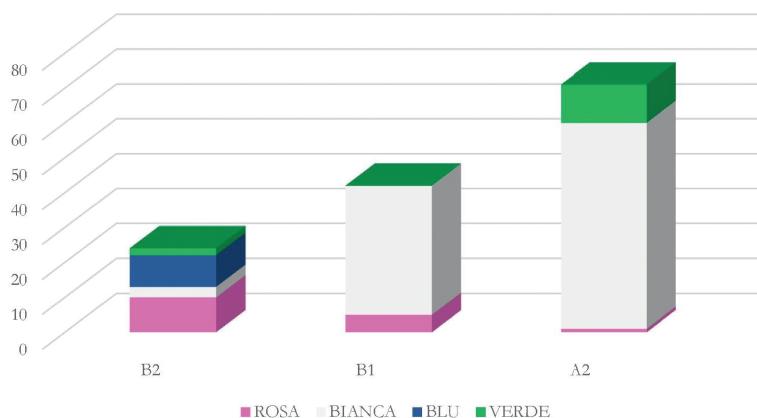
Per quanto riguarda il quesito 3, invece, quando la risposta corretta non viene riconosciuta, i parlanti probabilmente scelgono il termine su base descrittiva (il giallo, colore selezionato per il titolo del grafico 3, appare, seppur minoritario, costante in tutti i livelli linguistici degli informanti e potrebbe essere stato scelto come il colore che descrive la luce in generale), e, in parte, ricorrono alla frequenza d'uso delle ULS in ambito L2.

Il quesito 5 richiedeva di completare ‘cronaca...’ scegliendo tra: ‘rosa’, ‘bianca’, ‘blu’, ‘verde’.

Il totale delle risposte è 137:

- Il 72,26% ha scelto il bianco; il 3,03% di livello B2, il 37,37% di livello B1, il 59,60% di livello A2;
- L'11,68% ha scelto il rosa; il 62,50% di livello B2, il 31,25% di livello B1, il 6,25% di livello A2;
- Il 9,49% ha scelto il verde; il 15,38% di livello B2, lo 0% di livello B1, l'84,62% di livello A2;
- Il 6,57% ha scelto il blu; il 100% di livello B2, lo 0% di livello B1, lo 0% di livello A2.

Grafico 5 - *Cronaca... BIANCA*



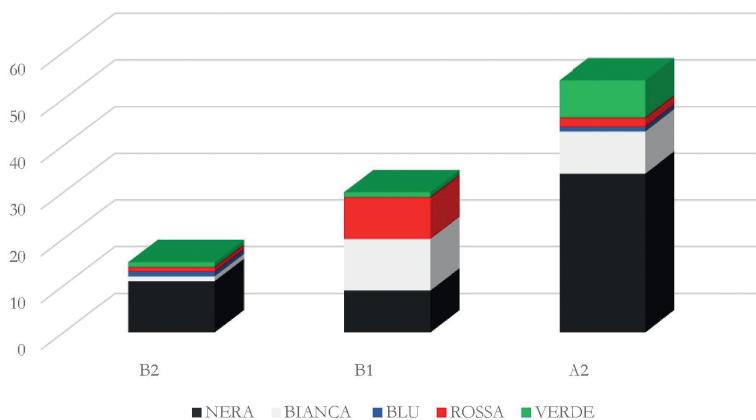
⁹ Si veda la nota precedente.

Il quesito 6 richiedeva di completare ‘fifa’ scegliendo tra: ‘nera’, ‘nera’, ‘bianca’, ‘blu’, ‘rossa’, ‘verde’.

Il totale delle risposte è 99 su 137 informanti (72%):

- a. Il 39,42 % ha scelto il nero; il 20,37% di livello B2, il 16,67% di livello B1, il 62,96% di livello A2;
- b. Il 15,33% ha scelto il bianco; il 4,76% di livello B2, il 52,38% di livello B1, il 42,86% di livello A2;
- c. L'8,76% ha scelto il rosso; l'8,34% di livello B2, il 75% di livello B1, il 16,66% di livello A2;
- d. Il 7,3% ha scelto il verde; il 10% di livello B2, il 10% di livello B1, l'80% di livello A2;
- e. L'1,46% ha scelto il blu; il 50% di livello B2, lo 0% di livello B1, il 50% di livello A2;
- f. Il 27,73% non risponde.

Grafico 6 - *Fifa... NERA*



Dall'esame dei dati relativi ai grafici 5 e 6 si può ragionevolmente dedurre che, laddove non siano presenti le strutture nella L1, i parlanti ricorrono al proprio sistema culturale o a collocazioni a senso; in particolare, gli informanti che hanno scelto ‘bianca’ come opzione per completare il sintagma ‘cronaca’ possono essere stati condizionati dalla corrispondenza con le notizie di matrimoni (‘notizie bianche’ in molte varietà dell’arabo) o da una logica fondata sull’antonimia, dimostrando di conoscere una delle collocazioni più forti in italiano

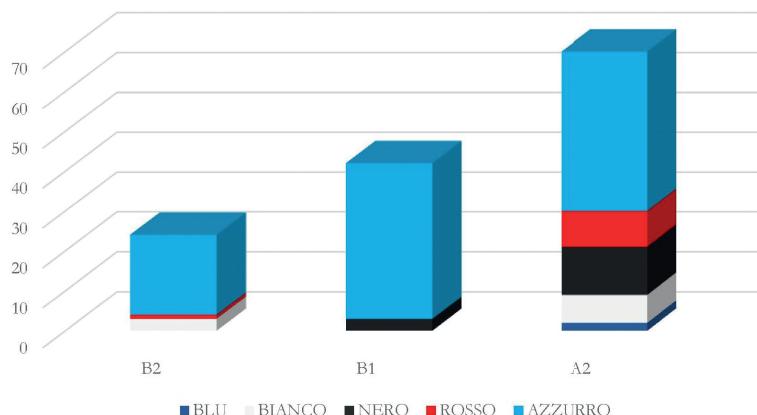
(‘cronaca nera’). Questo dato sembrerebbe confermato anche dal numero significativo di ‘non risponde’ relativo al grafico 6.

Il quesito 7 richiedeva di completare ‘il principe...’ scegliendo tra: ‘blu’, ‘bianco’, ‘nero’, ‘rosso’, ‘azzurro’.

Il totale delle risposte è 136 su 137 informanti (99%):

- Il 72,26% ha scelto l’azzurro; il 20,2% di livello B2, il 39,4% di livello B1, il 40,4% di livello A2;
- Il 10,95% ha scelto il nero; lo 0% di livello B2, il 20% di livello B1, l’80% di livello A2;
- Il 7,30% ha scelto il bianco; il 30% di livello B2, lo 0% di livello B1, il 70% di livello A2;
- Il 7,30% ha scelto il rosso; il 10% di livello B2, lo 0% di livello B1, il 90% di livello A2;
- L’1,46% ha scelto il blu; lo 0% di livello B2, lo 0% di livello B1, il 100% di livello A2;
- Lo 0,73% non risponde.

Grafico 7 - *Principe... AZZURRO*



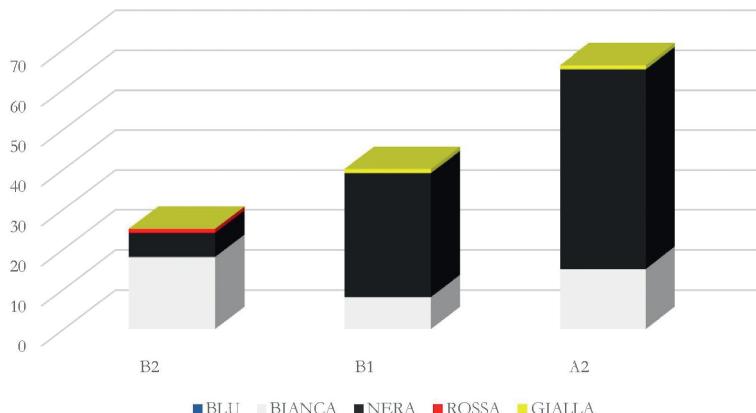
Il quesito 8 richiedeva di completare ‘una mosca...’ scegliendo tra: ‘blu’, ‘bianca’, ‘nera’, ‘rossa’, ‘gialla’.

Il totale delle risposte è 131 su 137 informanti (96%):

- Il 64% ha scelto il nero; il 6,9% di livello B2, il 35,63% di livello B1, il 57,47% di livello A2;
- Il 30% ha scelto il bianco; il 43,9% di livello B2, il 19,51% di livello B1, il 36,59% di livello A2;

- c. L'1,5% ha scelto il giallo; lo 0% di livello B2, il 50% di livello B1, il 50% di livello A2;
- d. Lo 0,5% ha scelto il rosso; lo 0% di livello B2, lo 0% di livello B1, il 100% di livello A2;
- e. Lo 0% ha scelto il blu;
- f. Il 4,5% non risponde.

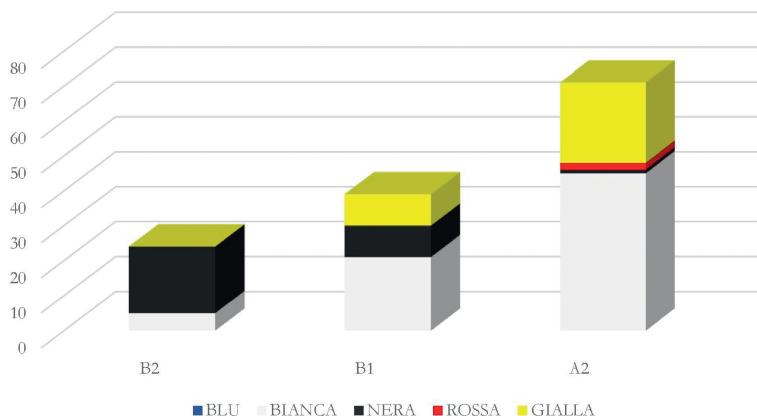
Grafico 8 - *Mosca...NERA*



Il quesito 9 richiedeva di completare ‘la pecora...’ scegliendo tra: ‘blu’, ‘bianca’, ‘nera’, ‘rossa’, ‘gialla’.

Il totale delle risposte è 134 su 137 informanti (98%):

- a. Il 51,83% ha scelto il bianco; il 7,04% di livello B2, il 29,58% di livello B1, il 63,38% di livello A2;
- b. Il 23,36% ha scelto il giallo; lo 0% di livello B2, il 28,13% di livello B1, il 71,87% di livello A2;
- c. Il 21,17% ha scelto il nero; il 65,52% di livello B2, il 31,03% di livello B1, il 3,45% di livello A2;
- d. L'1,46% ha scelto il rosso; lo 0% di livello B2, lo 0% di livello B1, il 100% di livello A2;
- e. Lo 0% ha scelto il blu,
- f. Il 2,18% non risponde.

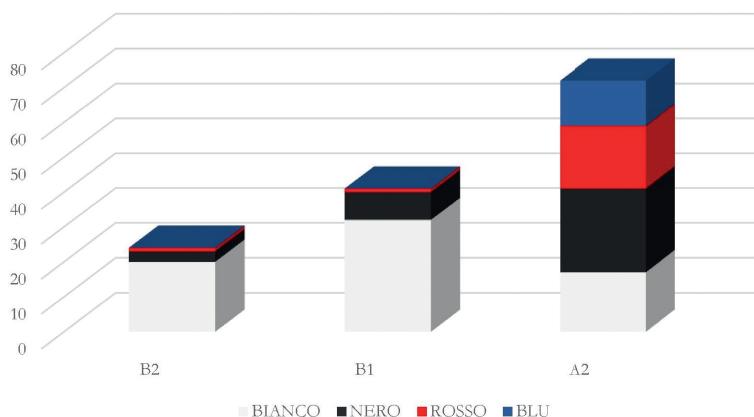
Grafico 9 - *Pecora... BIANCA*

Dai grafici 7, 8, 9 si può notare che, quando la risposta non è corretta, ciascun parlante ricorre alla mera descrizione di ciò che vede o di ciò che conosce (come anche evidenziato dal grafico 3, nonostante prevalga la risposta corretta), nonostante l'ULS “pecora nera” (دوس ألا فور خل) sia presente in molte varietà di arabo.

Il quesito 10 richiedeva di completare ‘mangiare in...’ scegliendo tra: ‘bianco’, ‘nero’, ‘rosso’, ‘blu’.

Il totale delle risposte è 137 (100%):

- Il 50,36% ha scelto il bianco; il 28,98% di livello B2, il 46,38% di livello B1, il 24,64% di livello A2;
- Il 25,55% ha scelto il nero; l’8,57% di livello B2, il 22,86% di livello B1, il 68,57% di livello A2;
- Il 14,6% ha scelto il rosso; il 5% di livello B2, il 5% di livello B1, il 90% di livello A2;
- Il 9,49% ha scelto il blu; lo 0% di livello B2, lo 0% di livello B1, il 100% di livello A2.

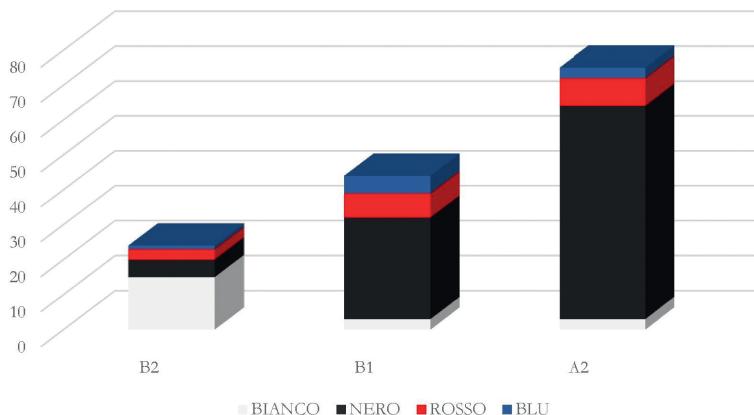
Grafico 10 - *Mangiare in... BIANCO*

Il quesito 11 richiedeva di completare ‘passare la notte in...’ scegliendo tra: ‘bianco’, ‘nero’, ‘rosso’, ‘blu’.

Il totale delle risposte è 137 (100%):

- Il 69,34% ha scelto il nero; il 5,26% di livello B2, il 30,53% di livello B1, il 64,21% di livello A2;
- Il 15,33% ha scelto il bianco; il 71,44% di livello B2, il 14,28% di livello B1, il 14,28% di livello A2;
- Il 13,14% ha scelto il rosso; il 16,66% di livello B2, il 38,89% di livello B1, il 44,45% di livello A2;
- Il 2,19% ha scelto il blu; l’11,11% di livello B2, il 55,56% di livello B1, il 33,33 di livello A2.

Nel grafico 10 si osserva che la risposta corretta compare in modo evidente anche a partire dal livello A2. Questo dato, evidenzia, probabilmente, come le abitudini di vita quotidiana del paese ospitante possano favorire l’acquisizione di ULS. Molti informanti, inoltre, hanno risposto “mangiare in blu”; la collocazione è curiosa e probabilmente può essere spiegata come interferenza dal francese *manger du bleu*; tutti gli informanti, infatti, dichiarano il possesso di un livello molto alto (B2-C1) di lingua francese. Un’altra spiegazione possibile è l’identificazione casuale della risposta, dal momento che si tratta di uno degli ultimi quesiti e che la collocazione non è presente in nessuna delle varietà di arabo considerate nell’indagine.

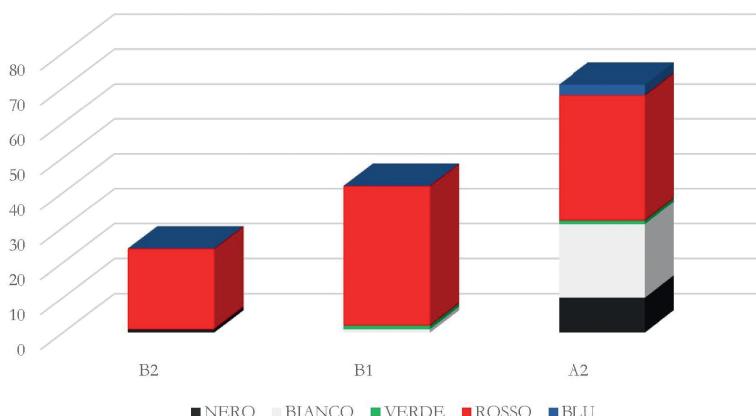
Grafico 11 - *Passare la notte in... NERO*

Il quesito 12 richiedeva di completare ‘avere il conto in...’ scegliendo tra: ‘bianco’, ‘nero’, ‘rosso’, ‘verde’, ‘blu’.

Il totale delle risposte è 137 (100%):

- Il 72,26% ha scelto il rosso; il 23,23% di livello B2, il 40,41% di livello B1, il 36,36% di livello A2;
- Il 16,05% ha scelto il bianco; lo 0% di livello B2, il 4,55% di livello B1, il 95,45% di livello A2;
- L’8,04% ha scelto il nero; il 9,09% di livello B2, lo 0% di livello B1, il 90,91% di livello A2;
- Il 2,19% ha scelto il blu; lo 0% di livello B2, lo 0% di livello B1, il 100% di livello A2;
- L’1,46% ha scelto il verde; lo 0% di livello B2, il 50% di livello B1, il 50% di livello A2.

Nel grafico 12 i dati sembrano confermare l’importanza del contesto di vita: nel grafico 11 il significato di ‘avere il conto in rosso’ è riconosciuto pressoché in tutti i livelli. È evidente che alcune espressioni sono più frequenti di altre rispetto alla dimensione della vita quotidiana dei parlanti. L’influenza del contesto di vita nel sistema lingua-cultura condizionerebbe l’acquisizione di alcune collocazioni fisse rispetto ad altre.

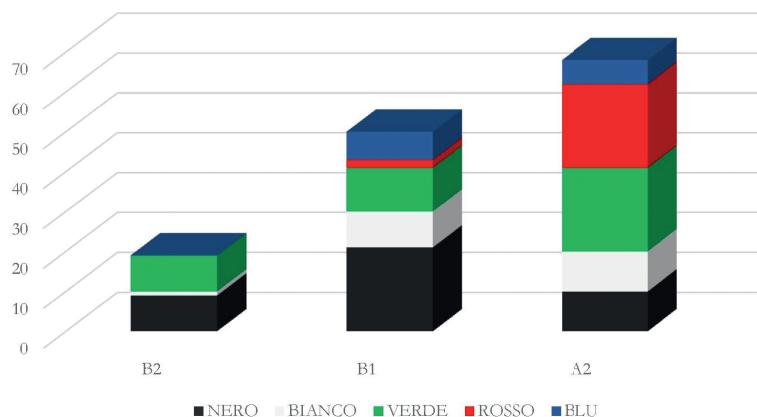
Grafico 12 - *Avere il conto in ROSSO*

Il quesito 13 richiedeva di completare ‘essere al...’ scegliendo tra: ‘nero’, ‘bianco’, ‘verde’, ‘rosso’, ‘blu’.

Il totale delle risposte è 137 (100%):

- Il 29,93% ha scelto il verde; il 21,95% di livello B2, il 26,83% di livello B1, il 51,22% di livello A2;
- Il 29,19% ha scelto il nero; il 22,50% di livello B2, il 52,50% di livello B1, il 25% di livello A2;
- Il 16,79% ha scelto il rosso; lo 0% di livello B2, l’8,70% di livello B1, il 91,3% di livello A2;
- Il 14,6% ha scelto il bianco; il 5% di livello B2, il 45% di livello B1, il 50% di livello A2;
- Il 9,49% ha scelto il blu; lo 0% di livello B2, il 53,85% di livello B1, il 46,15% di livello A2.

Dal grafico 13 è forse possibile ricavare il principio, secondo cui il parametro per collocare le ULS all’interno delle sequenze di acquisizione relative a un’interlingua sembrerebbe connesso con la presenza degli usi rispetto al contesto di vita dei parlanti.

Grafico 13 - *Essere al... NERO*

5. Implicazioni glottodidattiche

La caratterizzazione socio-culturale di persone che apprendono una lingua, la loro diversa provenienza, il loro *status* sociale e il rapporto che instaurano con la L2 e con il contesto di apprendimento influiscono in modo decisivo nel processo di acquisizione della lingua e nello sviluppo dell'interlingua. Da un lato si assiste a un progressivo processo di facilitazione dell'apprendimento, dato dall'esposizione ai diversi contesti educativi, dal lavoro, dai media. Dall'altro, si verifica, a volte, il timore di perdere la propria identità linguistico-culturale e di essere totalmente assimilati nella nuova comunità di accoglienza (Mariani 2012).

In un contesto di apprendimento di L2, quindi, chi impara una lingua è facilitato dall'esposizione all'ambiente esterno, ma può essere ostacolato dalla 'resistenza' nei confronti del contesto di accoglienza e può verificarsi un'influenza – che a volte appare significativa – del patrimonio di origine in L1 nello sviluppo delle fasi dello sviluppo dell'interlingua.

La partecipazione ai corsi di L2 non sembra rilevante rispetto all'acquisizione di ULS e, perciò, l'apprendimento potrebbe verificarsi incidentalmente, come si può notare dal fatto che vengono utilizzate ULS connesse con l'ambiente di vita o legate al sistema di lingua – cultura della L1. Si osserva, infatti, che il riconoscimento di

ULS come ‘mangiare in bianco’ o ‘avere il conto in rosso’ è presente già dal livello A2, perché legato a consuetudini di vita quotidiana come l’alimentazione o le transazioni economiche.

Il percorso che gli apprendenti intraprendono, quindi, non è sempre lineare, poiché assieme al processo di apprendimento di una lingua nel suo complesso, devono maturare e svilupparsi anche le abilità cognitive e psicologiche che sostengono la persona nella ridefinizione della propria identità sociale (Ceracchi 2007).

I livelli linguistici in cui tradizionalmente si prevede l’acquisizione delle ULS – e che vedono un primo approccio nel livello A2, ma solamente a partire dal livello B1 un pieno approfondimento – sembrano, perciò, suscettibili di permeabilità al contesto L2. I dati, infatti, dimostrano che alcune ULS sono già presenti nelle interlingue prebasiche, perché *de facto* individuabili all’interno del contesto di vita dei parlanti.

Il contesto d’uso, dunque, pare influenzare il riconoscimento di alcune ULS rispetto ad altre; tutte le donne con figli, ad esempio, hanno riconosciuto l’ULS ‘principe azzurro’, che sarebbe incomprensibile senza ricorrere alla cultura (Makkai 1972). Allo stesso modo la L1 orienta la scelta del lessico in base a parametri culturali e identitari. Si assiste, perciò, a un percorso di avvicinamento e allontanamento progressivo fra contesti L1 e L2, nel quale alcune ULS appaiono manifestare una certa opacità, sia nella fase di comprensione che nella fase di produzione della lingua, confermando la proposta di Makkai (1972). Quando questo si verifica, il ricorso a pratiche descrittive ‘neutre’ sembra lo strumento privilegiato dai parlanti.

6. Conclusioni

Una conclusione abbastanza intuitiva del percorso di ricerca è che lo studio delle dinamiche acquisizionali non può e non deve limitarsi ai meri lessemi: le ULS costituiscono un bacino molto ampio di risorse potenziali per analizzare l’avanzamento delle interlingue e per proporre interventi mirati, nel campo della didattica della lingua seconda.

Dall’indagine emerge che i due fattori principali che determinano la comprensione e la produzione di un’ULS connessa con i colori, in L2, riguardano la presenza della Costruzione all’interno della lingua madre del parlante, anche realizzata mediante un costrutto parzial-

mente differente sul piano morfosintattico o lessicale (Masini 2016)¹⁰, e in caso di assenza, l'esistenza di un riferimento culturale, per mezzo del quale avviare il processo di astrazione attraverso la metaforizzazione.

A partire dall'analisi dei dati, si osserva che, laddove il contesto di vita e l'interferenza con la cultura d'origine e la L1 costituiscano aspetti imprescindibili per la valutazione dell'acquisizione delle strutture lessicali (e grammaticali) della lingua, il livello che segna la competenza delle ULS può essere identificato nel B1.

Il superamento di questo livello, infatti, risulta il vero discriminante per valutare la presenza significativa di ULS.

Le ULS sono caratterizzate da strutture grammaticalmente molto diverse e si conferma, ancora una volta, che la dicotomia costituita da lessico e grammatica deve essere superata, a favore di un modello più ampio e più potente (Langacker 1987).

A partire da questo studio che non ha nessuna pretesa di esaustività, ma al contrario pone l'accento sulla necessità di un'indagine più ampia, sarebbe interessante verificare che cosa accada rispetto all'apprendimento di una lingua straniera, laddove il contesto linguistico di riferimento non possa più delinearsi come essenziale rispetto al processo di acquisizione.

La ricerca proposta ha riguardato un campione costituito da parlanti di madrelingua araba e occorrerebbe comprendere che cosa succeda per apprendenti di lingua seconda, caratterizzati da lingue tipologicamente ancora più distanti sul piano morfosintattico, come le varietà di cinese.

Un altro aspetto, forse di natura più glottodidattica, concerne la formazione e le pratiche dei docenti di italiano come lingua seconda, in merito all'insegnamento del lessico e dei fenomeni a esso connessi: la frequenza ai corsi di italiano non sembra caratterizzarsi come elemento essenziale per la presenza di ULS all'interno delle interlingue, al contrario di quanto accade per il superamento del livello soglia, per il contesto di vita e per l'ambiente professionale.

¹⁰ La distinzione fra Costruzione e costrutto pertiene alla Grammatica delle Costruzioni, nella quale la Costruzione è un'unità mentale strutturale, mentre il costrutto è un'espressione concreta, realizzata dal parlante (Goldberg 2003: 221).

Ringraziamenti

Si ringraziano tutti coloro che hanno deciso di partecipare all’indagine, dedicando un po’ di tempo alla nostra ricerca.

Un ringraziamento particolare ad Alì Faraj per la consulenza preziosa e a Giulio Facchetti e Stella Peyronel per le revisioni e per il giudizio sulla ricerca.

Un ultimo ringraziamento va a Giorgio e a Roberto per la loro pazienza.

Riferimenti bibliografici

- Andrick, Gail R. & Tager-Flusberg, Helen. 1986. The Acquisition of Colour Terms. *Journal of Child Language* 13(1). 119-134.
- Anuthama, Brinda. 2010. Strategies for Teaching Vocabulary. *Journal of NELTA* 15. 10-15.
- Ballarin, Elena & Nitti, Paolo. 2018. I risultati di un’indagine sull’insegnamento e sulla rappresentazione dei colori nell’ambito dell’italiano L2/LS. *L’analisi linguistica e letteraria* 26(1). In corso di stampa.
- Barni, Monic & Troncarelli, Donatella & Bagna, Carla (a cura di). 2008. *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bernini, Giuliano & Spreafico, Lorenzo & Valentini, Ada (a cura di). 2008. *Competenze lessicali e discorsive nell’acquisizione di lingue seconde. Atti del Convegno di Bergamo, 8-10 giugno 2007*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Berruto, Gaetano. 2006. *Corso elementare di linguistica generale*. Novara: UTET.
- Bozzone Costa, Rosella (2002). Errori lessicali in testi scritti di apprendenti di italiano L2. *Linguistica e Filologia* 14. 37-67.
- Braisby, Nick & Dockrell, Julie. 1999. Why is Colour Naming Difficult?. *Journal of Child Language* 26(1). 23-47.
- Bruner, Jerome S. 1983. *Children’s Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton.
- Byrne, Alex & Hilbert, David R. 2003. Color realism and color science. *Behavioral and Brain Sciences* 26(1). 3-21.
- Calvi, Maria V. 2004. L’apprendimento del lessico di lingue affini. *Cuadernos de Filología Italiana* 11. 61-71.

- Cambiaggi, Bona & Milani, Celestina & Pontani, Paola (a cura di) 2005. *Europa plurilingue. Comunicazione e didattica. Atti del Convegno Internazionale, Milano, 4-5 novembre 2004.* Milano: Vita e Pensiero.
- Cardona, Mario. 2005. Applicazioni dell'approccio lessicale nell'insegnamento dell'italiano L2. *Babylonia* 3(5). 19-23.
- Cardona, Mario. 2009. L'insegnamento e l'apprendimento del lessico in ambiente CLIL. Il CLIL e l'approccio lessicale. Alcune riflessioni. *Studi di Glottodidattica* 2. 1-9.
- Cardona, Mario. 2010. *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica.* Novara: De Agostini-UTET.
- Ceracchi, Marika. 2007. Lingua madre e lingua straniera: le implicazioni psicoaffettive dell'apprendimento. *Studi di Glottodidattica* 1. 19-34.
- Cervero Chamorro, María J. & Pichardo Castro, Francisca. 2000. *Aprender y enseñar vocabulario.* Madrid: Edelsa.
- Cini, Monica (a cura di). 2008. *I verbi sintagmatici in italiano e nelle varietà dialettali. Stato dell'arte e prospettive di ricerca. Atti delle Giornate di Studi, Torino, 19-20 febbraio 2007.* Frankfurt Am Main: Peter Lang.
- Coady, James. 1997. *L2 vocabulary acquisition: A synthesis of the research.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Corda, Alessandra & Marello, Carla. 2004. *Lessico. Insegnarlo e impararlo.* Perugia: Guerra Edizioni.
- Cruse, Alan D. 1977. A note on the learning of colour names. *Journal of Child Language* 4(2). 305-311.
- D'Achille, Paolo & Grossmann, Maria. 2013. I composti <colorati> in italiano tra passato e presente. In Casanova Herrero, Emili & Calvo Rigual, Cesáreo (a cura di), *Actes del XXVIe Congrès Internacional de Lingüística i Filología Romàniques, Valencia, 6-11 setembre 2010*, 523-53. Berlino – New York: De Gruyter.
- Dal Maso, Elena & Navarro, Carmen (a cura di). 2016. *Gutta cavat lapidem. Indagini fraseologiche e paremiologiche.* Mantova: Universitas Studiorum.
- Damasio, Antonio R. 1999. *The Feeling of what Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness.* New York: Harcourt Brace.
- Dardano, Maurizio. 1978. *La formazione delle parole nell'italiano di oggi,* Roma: Bulzoni.
- Davies, Ian R.L. & Corbett, Greville G. & McGurk, Harry & MacDermid, Catriiona. 1998. A developmental study of the acquisition of Russian colour terms. *Journal of Child Language* 25(2). 395-417. (<https://eric.ed.gov/?id=EJ573657>) (consultato il 30/01/2018)

- De Mauro, Tullio (a cura di). 2007. *Grande dizionario italiano dell'uso*. Torino: UTET.
- De Mauro, Tullio. 2003. *Linguistica elementare*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Ferreri, Silvana. 2008. *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*. Roma: Aracne Editrice.
- Freddi, Giovanni. 1993. *Glottodidattica. Principi e tecniche*. Ottawa: Canadian Society for Italian Studies.
- Goldberg, Adele E. 2003. Constructions: A New Theoretical Approach to Language. *Trends of Cognitive Studies*, 7(5). 219-224.
- Green, Joseph. 1993. *The word wall: Teaching vocabulary through immersion*. Ontario: Pippin Publishing Limited.
- Grossmann, Maria. 1988. *Colori e lessico. Studi sulla struttura semantica degli aggettivi di colore in catalano, castigliano, italiano, romeno, latino ed ungherese*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Izwaini, Settar. 2016. The translation of Arabic lexical collocations. *Translation and Interpreting Studies* 11(2). 306-328.
- Jafrancesco, Elisabetta (a cura di). 2011. *L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'italiano L2. Atti del XIX Convegno Nazionale ILSA*. Milano-Firenze: Mondadori-Le Monnier.
- Jezek, Elisabetta. 2005. *Lessico. Classi di parole, strutture e combinazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Jiménez Jiménez, Bonifacio. 1986. *Didáctica del vocabulario*. Barceló: Humanitas.
- Kelly, Patrick M. 1990. *Guessing: No substitute for systematic learning of lexis system*. Rowley, MA: Newbury House.
- Knight, Susan. 1994. The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal* 78. 285-299.
- Langacker, Ronald. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar, vol. 2: Descriptive Application*. Standford: Standford University Press.
- Laufer, Batia. 1992. *How much lexis is necessary for reading comprehension?*. London: Macmillan.
- Magnante, Patrizia. 2014. Relativismo culturale. In Gianfaldoni, Serena (a cura di), *Lessico interculturale*, 193-194. Milano: FrancoAngeli.
- Makkai, Adam. 1972. *Idiom Structure in English*. The Hague: Mouton.
- Marello, Carla. 1996. *Le parole dell'italiano. Lessico e dizionari*. Bologna: Zanichelli.

- Mariani, Luciano. 2012. La motivazione negli apprendenti linguistici: approcci teorici e implicazioni pedagogiche. *Italiano LinguaDue* 4 (1). 1-19.
- Masini, Francesca. 2016, *Grammatica delle Costruzioni. Un'introduzione*. Roma: Carocci editore.
- Masini, Francesca. 2012 *Parole sintagmatiche in italiano*, Cesena: Caissa Italia.
- McNeill, Nobuko B. 1972. Colour and colour terminology. *Journal of Linguistics* 8(1). 21-33.
- Nagy, William E. & Herman, Patricia. 1985. Learning words from context. *Reading Research Quarterly* 20. 233-253.
- Naldini, Maria C. 2013. Memoria e glottodidattica. Compendio delle implicazioni essenziali. *EL. LE* 2 (1). 52-67. (<http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2013/1/memoria-e-glottodidattica/art-missing-article-doi.pdf>) (consultato il 30/01/2018).
- Nation, Paul. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, Paul 2000. Learning vocabulary in lexical sets: dangers and guidelines. *TESOL Journal* 9. 6-10.
- Nattinger, James R. & Decarrico, Jeanette S. 1992. *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nofal, Khalil H. 2012. Collocations in English and Arabic: A Comparative Study. *English Language and Literature Studies* 2(3). 75-93.
- Öttl, Birgit & Dudschig, Carolin & Kaup, Barbara. 2016. Forming associations between language and sensorimotor traces during novel word learning. *Language and Cognition* 5: 1-16.
- Pastora, José F. 1990. *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Madrid: La Muralla.
- Pavičić Takač Višnja. 2008. *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Frankfurt: Multilingual Matters.
- Regier, Terry & Kay, Paul. 2009. Language, thought, and color: Whorf was half right. *Trends in Cognitive Sciences* 13(10). 439-446. (<http://www1.icsi.berkeley.edu/~kay/tics2.pdf>) (consultato il 30/01/2018).
- Ronga, Irene. 2009. L'eccezione dell'azzurro. Il lessico cromatico: fra scienza e società. *Cuadernos de Filología Italiana* 16. 57-79. (<http://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/viewFile/CFIT0909220057A/16413>) (consultato il 30/01/2018).
- Scaife, Michael & Bruner, Jerome S. 1975. The Capacity for Joint Visual Attention in the Infant. *Nature* 253. 265-306.

- Schmitt, Norbert & Meara, Paul. 1997. Researching vocabulary through a word knowledge framework. *Studies in Second Language Acquisition* 19. 17-30.
- Showqi, Bahumaid. 2006. Collocation in English-Arabic Translation. *Babel* 52(2). 133-152.
- Simone, Raffaele. 2011. *Fondamenti di linguistica*. Milano: McGraw-Hill.
- Simone, Raffaele. 2007. Verbi sintagmatici come costruzione e come categoria, in Cini, Monica (a cura di). *I verbi sintagmatici in italiano e nelle varietà dialettali*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Skuza, Sylwia. 2010. Le sfumature del colore blu e verde nelle espressioni idiomatiche e paremiologiche in italiano, francese e polacco, *Études Romanes de Brno* 31(1). 229-239. (http://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114924/1_EtudesRomanesDeBrno_40-2010-1_20.pdf) (consultato il 30/01/2018)
- Stahl, Steven A. 1999. *Vocabulary development*. Cambridge: Brookline Books.
- Squillante, Luigi. 2016. *Polirematiche e collocazioni dell’italiano*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Voghera, Miriam. 1994. Lessemi complessi: percorsi di lessicalizzazione a confronto. *Lingua e stile* 29(2). 185-214.
- Vygotskij, Lev S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge (MA) – London (England): Harvard University Press. Trad. it. Ranchetti, Caterina. 1987. *Il Processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Welsch, Norbert & Liebmann Claus C. 2012. *Farbe in Sprache, Kunst und Kultur*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

BIANCA BASCIANO, MARTA DONAZZAN, CHIARA MELLONI

La delimitazione aspettuale in italiano e cinese mandarino: uno studio comparativo

In questo contributo sarà esaminata una classe eterogenea di costruzioni morfosintattiche in due lingue tipologicamente distanti, l’italiano e il cinese mandarino. In particolare, saranno analizzate le costruzioni formate da un verbo supporto e un nome di evento in *-ata* in italiano e la reduplicazione verbale con valore delimitativo in cinese, che hanno entrambe la funzione di delimitare temporalmente un evento atelico. Attraverso l’analisi comparativa di queste costruzioni, si mostrerà come esse siano paragonabili sia dal punto di vista strutturale che nella funzione e nel contenuto semantico.

Parole chiave: reduplicazione, nomi di evento, aspetto lessicale, struttura argomentale, verbi supporto

1. Introduzione

In questo contributo esamineremo una classe eterogenea di costruzioni morfosintattiche in due lingue tipologicamente diverse, l’italiano e il cinese mandarino. Il nostro obiettivo è quello di mostrare come queste costruzioni possano essere paragonate sia dal punto di vista strutturale che nella funzione e nel contenuto semantico.

Nello specifico, confronderemo la reduplicazione verbale in cinese mandarino (1) con le costruzioni predicative contenenti un nominale in *-ata*, come *fare una mangiata* o *dare una lavata* (2a,b), in italiano.

(1) 李光头看看四周 [...]

Lǐ Guāngtóu kàn~kan *sizhōu*

Li Testapelata guardare~guardare tutt’intorno

‘Li Testapelata diede un’occhiata / si guardò un po’ intorno [...]’

(Yu Hua, 兄弟 *Xiongdi* – Brothers, I parte)

- (2) a. *Gianni ha fatto una mangiata di pesce.*
 b. *Gianni ha dato una lavata al pavimento.*

La reduplicazione verbale in cinese mandarino esprime il cosiddetto aspetto ‘delimitativo’ o ‘tentativo’ (si vedano, ad esempio, Chao 1968; Li & Thompson 1981; Tsao 2004). La sua funzione principale è quella di delimitare temporalmente l’evento (Xiao & McEnery 2004; Arcodia *et al.* 2014; Basciano & Melloni 2017): fare qualcosa “un po”, “per un po” (Li & Thompson 1981: p. 29). Tuttavia, per estensione, la reduplicazione può esprimere anche altri significati, come un’azione casuale o un tentativo, e viene anche usata con valore esortativo (Xiao & McEnery 2004; Ding 2010). La costruzione predicativa formata da un verbo supporto e un nominale in *-ata*, illustrata negli esempi (2a,b), sembra possedere proprietà aspettuali simili a quelle della reduplicazione verbale in mandarino (Donazzan & Tovena 2015).

Di seguito mostreremo che la funzione aspettuale condivisa dalle costruzioni predicative con nome in *-ata* in italiano e dai verbi reduplicati in cinese permette un’analisi comune a livello funzionale/semantico. La nostra proposta sarà poi di tradurre tale somiglianza semantico-funzionale anche in una possibile analogia strutturale, in particolare per quanto riguarda la struttura argomentale dei predicati verbali.

2. *La delimitazione aspettuale in cinese mandarino e in italiano*

2.1 Reduplicazione e delimitazione aspettuale in cinese mandarino

La reduplicazione totale, che consiste nel ripetere per intero una parola o una radice, è un fenomeno molto diffuso in cinese mandarino ed è attestato in tutte le categorie lessicali maggiori, con significati sia di tipo aumentativo/rafforzativo (iconico) che diminutivo (anti-iconico). La reduplicazione con valore rafforzativo si trova tipicamente nel dominio aggettivale, dove ha l’effetto di rendere l’aggettivo di base più vivido o intenso (cfr. es. Tang 1988), come nell’esempio (3), ma si trova anche nel dominio nominale (4), dove esprime pluralità (cfr. Xu 2012; Zhang 2015). Nel do-

minio verbale, e solo nel caso di verbi coordinati, esprime principalmente plurazionalità o azione in corso di svolgimento (5) (cfr. Arcodia *et al.* 2014; Melloni & Basciano 2018)¹:

- (3) 一只小小的老鼠
yī zhī xiǎo~xiāo de lǎoshǔ
 un CLF piccolo~piccolo DET topo
 'Un topolino piccolo piccolo'

- (4) 门外站着男男女女。
mén-wài zhàn-zhe
 porta-fuori stare.in.piedi-DUR
nán~nán-nǚ~nǚ
 donna~donna-uomo~uomo
 'Fuori c'erano donne e uomini in piedi.'
 (Adattato da Zhang 2015: 3)

- (5) [...]林红吃着瓜子和宋钢说说笑笑[...]
Lín Hóng chī-zhe guā-zǐ
 Lin Hong mangiare-DUR melone-seme
hé Sòng Gāng shuō~shuō-xiào~xiào
 con Song Gang parlare~parlare-ridere~ridere
 'Li Hong, mangiando semi di melone, chiacchierava e rideva
 con Song Gang.'
 (Yu Hua, 兄弟 *Xiongdi - Brothers*, II parte)

La reduplicazione diminutiva (anti-iconica), invece, si trova soltanto nel dominio verbale e impone precise restrizioni di tipo aspettuale: il verbo di base deve essere dinamico, durativo e controllato dall'agente, come nei seguenti esempi (cfr. anche 1).

- (6) a. 看看
kàn~kan
 guardare~guardare
 'guardare un po', dare un'occhiata'
 b. 休息休息
xiūxi~xiūxi
 riposare~riposare
 'riposare un po"

¹ Si noti che il modello di reduplicazione aumentativa per le basi bisillabiche, a prescindere dalla categoria lessicale della base, è AABB, ovvero ciascun morfema viene ripetuto indipendentemente: 高兴 *gāoxìng* (AB) 'felice' > 高高兴兴 *gāo~gāo-xìng~xìng* (AABB) 'molto felice'.

I verbi stativi (7a) e i verbi inerentemente telici, quali gli *achievement* semplici (7b), i composti risultativi (7c) e gli *accomplishment* seguiti da un oggetto quantificato (7d), non possono reduplicare (cfr. es. Xiao & McEnery 2004: 155; Tsao 2004; Arcodia *et al.* 2014):

- (7) a. * 爱爱
 $di \sim ai$
 amare~amare
- b. *去去
 $qù \sim qu$
 andare~andare
- c. *打破打破
 $dǎ-pò \sim dǎ-pò$
 colpire-rompere~colpire-rompere
- d. *写写两封信
 $xiě \sim xie$ $liǎng$ $fēng$ $xìn$
 scrivere~scrivere due CLF lettera

Come abbiamo già detto (par. 1), questo tipo di reduplicazione ha come effetto quello di fornire un intervallo temporale, trasformando il verbo atelico di base in un'occorrenza temporalmente delimitata. Infatti, il verbo reduplicato, a differenza della base, è incompatibile con le marche di aspetto progressivo (正 *zhèng* / 在 *zài* / 正在 *zhèngzài*) e di aspetto durativo (着 *zhe*), che richiedono verbi atelici, mentre è compatibile con la marca di aspetto perfettivo (了 *le*), che segnala azione conclusa o terminata (cfr. Arcodia *et al.* 2014; Basciano & Melloni 2017).

2.2 Delimitazione aspettuale in italiano

L'italiano non possiede un tipo di reduplicazione verbale con valore delimitativo paragonabile a quella del cinese mandarino. La reduplicazione verbale è attestata, ma sembra esprimere un significato aumentativo e dà come uscita un nome di evento, come nel caso di (*un*) *fuggi fuggi* o (*un*) *magna magna* negli esempi seguenti (Thornton 2008):

- (8) a. *Fuggi fuggi dal Comune: dipendenti pronti all'addio*
*(Giornale di Brescia, 05/11/2017)*²
 b. *Calciocommese, Matteo Renzi: "è tutto un magna magna, basta con i personaggi discutibili"*
*(Huffingtonpost.it, 20/05/2015)*³

Il valore delimitativo della reduplicazione verbale in mandarino viene dunque espresso da costruzioni diverse in italiano. Per avere una prima rassegna di tali costruzioni, abbiamo esaminato la traduzione italiana di alcune occorrenze di reduplicazione verbale nel romanzo 弟兄 *Xiongdi - Brothers* di Yu Hua⁴, da cui emergono almeno tre tipi di espressioni distinte. In alcuni casi, il predicato verbale è semplicemente seguito da un'espressione delimitativa aspettuale (*un po'*, *per un po'*), come nel seguente esempio:

- (9) 宋凡平将手里的旗杆往下伸了伸 [...]
Sòng Fánping jiāng shǒu-lǐ de qígān
 Song Fanping OBJ mano-in DET bandiera
wǎng xià shēn-le-shēn
 verso basso distendere-PFV-distendere
 'Song Fanping abbassò un po' la bandiera [...]'

In altri casi, la delimitazione aspettuale espressa dal verbo reduplicato è resa per mezzo di un'espressione perifrastica formata da un verbo supporto (VS), ovvero dal contenuto semantico ridotto, e da un nome di evento semplice, ovvero non deverbale (es. *fare un giro*):

- (10) [...] 然后宋凡平大声说着要到街上去逛一逛[...]
ránhòu Sòng Fánping dà-shēng shuō-zhe yào
 poi Song Fanping alta-voce dire-DUR volere
dào jiē-shàng qù guàng-yì-guàng
 arrivare via-sopra andare passeggiare-uno-passeggiare
 'Poi Song Fanping annunciò che sarebbero andati a fare
 un giro in centro'

² <https://www.giornaledibrescia.it/sebino-e-franciacorta/fuggi-fuggi-dal-comune-dipendenti-pronti-all-addio-1.3217273> (ultimo accesso: 17/04/2018).

³ https://www.huffingtonpost.it/2015/05/20/renzi-personaggi-discutibili_n_7339824.html ultimo accesso: 17/04/2018).

⁴ Yu Hua. 2008. *Brothers*. Traduzione italiana a cura di Silvia Pozzi. Milano: Feltrinelli.

Infine, un terzo tipo di soluzione adottato nella traduzione italiana consiste in un'espressione perifrastica nella quale il VS (*fare* o *dare*) è seguito da un nome di evento deverbale, più specificamente un nominale in *-ata* (*dare una pulita*, *dare un'occhiata*)⁵:

- (11) 李光头将四棵奶糖全部吃完以后抹了抹嘴巴说 [...]
- Lǐ Guāngtóu jiāng sì kē nǎitáng quánbù*
 Li Testapelata OBJ quattro CLF caramella tutto
chī-wán yǐhòu, mǒ-le-mǒ zuǐbā shuō
 mangiare-finire dopo pulire-PFV-pulire bocca dire
 'Li Testapelata, dopo aver fatto fuori le ultime caramelle alla panna, si diede una pulita alla bocca e disse: [...]']
- (12) [...] 宋凡平到镜头里去看一看[...]
- Sòng Fánpíng dào jǐngtóu-lí qu*
 Song Fanping arrivare obiettivo-in andare
kàn-yi-kàn
 guardare-uno-guardare
 'Song Fanping andò a dare un'occhiata all'inquadratura'

In questo contributo, ci concentreremo in particolare sulle costruzioni predicative contenenti un nominale in *-ata* (VS + V-*ata*), illustrate dalla traduzione italiana degli esempi (11) e (12). Come il verbo reduplicato in mandarino, le espressioni predicative complesse con nomi in *-ata* sono state descritte, dal punto di vista semantico, come delle espressioni aspettuali che esprimono una singola occorrenza, temporalmente delimitata, di un processo (cfr. es. Gaeta 2002, Acquaviva 2005).

- (13) a. *Gianni ha fatto una nuotata* (*al lago*).
 b. *Gianni ha dato una lavata* *al pavimento*.

Tali espressioni sono formate da un verbo supporto e da un nome di evento deverbale, omofono del participio passato femminile del verbo base (Gaeta 2002; Acquaviva 2005, tra gli altri). Il nome di evento esprime il contenuto semantico del predicato, mentre il verbo supporto, privo di significato lessicale proprio, ne determina il contenuto azionale e la struttura argomentale.

⁵ Occorre osservare che la semantica delimitativa viene spesso persa in traduzione, poiché, come abbiamo visto (par. 1), la reduplicazione verbale può esprimere anche sfumature semanticco-pragmatiche non strettamente aspettuali, a volte difficili da tradurre.

Di seguito metteremo in luce le proprietà di queste costruzioni e le confronteremo con la reduplicazione verbale del cinese, sottolineandone gli elementi comuni, soprattutto a livello aspettuale, e le differenze.

3. La reduplicazione verbale delimitativa e le costruzioni predicative con nominali in -ata

3.1 Proprietà aspettuali

In modo molto simile alla reduplicazione verbale in cinese (par. 2.1), le costruzioni ‘verbo supporto + nominale in *-ata*’ esprimono una singola occorrenza, temporalmente delimitata, del processo espresso dalla base del nome deverbale. La semantica aspettuale della costruzione complessa può essere imputata alle speciali proprietà aspettuali dei nomi in *-ata*, che sono stati descritti come operatori di discretizzazione (Gaeta 2002, 2004; Acquaviva 2005; cfr. par. 4). Si tratta di nomi che denotano una occorrenza, temporalmente delimitata, di un evento (anche detti *nomina vicis*, cfr. Tovena & Donazzan 2017).

Anche dal punto di vista delle restrizioni aspettuali, la reduplicazione verbale del cinese e le costruzioni ‘VS + V-*ata*’ presentano delle somiglianze. Come abbiamo visto nel par. 2.1, la reduplicazione in cinese mandarino è limitata ai verbi dinamici e atelici: il verbo di base deve esprimere un evento [+dinamico], [+durativo], [+agentivo]. Il suffisso *-ata* sembra imporre lo stesso tipo di restrizioni sulla base verbale, che deve essere dinamica, durativa e controllata dall’agente; sono pertanto esclusi i verbi di stato (14a) e i predicati inerentemente telici (14b).

- (14) a. **conosciuta* < *conoscere-ata*
 - **saputa* < *sapere-ata*
 - **temuta* < *temere-ata*
- b. **arrivata* < *arrivare-ata*
 - **morta* < *morire-ata*

Come notato da Donazzan & Tovena (2017), i cosiddetti *degree achievements*, ovvero verbi che esprimono un cambiamento di stato graduale (15a, b), non costituiscono una vera eccezione a tale restrizione aspettuale, perché possono essere interpretati come verbi atelici (Hay, Kennedy, Levin 1999):

- (15) a. *riscaldato < riscaldare-ata*
raffreddato < raffreddare-ata
- b. *accorciato < accorciare-ata*

Riassumendo, la reduplicazione delimitativa del cinese e le costruzioni ‘verbo supporto + nome in *-ata*’ dell’italiano hanno entrambe una funzione di delimitazione aspettuale, assegnando un limite temporale e trasformando così un evento atelico in un evento temporalmente delimitato. Entrambe le costruzioni sono soggette a restrizioni aspettuali simili: sia la base del verbo reduplicato che la base del nominale in *-ata* devono essere verbi dinamici e atelici.

3.2 Proprietà strutturali

In questa sezione, ci soffermeremo sulle proprietà strutturali delle due costruzioni, con particolare riferimento alla realizzazione della struttura argomentale. Dal punto di vista strutturale, le due costruzioni presentano una differenza evidente: nelle strutture ‘VS + V-*ata*’, il VS serve da supporto dal punto di vista sintattico, poiché realizza la struttura argomentale del predicato nominalizzato (Samek-Ludovici 1997, 2003); il contenuto semantico dell’evento è determinato dal nominale in *-ata*. Nel caso della reduplicazione in cinese, invece, abbiamo un verbo pieno, che propone autonomamente la propria struttura argomentale, mentre il reduplicato ha solo una funzione di delimitazione aspettuale.

Nei paragrafi seguenti, proporremo un confronto tra le due costruzioni dal quale emerge come l’analogia nelle proprietà aspettuali e la vicinanza interpretativa tra le due costruzioni siano motivate da un’analisi configurazionale molto simile.

3.2.1 Proprietà strutturali delle costruzioni ‘VS + V-*ata*’

Dal punto di vista descrittivo, possiamo notare una correlazione tra la realizzazione del verbo supporto e il tipo aspettuale del predicato che funge da base della nominalizzazione in *-ata*. Questa correlazione ha a prima vista delle conseguenze sul numero di argomenti che il predicato nominalizzato può realizzare all’interfaccia con la sintassi della predicazione complessa (cfr. anche Samek-Ludovici 1997, 2003; Tovena & Donazzan 2017).

Le nominalizzazioni di verbi inergativi, come *camminare*, e di verbi transitivi di tipo *accomplishment* (con tema incrementale come oggetto), come *mangiare*, sono generalmente complemento del VS *fare*. Se il tema incrementale viene realizzato nella costruzione predicativa, esso non può mai essere referenziale:

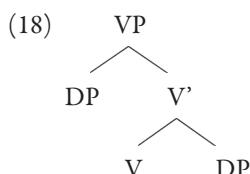
- (16) *fare una mangiata di Ø funghi / *dei funghi*

Quando il nominale in *-ata* ha come base un verbo transitivo che ha come oggetto un paziente, come *lavare*, la costruzione predicativa fa uso del verbo *dare* e può essere seguita da un oggetto referenziale:

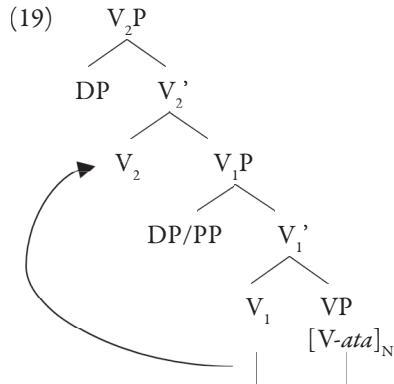
- (17) *dare una lavata al pavimento*

Questa differenza nella scelta del VS può essere giustificata su basi strutturali, alla luce della posizione che il nominale in *-ata* occupa all'interno della struttura del sintagma verbale e della struttura argomentale dei verbi supporto in questione. Innanzitutto, data la funzione aspettuale svolta dal nominale in *-ata*, supponiamo che esso si comporti come una sorta di tema incrementale che delimita l'evento e che, strutturalmente, occupa la posizione di complemento del verbo. In secondo luogo, *fare* e *dare* sono caratterizzati da strutture argomentali diverse: supponendo che *fare* e *dare* in funzione di verbi supporto abbiano la struttura argomentale caratteristica del loro uso come verbi pieni, *fare* è un verbo transitivo, il cui oggetto è un tema incrementale in posizione di complemento, mentre *dare* è un verbo ditransitivo, che richiede un complemento introdotto da preposizione oltre all'oggetto diretto.

Dunque, *fare* permette solo la realizzazione di un agente nella posizione di specificatore del sintagma verbale (VP) e di un oggetto, vale a dire un tema incrementale, espresso dal nominale in *-ata* in posizione di complemento.



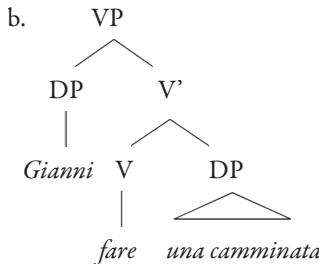
Il verbo ditransitivo *dare*, invece, ha una posizione argomentale in più rispetto a *fare* e, dunque, permette la realizzazione di un agente e di un paziente distinti, nella posizione di specificatore, oltre al tema incrementale (espresso dal nominale in *-ata*) in posizione di complemento.



Ipotizziamo che le proprietà della struttura argomentale del verbo base del nominale in *-ata* causino la selezione di uno dei due VS, che 'ospitano' la struttura argomentale del verbo di base; dunque, il VS deve avere un numero di posizioni argomentali sufficienti a soddisfare gli argomenti del verbo di base.

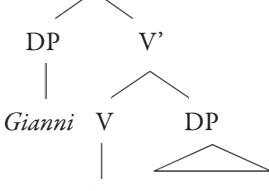
Un nome in *-ata* formato a partire da un verbo inergativo, come *camminata*, ha un solo argomento, e dunque richiede *fare*.

- (20) a. Gianni ha fatto una camminata



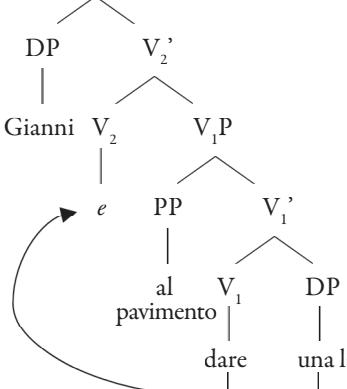
Un nome in *-ata* formato a partire da un verbo di *accomplishment* ha come argomenti un agente e un tema incrementale (in posizione di complemento), dunque anche in questo caso il VS selezionato è *fare*. Il motivo del blocco sulla realizzazione di un tema incrementale referenziale è dovuto al fatto che il tema incrementale (complemento

del verbo) è già espresso dal nominale in *-ata*, che quindi impedisce la realizzazione di un secondo tema incrementale.

- (21) a. *Gianni ha fatto una mangiata (di funghi)*
 b. VP

fare una mangiata (di funghi)

In questo caso, *una mangiata di funghi* sarebbe un sintagma del determinante (DP) contenente un nome evento e un complemento (*di funghi* è l'argomento interno di *mangiare*), dove il nome evento funge da *measure phrase*, ossia da sintagma che fornisce la ‘misura’ del proprio complemento (Basciano & Melloni 2017).

Infine, un nome in *-ata* formato a partire da un verbo transitivo con un agente e un paziente distinti richiede *dare*, che permette di realizzare il paziente in posizione di specificatore del V_1P , ossia del VP più incassato.

- (22) a. *Gianni ha dato una lavata al pavimento*
 b. VP

e al pavimento dare una lavata

3.2.2 Proprietà strutturali della reduplicazione verbale

In alcuni lavori (Arcodia *et al.* 2014; Basciano & Melloni 2017) è stato proposto che la reduplicazione in cinese sia da considerarsi un

fenomeno sintattico. Ciò sembra essere suggerito dalla separabilità della struttura: tra la base e il reduplicato può comparire la marca di perfettivo 了 *le*⁶ (23a) o il numerale *yi* (<*yī*) ‘uno’, in caso di basi monosillabiche (23b).

- (23) a. 看了看

kàn-le-kàn

guardare-PFV-guardare

‘dare un’occhiata’

- b. 逛一逛

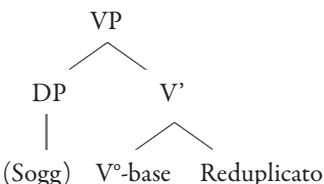
guàng-yi-guàng

passeggiare-uno-passeggiare

‘fare una passeggiata, fare due passi’

Nello specifico, nella nostra analisi il verbo reduplicato corrisponde al complemento del verbo base, e funge da tema incrementale che delimita temporalmente l’evento (24), in modo simile al nominale in *-ata* nella costruzione con il VS in italiano.

- (24)



Come abbiamo visto, poiché la base è un verbo pieno, sarà questa a determinare la struttura argomentale. Dunque, nel caso di una base verbale inergativa come 走 *zǒu* ‘camminare’, avremo la struttura in (25), dove in posizione di specificatore troviamo l’agente, mentre il reduplicato occupa la posizione di complemento, così come nel caso delle strutture dell’italiano in cui il nominale in *-ata* è formato a partire da una base inergativa (cfr. 20).

- (25) Verbo inergativo

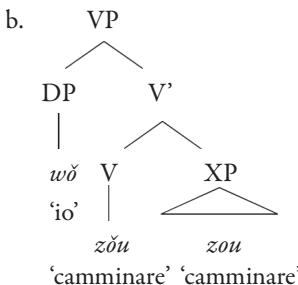
- a. 我走走

wo zǒu~zou

io camminare~camminare

‘Faccio una camminata, faccio due passi’

⁶ Si noti che nei composti verbali, come i risultativi, la marca di perfettivo 了 *le* si colloca dopo il secondo verbo: es. 踢破了 *tǐ-pò le* ‘calciare-rompersi PFV, rompere a calci’ (*踢了破 *tǐ le pò* ‘calciare PFV rompersi’).



Se invece la base verbale è un *accomplishment*, il verbo reduplicato avrà la struttura in (26). L'oggetto del verbo 喝 *hē* 'bere' è un tema incrementale e dovrebbe occupare la posizione di complemento del verbo; tuttavia, la posizione di complemento del verbo è già occupata dal reduplicato. Di conseguenza, come in italiano, non è possibile l'espressione di un tema incrementale referenziale con i verbi di *accomplishment* (26b), poiché la posizione normalmente occupata dal tema incrementale del verbo è già occupata dal reduplicato (26c).

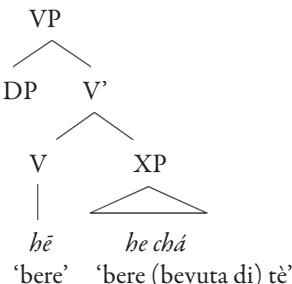
(26) Verbo di *accomplishment*

- a. 喝喝茶
hē~he *chá*
 bere~bere tè
 'fare una bevuta di tè'

- b. *喝喝茶两杯茶

hē~he *liǎng* *bēi* *chá*
 *bere~bere due tazza tè

c.



Dunque, accettiamo il presupposto che 茶 *chá* 'tè' sia il complemento del reduplicato 喝 *he* 'bere', così come in italiano *di funghi* è il complemento di *mangiata* (cfr. 21). Su queste basi, il parallelo semantico tra le due costruzioni può essere tradotto in un parallelo strutturale.

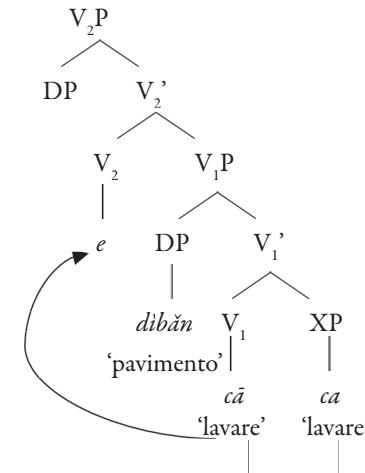
Se, invece, la base della reduplicazione è un verbo transitivo con oggetto paziente, esso proietta una struttura argomentale in cui il paziente è in posizione di specificatore. La struttura argomentale del verbo reduplicato corrisponde a quella delle costruzioni con verbo supporto e nominale in *-ata* formato con una base verbale transitiva in italiano (cfr. 22) e, come in italiano, sono possibili argomenti referenziali.

(27) Verbi transitivi con oggetto paziente

- a. 擦擦(厨房的)地板

<i>cā~ca</i>	<i>(chīfáng de)</i>	<i>dibǎn</i>
pulire~pulire	cucina	DET
'dare una pulita al pavimento (della cucina)'		

- b.



3.3 Le due costruzioni a confronto

Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, le costruzioni ‘verbo supporto + nome in *-ata*’ in italiano e la reduplicazione verbale delimitativa in cinese mostrano restrizioni simili sull’espressione degli argomenti. Questo rinforza anche l’ipotesi secondo cui in italiano il verbo base del nome evento in *-ata* ha un ruolo cruciale sia a livello aspettuale che per la determinazione della struttura argomentale. Tuttavia, come abbiamo visto sopra, in cinese il verbo è semanticamente pieno e il reduplicato appare invece vuoto dal punto di vista semantico e strutturale. Viceversa, in italiano il VS fornisce solo la

struttura argomentale ed è il nome in *-ata* a esprimere il valore semantico dell'evento (Samek-Ludovici 1997, 2003).

Nella tabella 1 sono riassunte le proprietà aspettuali e strutturali delle due costruzioni.

Tabella 1 - *Le due costruzioni a confronto*

<i>Cinese: reduplicazione VV</i>	<i>Italiano: VS + V-ata</i>
Restrizioni aspettuali sulla base verbale: verbi dinamici, durativi e agentivi	Restrizioni aspettuali sulla base del nome in <i>-ata</i> : verbi dinamici, durativi e agentivi
Contributo semantico del reduplicato: delimitazione aspettuale	Contributo semantico del nome in <i>-ata</i> : delimitazione aspettuale
Il verbo base è semanticamente pieno	Il VS fornisce solo la struttura argomentale
Il reduplicato è vuoto dal punto di vista semantico-lessicale e argomentale	Il nome in <i>-ata</i> esprime il contenuto semantico dell'evento

4. Reduplicato e nome in *-ata*: un caso di classificazione verbale?

Sia i nomi in *-ata* in italiano che il reduplicato in cinese sono stati paragonati a dei classificatori. Secondo Acquaviva (2005), il suffisso *-ata* non è circoscritto ad un'operazione specificamente aspettuale; il morfema *-ata* funge piuttosto da *type-shifter*, trasformando dominii non-atomici in atomi: *-ata* segmenterebbe in parti discrete un dominio di referenza continuo (cfr. Gaeta 2002). In tal senso, *-ata* agisce come un classificatore che, applicato ad un certo dominio (entità o eventi), ha funzione discretizzante e trasforma una ‘massa’ in un atomo.

Il cinese mandarino, che è una lingua a classificatori generalizzati nel dominio nominale, possiede anche una categoria grammaticale di elementi che vengono definiti ‘classificatori verbali’ (VCL). Paris (2013) divide i classificatori verbali in classificatori forti e classificatori deboli: i primi sarebbero delle marche di frequenza e possono unirsi a verbi di tutte le classi aspettuali (es. 去一/三次 *qù yī / sān cì* ‘andare uno / tre VCL, andare una / tre volta/e’), mentre i secondi possono unirsi solo a verbi atelici e sembrano avere la funzione di delimitare temporalmente l’evento, modificando la struttura aspettuale dei verbi a cui si uniscono. I classificatori deboli delimitano il predicato (durativo), selezionandone un sotto-intervallo e, infatti, sono incompatibili con le marche aspettuali di progressivo e durativo (cfr. 28b).

- (28) a. 他骂了张三一顿
tā *mà-le* *Zhāngsān yī* *dùn*
 3SG.M sgridare-PFV Zhangsan uno VCL
 ‘Ha sgridato (un po’) / ha dato una sgridata a Zhangsan.’
- b. 等(*着)客人一下
déng (**zhe*) *kèren* *yī* *xia*
 aspettare DUR ospite uno VCL
 ‘Aspettare un po’ gli ospiti’

Basciano & Melloni (2017) sostengono, sulla base di evidenze distribuzionali, semantiche e diacroniche, che il reduplicato in cinese mostri le stesse proprietà distribuzionali e interpretative dei classificatori verbali di tipo debole. Tale parallelismo tra reduplicati e classificatori deboli si può riscontrare a diversi livelli; semanticamente, entrambi sono compatibili soltanto con verbi atelici e modificano la struttura aspettuale e temporale dell’evento, come abbiamo visto. Sintatticamente, l’unico numerale che può apparire nella costruzione è il numerale ‘debole’ — *yī/yi* ‘uno’ (Li 2002), che non esprime una quantità fissa, ma ha valore indefinito, anche se nel caso della reduplicazione è al tono neutro (su questo punto, cfr. Basciano 2016; Basciano & Melloni 2017). Inoltre, entrambi non presentano le caratteristiche degli aggiunti: non sono mai introdotti da una preposizione; sono sempre post-verbali, a differenza degli aggiunti di modo, luogo e tempo, che hanno invece distribuzione preverbale.

Infine, in prospettiva diacronica, la reduplicazione verbale sembrerebbe avere origine dalle costruzioni con classificatore verbale: in fasi precedenti della lingua, altri numerali, oltre —*yī* ‘uno’, potevano precedere il reduplicato; inoltre, un eventuale oggetto poteva apparire tra la base e il reduplicato, come avviene nelle costruzioni con classificatori verbali. Sia la reduplicazione verbale che i classificatori deboli sembrerebbero avere origine dalle costruzioni contenenti classificatori forti (per maggiori dettagli, cfr. Basciano 2016; Basciano & Melloni 2017).

5. Conclusioni

L’analisi comparativa di due lingue tipologicamente distinte, il cinese e l’italiano, ha mostrato come esse usino costruzioni morfosintattiche assimilabili per esprimere la stessa funzione semantica astratta di delimitazione aspettuale di un evento atelico.

A livello strutturale, il nome in *-ata* e il reduplicato occupano la stessa posizione nel sintagma verbale, ossia sono complementi del verbo. A livello interpretativo, il reduplicato in cinese e il nome di evento in *-ata* sono operatori di discretizzazione nel dominio verbale.

La differenza tra le due costruzioni risiede però nel diverso equilibrio del peso semantico: in italiano l'elemento semanticamente leggero è il verbo flesso (un VS); in cinese l'elemento semanticamente leggero è il reduplicato, ed il verbo mantiene il suo contenuto lessicale e le sue proprietà funzionali. Di conseguenza, in italiano la struttura argomentale è fornita dal VS, ma viene vincolata dal contenuto lessicale del verbo nominalizzato da *-ata*; in cinese, invece, la struttura argomentale è proiettata da un verbo pieno, il cui reduplicato fornisce solo la delimitazione aspettuale.

Oltre alle implicazioni teoriche di una ricerca comparativa su costruzioni sinora mai direttamente confrontate, si desidera concludere menzionando le possibili conseguenze di questo studio per ambiti di ricerca applicata. In primo luogo, il raffronto fra le costruzioni qui esaminate può essere utilizzato nell'ambito della didattica della L2, poiché l'analisi contrastiva di due costruzioni simili dal punto di vista funzionale consente di mettere in luce i parallelismi esistenti anche tra lingue molto lontane dal punto di vista tipologico. Tali parallelismi possono essere un punto di partenza per l'elaborazione di strategie didattiche volte ad agevolare l'apprendente italiano che deve confrontarsi con la reduplicazione verbale, molto diffusa in cinese, ma assente nella propria lingua madre. Infine, questo lavoro potrebbe interessare anche l'ambito della traduttologia, in particolare per ciò che concerne la scelta delle strategie traduttive dal cinese all'italiano e viceversa.

Riferimenti bibliografici

- Acquaviva, Paolo. 2005. I significati delle nominalizzazioni in -ATA e i loro correlati morfologici. In Thornton, Anna Maria & Grossmann, Maria (a cura di). *La formazione delle parole. Atti del XXXVII convegno della Società Linguistica Italiana*, 7-29. Roma: Bulzoni.
- Arcodia, Giorgio F., Basciano, Bianca & Melloni, Chiara. 2014. Verbal reduplication in Sinitic. In Augendre, Sandra et al. (a cura di), *Proceedings of the Décembrettes, 8th International conference on morphology. Carnets de grammaire*, CLLE-ERSS 22. 15-45.

- Basciano, Bianca. 2016. La reduplicazione verbale del cinese in prospettiva diacronica. In Bulfoni, Clara (a cura di), *Linguistica cinese. Tendenze e prospettive*, 39-57. Milano: Unicopli.
- Basciano, Bianca & Melloni, Chiara. 2017. Event delimitation in Mandarin: The case of diminishing reduplication. *Italian Journal of Linguistics* 29 (1). 143-166.
- Chao, Yuen Ren. 1968. *A grammar of spoken Chinese*. Berkeley: University of California Press.
- Ding, Yongshou 丁永寿 2010. *A Complete Guide to Teaching Chinese as a Second Language – 对外汉语教学参考*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.
- Donazzan, Marta & Tovena, Lucia. 2015. Dispositions and event nouns. Decomposing the agentivity constraint in a light verb construction. In Martin, Fabienne, Pitteroff, Marcel & Pross, Tillmann (a cura di), *Morphological, syntactic and semantic aspects of dispositions*, 65-84. Stuttgart: University of Stuttgart.
- Donazzan, Marta & Tovena, Lucia. 2017. Pluralities of events: Semelfactives and a case of 'single event' nominalization. In Perpiñán, Silvia & Heap, David (a cura di), *Romance Languages and Linguistic Theory 11: Selected papers from the 44th Linguistic Symposium on Romance Languages (LSRL), London, Ontario*, 77-97. Amsterdam: John Benjamins.
- Gaeta, Livio. 2002. *Quando i verbi compaiono come nomi*. Milano: Franco Angeli.
- Gaeta, Livio. 2004. Nomi d'azione. In Grossmann, Maria & Rainer, Franz (a cura di), *La formazione delle parole in italiano*, 314-351. Tübingen: Niemeyer.
- Hay, Jennifer, Kennedy, Christopher & Levin, Beth. 1999. Scalar structure underlies telicity in "degree achievements". In Mathewson, Tanya & Strolovitch, Demon (a cura di), *SALT IX*, 127-144. Ithaca: CLC Publications.
- Li, Charles N. & Thompson, Sandra A. 1981. *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. Berkeley: University of California Press.
- Li, Yuming 李宇明. 2002. Dongci chongdie yu dongci dai shuliang buyu 动词重叠与动词带数量补语 (La reduplicazione verbale e le costruzioni 'verbo+classificatore verbale'). In Li, Yuming 李宇明 (a cura di), *Yufa yanjiulu 语法研究录* (Ricerche sulla grammatica), 120-141. Pechino: The Commercial Press.
- Melloni, Chiara & Basciano, Bianca. 2018. Reduplication across boundaries: The case of Mandarin. In Bonami, Olivier, Boyé, Gilles, Dal, Georgette,

- Giraudo, Hélène & Namer, Fiammetta (a cura di), *The lexeme in descriptive and theoretical morphology*, 339-380. Berlino: Language Science Press.
- Paris, Marie-Claude. 2013. Verbal reduplication and verbal classifiers in Chinese. In Cao, Guangshun, Chappell, Hilary, Djamouri, Redouane & Wiebusch, Tecla (a cura di), *Breaking Down the Barriers: Interdisciplinary Studies in Chinese and Beyond*, 257-278. Taipei: Academia Sinica.
- Samek-Lodovici, Vieri. 1997. A Unified Analysis of Noun- and Verb-Based Italian Nominalizations in -ata. *Arbeitspaper Nr. 80*, Fachgruppe Sprachwissenschaft, Universität Konstanz.
- Samek-Lodovici, Vieri. 2003. The internal structure of arguments and its role in complex predicate formation. *Natural Language and Linguistic Theory* 21. 835-881.
- Tang, Ting-Chi (湯廷池). 1988. Guoyu xingrongci de chongdie guilü 國語形容詞的重疊規律 (Le regole della reduplicazione aggettivale in cinese mandarino). In Tang, Ting-chi 湯廷池 (a cura di), *Hanyu cifa jufa lunji* 漢語詞法句法論集 (Studi sulla morfologia e la sintassi), 29-57. Taipei: Student Book.
- Thornton, Anna Maria. 2008. Italian Verb-Verb Reduplicative Action Nouns. *Lingue e Linguaggio* VII. 209-232.
- Tovena, Lucia & Donazzan, Marta. 2017. Italian -ata event nouns and the nomen vicis interpretation. *Italian Journal of Linguistics* 29(1). 75-100.
- Tsao, Feng-Fu. 2004. Semantics and Syntax of Verbal and Adjectival Reduplication in Mandarin and Taiwanese Southern Min. In Chappell, Hilary (a cura di), *Sinitic grammar: Synchronic and diachronic perspectives*, 285-308. Oxford: Oxford University Press.
- Xiao, Richard & McEnery, Tony. 2004. *Aspect in Mandarin Chinese: A corpus-based study*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Xu, Dan. 2012. Reduplication in languages: A case study of languages of China. In Xu, Dan (a cura di), *Plurality and classifiers across languages in China*, 44-63. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Yu, Hua 余华. 2005. 兄弟 Brothers. I parte. Shanghai: Shanghai Wenyi chubanshe. Traduzione italiana a cura di S. Pozzi. 2008. *Brothers*. Milano: Feltrinelli.
- Zhang, Niina. 2015. The Morphological Expression of Plurality and Pluractionality in Mandarin. *Lingua* 165. 1-27.

VALENTINA BENIGNI, ELENA NUZZO

L’insegnamento dei segnali funzionali in russo come lingua seconda

In questo contributo¹ si esplora la possibilità di utilizzare il *Corpus Multimediale di Lingua Russa MURKO* per l’insegnamento di aspetti pragmatici del russo. In particolare, viene considerato uno dei segnali funzionali più frequenti nel parlato – *nu* –, di cui sono evidenziate alcune funzioni meno prototipiche non adeguatamente descritte nei materiali didattici in uso in Italia. L’analisi mostra come la presentazione di un contesto autentico e più esteso di quello fornito dalla manualistica, e collocato nella situazione comunicativa originale, offra all’apprendente un input potenzialmente più efficace, aiutandolo ad attribuire le corrette funzioni pragmatico-discorsive a elementi privi di contenuto proposizionale.

Parole chiave: russo L2, segnali funzionali, *Corpus Multimediale Russo*, pragmatica, manuali didattici.

1. Introduzione

L’insegnamento della componente pragmatica nelle lingue seconde² è notoriamente più complesso rispetto all’insegnamento di aspetti linguistici maggiormente codificati, quali il lessico o la morfosintassi, e solleva pertanto questioni metodologiche di non facile soluzione tanto per lo studioso di didattica delle lingue quanto per il docente di lingua straniera. A ciò si aggiunge il fatto che i materiali didattici risultano nella maggior parte dei casi inadeguati sul piano pragmatico,

¹ Il contributo è frutto della stretta collaborazione tra le autrici; per quanto riguarda la stesura materiale, V. Benigni è responsabile dei §§ 3 e 4, E. Nuzzo dei §§ 1, 2 e 5.

² O straniere (LS): quando non diversamente specificato, consideriamo qui indistintamente i due contesti didattici e pertanto sceglieremo di utilizzare il termine iperonimo “lingua seconda” (o L2), per riferirci a qualsiasi lingua che venga imparata dopo quella materna (L1), indipendentemente dal contesto di apprendimento.

poiché presentano un input povero, scarsamente rappresentativo della variazione contestuale e dell'uso naturale.

Analogamente ad altre lingue, anche il russo dispone di uno specifico repertorio di segnali funzionali con valore discorsivo-procedurale e intersoggettivo (Molinelli 2014) che, a causa della loro natura polifunzionale, costituiscono un elemento di complessità per gli apprendenti, i quali faticano a stabilire relazioni biunivoche tra queste forme e analoghi funzionali della loro L1. Queste marche, spesso povere o prive di significato proposizionale, assolvono a chiari scopi pragmatici, ad esempio veicolando il *commitment* del parlante rispetto al grado di verità dell'enunciato, conferendo alla frase una sfumatura espressivo-emotiva, o anche, semplicemente, organizzando il flusso informativo, come nel caso di *filler* e segnali di esitazione e riformulazione.

In questo contributo intendiamo esplorare la possibilità di affrontare l'insegnamento dei segnali funzionali del russo sfruttando le diverse risorse create dal progetto NKRJA (*Corpus Nazionale di Lingua Russa*, www.ruscorpora.ru). In particolare, concentreremo l'attenzione su uno dei segnali funzionali a più alta frequenza nel parlato – *nu* –, dapprima osservandone l'eventuale trattazione nei materiali didattici disponibili per l'insegnamento del russo e poi analizzandone alcuni usi più marginali, e pertanto meno codificati, attestati nel MURKO (*Corpus Multimediale Russo*), per ipotizzare possibili impieghi didattici del *corpus* stesso.

2. *Il quadro teorico*

2.1 L'insegnamento della pragmatica

Nella didattica delle lingue seconde, l'insegnamento della pragmatica pone difficoltà maggiori rispetto a quello di altre componenti della lingua, e richiede attenzioni metodologiche specifiche. Rimandando alla letteratura di riferimento per una trattazione più estesa della questione (per es., Bettoni 2006; Nuzzo & Gauci 2012), accenniamo brevemente a tre criticità individuabili in questo ambito.

In primo luogo, quando si insegna un elemento grammaticale o lessicale, in genere ci si può riferire a una o più regole che definiscono in modo univoco la relazione tra la forma e le sue funzioni. Quando invece ci si occupa di insegnamento della pragmatica, il riferimento alle regole è una questione molto più spinosa in quanto si ha a che fare

con tendenze, consuetudini e scelte più o meno adeguate perché più o meno attese in un determinato ambito linguistico-culturale. A ciò si aggiunge la notevole variabilità contestuale che caratterizza i fenomeni pragmatici e orienta le scelte dei parlanti.

In secondo luogo, accade spesso che neppure gli insegnanti siano consapevoli di come funzionano determinati fenomeni pragmatici nella lingua che insegnano, anche se si tratta della loro L1. Sono infatti aspetti della lingua che raramente vengono fatti oggetto di riflessione durante il percorso scolastico, e che sono ancora scarsamente affrontati anche nei contesti di formazione riservati ai docenti di L2.

Infine, nell'insegnamento della pragmatica occorre mettere in conto possibili resistenze rispetto all'adeguamento alle consuetudini pragmatiche della lingua/cultura obiettivo: da un lato, gli apprendenti possono avvertire in tale adeguamento un conflitto con i propri valori culturali (Siegal 1995); dall'altro, i parlanti nativi possono mostrare di percepire come un atto di presunzione la totale convergenza con i loro comportamenti linguistici da parte del parlante non nativo (Blum-Kulka 1991: 269), inducendolo a mantenere nella L2 una pragmatica almeno in parte "da straniero". Ciò implica che una produzione divergente da quella dei parlanti nativi può non essere il segnale di un'acquisizione incompleta, bensì il frutto di una scelta dell'apprendente.

Date queste peculiarità della pragmatica in quanto oggetto didattico, appare evidente come, in un percorso di apprendimento di una L2, risulti particolarmente opportuno favorire nei discenti lo sviluppo della consapevolezza metapragmatica, intesa soprattutto come capacità di riflettere sui modi in cui i diversi contesti situazionali, sociali e culturali influenzano le scelte linguistiche. Appare altresì evidente la necessità di esporre gli apprendenti a un *input* linguistico abbondante e vario. A proposito di questo secondo punto, vedremo quanto risultino invece generalmente inaffidabili i manuali di lingua, che rappresentano spesso il principale sostegno dei docenti nell'attività didattica e la prima fonte di *input* per gli studenti, specialmente in contesti LS.

Diversi lavori hanno confrontato la lingua dei libri di testo con quella del parlato spontaneo in relazione ad alcuni elementi pragmatici, rivelando che i manuali rappresentano una fonte di *input* pragmatico inadeguata per gli apprendenti. Come ricordano Bardovi-Harlig, Mossman e Su (2017: 77) in un recente articolo, "30 years of com-

parisons of language textbooks and conversations suggest that input for the acquisition of pragmatics is unlikely to come from standard second or foreign language textbooks". Tra i difetti attribuiti all'*input* dei manuali emerge soprattutto la mancata contestualizzazione dei fenomeni pragmatici e la povertà di modelli conversazionali naturali, esemplificativi dell'uso reale della lingua, nonché la scarsa varietà dei contesti comunicativi rappresentati (cfr., tra altri, Martínez-Flor 2008; Nuzzo 2016).

In questo quadro poco rassicurante per quel che concerne l'*input* fornito dai materiali didattici, emerge la necessità, per chi desidera fare oggetto d'insegnamento aspetti pragmatici della lingua obiettivo, di rivolgersi a fonti alternative, come per esempio i *corpora*.

2.2 I *corpora* per l'insegnamento della pragmatica

Tradizionalmente, i *corpora* trovano applicazione soprattutto in ambito lessicologico e lessicografico, come strumento per studiare il profilo collocazionale e argomentale dei lemmi. Più limitato risulta essere il loro utilizzo concreto in ambito glottodidattico, anche se le proposte in merito sono significativamente cresciute negli ultimi decenni, generando persino uno specifico approccio noto come *data-driven learning* (DDL, cfr. Johns 1991). Come fanno notare Vyatkina e Boulton (2017: 1) nell'introduzione al numero speciale della rivista *Language Learning & Technology* (ottobre 2017) dedicato a *Corpora in Language Learning and Teaching* – al quale si rimanda per una recente panoramica dei lavori sull'argomento –, "Whereas originally, most pedagogical applications were of indirect nature with corpus-based studies informing the contents of textbooks and reference tools (e.g., word lists, dictionaries, and grammars), the interest in more direct applications—when either teachers or learners interacted with corpora themselves—started to grow from the 1980s". Si inserisce in questo indirizzo, ad esempio, il lavoro di Benigni (2013), in cui vengono proposte alcune attività didattiche per l'apprendimento del russo a livello universitario – come l'individuazione di campi semantici, figure retoriche o profili collocazionali – che prevedono l'utilizzo, sotto la guida del docente, dei *corpora* NKRJA e RWC (Russian Web Corpus, interrogabile mediante la risorsa Sketch Engine).

Ancora poco esplorato risulta invece l'uso dei *corpora* nell'insegnamento di aspetti pragmatici delle lingue seconde, benché nella

letteratura sulla didattica della pragmatica in L2 si sia cominciato ad affrontare il tema (cfr. Bardovi-Harlig & Mossman 2016; Ishihara & Cohen 2010; Schauer & Adolphs 2006); analogamente, studiosi che operano nel campo del DDL hanno iniziato a interessarsi all'insegnamento della pragmatica (cfr. Flowerdew 2012). Alcune recenti ricerche hanno anche verificato sperimentalmente gli effetti dell'uso di *corpora* per l'insegnamento di aspetti pragmatici della L2. Questi lavori si concentrano per lo più sull'inglese (cfr. Bardovi-Harlig & Vellenga 2012; Bardovi-Harlig *et al.* 2015; Bardovi-Harlig, Mossman & Su 2017), ma troviamo anche uno studio dedicato all'insegnamento del russo come L2, e focalizzato in particolare su alcune routine pragmatiche individuate dall'autrice nel NKRJA (Furniss 2016).

3. *Obiettivo e strumenti*

Con il presente lavoro s'intende ampliare la ricerca sull'uso dei *corpora* nella didattica della pragmatica in L2. Nello specifico, si esplora la possibilità di utilizzare il MURKO (*Corpus Multimediale di Lingua Russa*, www.ruscorpora.ru/search-murco.html) per affrontare l'insegnamento della particella *nu*, soprattutto in alcuni dei suoi usi più marginali.

3.1 Il *corpus* MURKO

Il MURKO è un *corpus* multimediale contenente file audio e video per un totale di oltre 4,7 milioni di parole di parlato spontaneo (conversazioni dal vivo e al telefono, discorsi pubblici), semi-guidato (interviste) e parlato-recitato (monologhi e dialoghi teatrali e filmici). La risorsa, che rientra nel più ampio progetto del NKRJA, comprende una parte annotata a livello pragmatico-discorsivo (definita “deeply annotated”), che può essere interrogata sia secondo i tradizionali criteri lessicali e morfosintattici, che in base a specifici atti linguistici (offerta, suggerimento, divieto ecc.) e contesti interazionali (dal dottore, chiamare un taxi, al ristorante ecc.).

I risultati della ricerca si presentano sotto forma di clip audio o video della durata di circa 30 secondi, accompagnate dalla trascrizione del testo e da annotazioni relative alla prossemica e alla gestualità degli interlocutori.

Nonostante le grandi potenzialità del mezzo, vogliamo qui segnalare due limiti: il primo riguarda la restituzione di contesti discorsivi troppo esigui per lo studio dei meccanismi che regolano la conversazione e la coesione testuale (anaforici e deittici); tale problema tuttavia può essere parzialmente risolto richiamando le clip immediatamente adiacenti a quella estratta.

Il secondo limite riguarda la ricerca per atti linguistici: non viene infatti adottato alcun espeditivo grafico che segnali nella trascrizione i confini dell'atto. Dal momento che spesso un medesimo atto può essere polifunzionale e venire pertanto annotato in modi diversi, la possibilità di individuarlo nel testo permetterebbe all'utente di familiarizzare con i criteri di annotazione del *corpus* e lo aiuterebbe nel lavoro di ripulitura manuale dei risultati della ricerca.

3.2 La struttura obiettivo: il segnale funzionale *nu*

Come già accennato in §1, i segnali discorsivi costituiscono un evidente scoglio nella didattica, sia a causa della loro natura altamente polifunzionale, sia per il fatto di essere spesso poveri, se non addirittura privi, di significato proposizionale: queste caratteristiche rendono difficoltoso per l'apprendente orientarsi tra i piani espressivo e interazionale, senza poter contare sul supporto della semantica lessicale e spesso senza riuscire a individuare un analogo funzionale nella propria L1.

Non sfugge a tali difficoltà neanche la particella *nu*, sulla quale è incentrata la presente ricerca. Solitamente descritta come interiezione esortativa priva di contenuto referenziale, si caratterizza per l'elevata frequenza d'uso e per la capacità di assolvere a svariate funzioni discorsivo-procedurali e intersoggettive.

In un *corpus* di parlato colloquiale di 35 ore raccolto da Sherstnova (2010), si presenta come il secondo segnale in ordine di frequenza subito dopo *vot* ‘ecco’.

Conferma della sua caratterizzazione diamesica viene dal *corpus Veselye istorii iz žizni* (lett. ‘Storie di vita divertenti’, <http://spokencorpora.ru/showcorpus.py?dir=02funny>), che raccoglie la registrazione e la trascrizione di 40 brevi racconti (per un totale di circa 60 minuti) prodotti da informanti di età compresa tra i 18 e i 60 anni, a cui è stato richiesto di narrare a voce un aneddoto divertente della propria vita e di fissarlo in forma scritta a distanza di una settimana. Nelle versioni orali dei racconti, *nu* occorre complessivamente 190 volte, con varie funzio-

ni, che vanno dal *filler* all'introduzione di un nuovo enunciato, contro le 14 occorrenze registrate nei racconti scritti, quasi tutte comprese all'interno di discorsi diretti o riportati, quindi in contesti di mimesi del parlato.

Anche il confronto tra diversi sottocorpora del NKRJA evidenzia come questo segnale occorra nella stampa con una frequenza relativa (0,02%), circa 50 volte minore rispetto al *corpus* di parlato (1,03%) e 65 volte minore rispetto al MURKO (1,30%).

Una dettagliata descrizione delle funzioni svolte da *nu* viene fornita nel lavoro di Bolden (2016), in cui si passano in rassegna altri articoli sullo stesso argomento.

Per quanto riguarda le funzioni discorsivo-procedurali, ne vengono riportate essenzialmente due: *nu* costituisce un *filler* o riempitivo (analogamente all'italiano *(eh)m*), oppure segnala l'inizio di un enunciato, che serve a riassumere o concludere il discorso (come in italiano *dunque, quindi, allora*), a introdurre un nuovo *topic* (it. *allora, dunque, comunque*) oppure a recuperarne uno vecchio (it. *poi*). Nella comunicazione dialogica questo uso coincide con la presa del turno di parola e, nei casi in cui la particella venga usata olofrasticamente, serve a esprimere sorpresa o avvenuta ricezione (it. *ah-ab, ma dai!*).

Sul piano (inter)soggettivo, invece, *nu* svolge la funzione di esortare qualcuno a dire o fare qualcosa (it. *su, dai*), nonché permette al parlante di esprimere un atteggiamento di impazienza, disaccordo, rifiuto (it. *beh*). Nelle risposte polari enfatizza l'affermazione o la negazione e in generale rinforza la posizione espressa.

3.2.1 *Nu* nei materiali didattici

Come si può osservare dal quadro offerto nel precedente paragrafo, la particella si rivela altamente funzionale, tuttavia in nessuno dei materiali didattici comunemente usati per l'insegnamento del russo in Italia (compresi quelli più recenti ad approccio comunicativo, come *Davajte. Comunicare in russo*, Magnati *et al.* 2017, o con una dichiarata attenzione per gli usi reali della lingua, come *Poechali 1*, Černyšov, 7° ed., 2009) l'argomento viene fatto oggetto di riflessione didattica (si veda Bizzarri 2016 per una ricognizione dei materiali didattici in relazione alla presenza di *nu*)³.

³ Anche Furniss (2016: 39) osserva che nonostante il contributo della linguistica dei corpora alla didattica sia innegabile, il fenomeno investe in maniera significativa solo

Le funzioni di *nu* sono invece esplicitamente presentate nel manuale in lingua inglese di Offord e Gogolitsyna (2005), strumento accessibile ad apprendenti con un livello di competenza avanzata (*post-A-level*). All'interno del capitolo sul lessico, vengono dedicati due paragrafi rispettivamente ai *filler* e alle particelle modali. *Nu* viene riportato tra i *filler* come equivalente di *well*, e poi è trattato più approfonditamente nel paragrafo sulle particelle modali, dove viene offerta una sintetica descrizione delle sue principali funzioni, seguita da esempi inseriti in microcontesti. Pur costituendo una delle poche risorse didattiche a dedicare spazio ai segnali discorsivi, il manuale tende a trattare come funzioni distinte usi correlati sul piano procedurale e spesso non fornisce un contesto sufficientemente ampio da permettere di ricavare la situazione comunicativa in cui la forma è inserita. Infine, sebbene vengano riportati esempi di parlato, si ha la sensazione che questi siano stati semplificati o manipolati per comprensibili esigenze didattiche.

Per quanto concerne *nu*, si fa riferimento alla sua funzione esortativa: “*Nu, govorí, gde ty pobyvál(a)*. Come on, tell us where you've been.” (Offord & Gogolitsyna 2005: 184) e parallelamente si accenna alla possibilità di usare questa particella con finalità intersoggettive, per esprimere fastidio verso il proprio interlocutore o verso il *topic* della conversazione: “*Nu, skól'ko raz tebé govorít', čto nádo snjat' túfli?* However many times have I got to tell you to take your shoes off?” (Offord & Gogolitsyna 2005: 184). Tuttavia non si accenna al fatto che spesso i due usi sono inscindibili, come viene chiaramente messo in luce dal seguente esempio tratto dal MURKO, in cui una madre sollecita spazientita la figlia a risolvere un problema di matematica:

- (1) *čtó tám za () gektárami / a? Lízon'ka! čtó tám s gektárami? nú govorí! nú ozvíčivaj! mílaja! bystrée! [...]*
 ma che sono questi ettari / eh? Lisa! Che succede agli ettari? **su**, parla! **su**, di' qualcosa! Tesoro! Più veloce! [...]

4. Analisi dei dati

In questa sede si cerca di mostrare come i *corpora* in generale, e nello specifico un *corpus* multimediale, possano essere utilizzati per illustra-

re le diverse funzioni di un segnale funzionale, rivelandosi particolarmente utili nel caso di usi meno centrali, non descritti nel materiale didattico, o che sono solo in parte associabili a usi già descritti: l'ipotesi è che partendo direttamente dall'esempio collocato all'interno del suo contesto di uso, e col supporto del canale audio e video, l'apprendente possa più facilmente ricavare la funzione pragmatico-discorsiva di un segnale privo di contenuto semantico, riuscendo a sistematizzarne e differenziarne i diversi usi autonomamente.

4.1 La particella *nu* nel MURKO

La semplice ricerca lessicale della forma all'interno del MURKO produce 62753 occorrenze. Un tale risultato, che difficilmente potrebbe essere sottoposto a uno spoglio manuale, evidenzia la necessità di selezionare e organizzare le occorrenze estratte prima di sottoporle all'apprendente.

I primi 200 risultati della ricerca sono stati utilizzati come campione per realizzare un confronto con le funzioni di *nu* individuate da Bolden (2016). A tale proposito sono stati rilevati due usi specifici e sicuramente non centrali – l'uso olofrastico di *nu* nelle repliche e il suo utilizzo come forma di rinforzo evidenziale – che possono essere considerati come due sottotipi particolari di funzioni già descritte da Bolden. Una volta individuati il pattern sintattico e il profilo collocazionale associati a tali usi, si è scelto di inserire questa informazione tra i parametri distribuzionali della *query* in modo da ottenere risultati più attendibili dal punto di vista quantitativo e verificare l'effettiva frequenza e rilevanza funzionale di costrutti più marginali, soprattutto in una prospettiva didattica.

4.1.1 Uso olofrastico di *nu* nelle repliche

In contesti dialogici *nu* può venire utilizzato da solo nelle repliche o in singoli turni di parola. Bolden (2016) colloca lo “stand-alone *nu*” tra gli usi meno prototipici della funzione esortativa. Il suo utilizzo viene motivato da contesti che necessitano di ulteriore informazione (“urging continuation”), in cui uno degli interlocutori sollecita l’altro a proseguire il discorso. In uno degli esempi riportati una donna annuncia di essere andata dal medico, il suo interlocutore reagisce con *nu*: dal punto di vista prosodico la particella (equivalente funzionale dell’italiano *e quindi?*) viene prodotta conservando l’intonazione del precedente turno di parola, in modo da segnalare iconicamente il mantenimento del *topic*. Zemskaja (2016: 96) osserva che l’uso olo-

frastico può sia associarsi a un'espressione di stupore che funzionare come segnale fatico privo di alcuna connotazione emozionale, equivalente a *Ja slyšu, možes' prodlžat* "Ti sento, puoi proseguire", come appunto nell'esempio di Bolden.

Per verificare se gli usi olofrastici presenti nel MURKO sostanzialmente coincidessero con le funzioni sopra descritte, si è scelto di reimpostare la ricerca sul *corpus* selezionando tra i "criteri aggiuntivi" parametri distribuzionali che hanno permesso di individuare solo le occorrenze di *nu* che occupano allo stesso tempo la posizione iniziale e finale dell'enunciato: in tal modo si sono ottenute 4163 occorrenze, un risultato inferiore rispetto a quello prodotto dalla ricerca lessicale, ma ancora troppo elevato per un lavoro di controllo manuale che escluda gli usi non realmente olofrastici, come i casi in cui il parlante viene interrotto subito dopo aver preso la parola oppure *nu* è inserito tra due enunciati distinti all'interno di uno stesso turno. Il passaggio successivo è stato pertanto quello di abbinare ai criteri distribuzionali indicazioni relative all'atto linguistico. Selezionando per esempio l'atto dell'obiezione (*vozraženie*) si ottengono 8 risultati, che illustrano casi in cui *nu* viene utilizzato sia come segnale discorsivo-procedurale per sollecitare l'interlocutore a proseguire, che come marca di soggettività per comunicare la presa di distanza del parlante da quanto viene enunciato. Nell'esempio che segue, tratto dal film *Operacija S Novym Godom* (di Aleksandr Rogožkin, 1996), due interlocutori (Èpštejn e Semenov) si contendono la proprietà di un abete:

- | | |
|-------------|--|
| (2) Èpštejn | <i>Élka roslá na territórii bol'nicy / javljáetsja
sóbstvennost'ju klíniki.</i>
L'abete è cresciuto sul terreno dell'ospedale / è
proprietà della clinica. |
| Semenov | <i>Él' roslá u zabóra.</i>
L'abete è venuto su oppure è cresciuto, vicino alla
recinzione. |
| Èpštejn | <i>Nú?</i> |
| Semenov | Embè?/E con ciò?
<i>Na zemlé / kotóraja prinadležít górodu / a posemú
javljáetsja ne sóbstvennost'ju bol'nicy / a nachóditsja v
védenii múnicipalitéta.</i>
Su un terreno / che appartiene alla città / e
perciò non è proprietà dell'ospedale / ma si
trova sotto la giurisdizione del comune. |

La possibilità di leggere la trascrizione durante la visione del video permette allo studente di cogliere la particolare intonazione interrogativa associata alla pronuncia del *nu* olofrastico, con cui Èpštejn dimostra dissenso verso le argomentazioni di Semenov: in questo caso l'invito a proseguire, posto sotto forma di domanda, ha una mera funzione retorica in quanto anticipa l'atteggiamento del parlante di fronte alle rivendicazioni del suo interlocutore (in italiano un analogo funzionale del *nu* olofrastico di dissenso potrebbe essere *embè?* pronunciato con intonazione ascendente). L'osservazione di tali aspetti non solo mette in risalto funzioni diverse da quelle descritte, ma permette al docente di spostare l'attenzione dell'apprendente sull'eventuale appropriatezza sociopragmatica di questo specifico uso, che risulta adeguato in una comunicazione tra pari ma non in uno scambio asimmetrico.

4.1.2 *Nu* di rinforzo evidenziale

Da un primo spoglio dei dati emerge un uso piuttosto ricorrente di *nu* per introdurre locuzioni evidenziali:

- (3) a. *Nú/ kák ón sám skazál/[...]*
‘Infatti/ come lui stesso ha detto/ [...]’
- b. *Nú/ kak užé govorilos/[...]*
‘Infatti/ come si è già detto/ [...]’
- c. *Nú/ kak já užé govoril/[...]*
‘Infatti/ come dicevo prima/ [...]’
- d. *Nú/ kak vídite/[...]*
‘Infatti/ come potete vedere/ [...]’
- e. *Nú/ kak vsegdá/[...]*
‘Infatti/ come sempre/ [...]’

A livello discorsivo pertanto si può individuare l'esistenza di uno schema sintattico piuttosto astratto:

[*Nu* + evidenziale + dichiarativa]

in cui solo la prima posizione, quella occupata dal *nu*, è specificata lessicalmente.

A questa costruzione si associano diverse funzioni: sul piano discorsivo-procedurale permette di introdurre un nuovo atto illocutivo che riassume, conclude o puntualizza quanto già detto e, nel caso di una comunicazione dialogica, segnala anche la presa del turno; la funzione di mantenimento o recupero di un *topic* precedente – già individuata da Bolden (2016) in relazione al *nu* di *update* – viene qui rinforzata dall'ac-

costamento all'elemento evidenziale, che rimanda esplicitamente a un sapere condiviso dai parlanti.

Sul piano (inter)soggettivo, inoltre, il ricorso all'evidenzialità aiuta il parlante a rinforzare il suo *commitment* e a risultare maggiormente persuasivo.

Una volta individuata l'esistenza di tale pattern sintattico-discorsivo, diventa facile impostare una *query* che permetta di estrarre dal *corpus* simili costruzioni: in questo caso, ad esempio, è stata compiuta una ricerca basata su parametri lessicali e distribuzionali, con *nu* a inizio enunciato immediatamente seguito da *kak* 'come', alla cui destra si colloca, a una distanza compresa fino a 5 parole, il verbo *govorit'* o *skazat'* 'dire', in modo da rintracciare tipiche strutture evidenziali. La ricerca restituisce 51 risultati, tra cui molti rispondenti alla costruzione indagata, come in (4):

- (4) A. Tchostov *A úžas – éto voobščé věšť žútkaja/potomú*
čto éto tó/ čto neponjátno/ tó čto sámoe stráňnoe/ sámoe
stráňnoe...
 ‘E il terrore è in assoluto una cosa orribile /
 perché è/ è ciò che non si comprende/ ciò che fa più
 paura/
 più paura
- P. Tiščenko *Nú/kak govorját/ ón vyšibáet éto počvu iz-pod*
nog i ták dálee.’
 ‘Infatti/ come si suol dire/ ti leva la terra da
 sotto i piedi e così via.

In questo esempio, tratto da una puntata della trasmissione scientifica “Gordon” (2003) dedicata al tema della paura, il primo parlante commenta gli effetti paralizzanti del terrore sul comportamento umano; l'interlocutore mostra accordo con quanto affermato attraverso l'espressione figurata *vyšibat' počvu iz-pod nog* 'levare la terra da sotto ai piedi' (ovvero 'mettere qualcuno in estrema difficoltà') inserita in un contesto di evidenzialità (*kak govorját* 'come si suol dire') rinforzata dal *nu*, che qui svolge un ruolo analogo all'operatore epistemico-evidenziale dell'italiano *infatti*.

5. Osservazioni conclusive

In questo contributo abbiamo esplorato la possibilità di utilizzare il *corpus* multimediale MURKO per l'insegnamento di aspetti pragma-

tici del russo come lingua seconda, concentrando l'attenzione sugli usi meno prototipici – e tuttavia frequentemente attestati nella lingua parlata – del segnale funzionale *nu*. Il ricorso a un *corpus* per la didattica della L2 è in linea con quanto proposto da diversi studiosi negli ultimi decenni, e sembrerebbe particolarmente auspicabile per l'insegnamento di elementi pragmatici della lingua obiettivo, per i quali la manualistica risulta notoriamente inadeguata, come del resto confermato anche dalla nostra ricognizione a proposito degli usi di *nu*.

L'analisi dei dati estratti dal MURKO ha confermato la validità di questo strumento come fonte di *input* ricco, vario e contestualizzato, in grado di presentare agli apprendenti gli usi linguistici di una forma all'interno di una reale situazione comunicativa, nella quale emergono chiaramente anche le variabili sociali che orientano le scelte linguistiche dei parlanti. D'altra parte, la nostra indagine ha messo in evidenza un limite del MURKO come risorsa didattica, limite peraltro già evidenziato in altri studi in relazione a *corpora* diversi. Trattandosi di uno strumento concepito per la ricerca e non per l'insegnamento, il suo impiego nel contesto della lezione di lingua difficilmente può essere immaginato senza la mediazione del docente, cui spetta il compito di operare una selezione nel materiale potenzialmente reso disponibile dal *corpus*.

Ci preme infine ricordare come quello appena presentato sia uno studio esclusivamente esplorativo, nel quale l'uso didattico del MURKO in relazione ad alcune funzioni della particella *nu* è stato ipotizzato ma non sperimentato. Ulteriori sviluppi della ricerca potranno prevedere una fase di sperimentazione in aula, che aiuterebbe a cogliere meglio le potenzialità e i limiti dell'uso didattico dello strumento, e a definire con maggiore concretezza possibili percorsi applicativi.

Riferimenti bibliografici

- Bardovi-Harlig, Kathleen & Mossman, Sabrina. 2016. Corpus-based materials development for teaching and learning pragmatic routines. In Tomlinson, Brian (a cura di), *SLA research and materials development for language learning*, 250-267. New York, NY: Taylor and Francis.
- Bardovi-Harlig, Kathleen & Vellenga, Heidi E. 2012. The effect of instruction on conventional expressions in L2 pragmatics. *System* 40. 77-89.

- Bardovi-Harlig, Kathleen, Mossman, Sabrina & Vellenga, Heidi E. 2015. Developing corpus-based materials to teach pragmatic routines. *TESOL Journal* 6. 499-526.
- Bardovi-Harlig, Kathleen, Mossman, Sabrina & Su, Yunwen. 2017. The effect of corpus-based instruction on pragmatic routines. *Language Learning & Technology* 21(3). 76-103. <http://llt.msu.edu/issues/october2017/bardovi-harligmossmansu.pdf>
- Benigni, Valentina. 2013. L'uso dei *corpora* linguistici nella ricerca e nella didattica della lingua russa. In Moracci, Giovanna & Alberti, Alberto (a cura di), *Linee di confine. Separazioni e processi di integrazione nello spazio culturale slavo*. 449-459. Firenze: Firenze University Press.
- Bettoni, Camilla. 2006. *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Bizzarri, Camilla. 2016. *Insegnare la pragmatica in russo L2: le particelle modali e l'utilizzo dei corpora*. (Tesi di laurea magistrale non pubblicata, Università di Roma Tre.)
- Blum-Kulkka, Shoshana. 1991. Interlanguage Pragmatics: The Case of Requests. In Phillipson, Robert, Kellerman, Eric, Selinker, Larry, Sharwood Smith, Michael & Swain, Merrill (a cura di), *Foreign/second Language Pedagogy Research*. 255-272. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bolden, Galina B. 2016. The discourse marker *nu* in russian conversation. In Auer, Peter & Maschler, Yael (a cura di), *NU/NÅ: A Family of Discourse Markers across the Languages of Europe and Beyond*. 48-80. Berlin: Walter de Gruyter.
- Flowerdew, Lynne. 2012. Exploiting a *corpus* of business letters from a phraseological, functional perspective. *ReCALL* 24(2). 152-168.
- Furniss, Edie A. 2016. Teaching the pragmatics of Russian conversation using a corpus-referred website. *Language Learning & Technology* 20. 38-60. <http://llt.msu.edu/issues/june2016/furniss.pdf>
- Ishihara, Noriko & Cohen, Andrew D. 2010. *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. London, UK: Longman.
- Johns, Tim. 1991. Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning. In Johns, Tim & King, Philip (a cura di), *Classroom concordancing. English Language Research Journal* 4. 1-16.
- Magnati, Dario, Legittimo Cichachev, Francesca & Iashaiaeva, Sofia. 2017. *Davajte! Comunicare in Russo. Corso di lingua e cultura russa*. Voll. 1-2. Milano: Hoepli.
- Martínez-Flor, Ana. 2008. Analysing Request Modification Devices in Films: Implications for Pragmatic Learning in Instructed Foreign

- Language Contexts. In Alcón-Soler, Eva & Safont-Jordà Maria Pilar (a cura di), *Intercultural language use and language learning*. 245-280. The Netherlands: Springer.
- Molinelli, Piera. 2014. Orientarsi nel discorso: segnali discorsivi e segnali pragmatici in italiano. In Pîrvu, Elena (a cura di), *Discorso e cultura nella lingua e nella letteratura italiana: atti del V Convegno internazionale di italianistica dell'Università di Craiova, 20-21 settembre 2013*. 195-208. Firenze: Franco Cesati.
- Nuzzo, Elena. 2016. Fonti di input per l'insegnamento della pragmatica in italiano L2: riflessioni a partire dal confronto tra manuali didattici, serie televisive e parlato spontaneo. In Santoro, Elisabetta & Vedder, Ineke (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*. 15-27. Firenze: Franco Cesati.
- Nuzzo, Elena & Gauci, Phyllisienne. 2012. *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma: Carocci.
- Offord, Derek & Gogolitsyna, Natalia. 2005. *Using Russian. A guide to contemporary usage. Second edition, revised and augmented*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schauer, Gila A. & Adolphs, Svenja. 2006. Expressions of gratitude in *corpus* and DCT data: Vocabulary, formulaic sequences, and pedagogy. *System* 34. 119-134.
- Sherstnova, Tatiana. 2010. Quantitative data processing in the ORD speech *corpus* of Russian everyday communication. In Grzybek, Peter, Kelih, Emmerich & Mačutek, Ján (a cura di), *Text and Language: Structures, Functions, Interrelations, Quantitative Perspectives*. 195-205. Vienna: Praesens.
- Siegal, Meryl. 1995. Individual Differences and Study Abroad: Women Learning Japanese in Japan. In Freed, Barbara F. (a cura di), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. 225-44. Amsterdam: Benjamins.
- Vyatkina, Nina & Boulton, Alex. 2017. Corpora in language learning and teaching. *Language Learning & Technology* 21(3). 1-8. <http://llt.msu.edu/issues/october2017/commentary.pdf>
- Zemskaja, Elena A. 2016. *Russkaja razgovornaja reč? Lingvističeskij analiz i problemy obuchenija*. Učebnoe posobie, 5° ed., Moskva: Flinta.

FEDERICA COMINETTI, PAN YI

Sviluppo di abilità pragmatiche in italiano LS: un’esperienza didattica in apprendenti sinofoni

Si presentano i risultati di un’esperienza di sviluppo guidato di tre routine pragmatiche di base in italiano da parte di studenti di madrelingua cinese di livello poco più che iniziale. Le routine pragmatiche considerate sono: interpellare, chiedere il permesso di entrare, spiegarsi. Ogni routine è stata elicita in tre fasi: precedentemente a ogni istruzione specifica, dopo una lezione dedicata, dopo la visione di spezzoni di serie tv. È stata adottata la tecnica del *role play*, in cui le routine sono state aggiunte in modo incrementale.

I risultati danno sostegno alla tesi che routine formulaiche basilari ma efficaci – che si configurano come “isole di affidabilità” – possano essere apprese e consolidate in tempi brevi. I miglioramenti nelle prestazioni degli studenti sono particolarmente evidenti in termini di riduzione delle pause.

Parole chiave: routine pragmatiche, italiano LS, sinofoni, role play.

1. Introduzione

Il ruolo della pragmatica nella didattica dell’italiano come lingua straniera è stato oggetto di notevole interesse teorico e sperimentale negli anni più recenti (cfr. tra gli altri Nuzzo 2010; 2016, De Marco 2011, Nuzzo & Gauci 2012, Paternostro & Pellitteri 2014, Santoro 2016, Gauci, Ghia & Caruana 2016 e in generale Santoro & Vedder 2016), nel quadro di un più generale interesse per la pragmatica interlinguistica (Kasper & Blum-Kulka 1993, Rose & Kasper 2001, Kasper & Rose 2002, Bettoni 2006, Ishihara & Cohen 2010). L’importanza della componente pragmatica non è sfuggita ai glottodidatti e agli studiosi cinesi, che già dalla fine degli anni ’80 hanno segnalato le difficoltà degli studenti cinesi nell’adottare strategie pragmatiche adeguate in inglese LS (cfr. He & Yan 1986, He 1997, Hong 1991, Zheng & Huang 2010).

Questo contributo presenta i risultati di un’esperienza didattica di sviluppo di alcune routine pragmatiche di base in italiano in studenti di madrelingua cinese di livello poco più che iniziale: l’esperimento muove

infatti dall’ipotesi che la pragmatica possa essere proficuamente introdotta nei curricoli fin da livelli molto basici. L’obiettivo dello studio era verificare se un breve trattamento didattico composto da una lezione mirata, dalla visione di brevi spezzoni video caratterizzati da alta spontaneità del parlato, e da esercitazione tramite *role play* fosse utile all’apprendimento di strategie per la resa delle routine. Si intendeva anche indagare le caratteristiche delle eventuali strategie preferite dagli apprendenti.

Come si mostrerà in §2, l’esperienza non ha le caratteristiche di durata, ampiezza del campione e struttura tali da qualificarla come esperimento didattico vero e proprio. In particolare, le piccole dimensioni del gruppo classe hanno convinto le autrici a coinvolgere tutti gli studenti nell’attività sperimentale, escludendo la presenza di un gruppo di controllo. Ragioni di tempo e organizzazione del corso hanno invece impedito l’esecuzione di un post-test differito, che resta tuttavia nelle intenzioni delle autrici.

2. Metodo e struttura dell’esperienza didattica

L’esperienza è stata condotta durante l’a.a. 2016-2017 in una classe di tredici studenti cinesi al primo anno di studio dell’italiano nell’ambito del Corso di Laurea in Lingua e Cultura italiana dell’Università Normale di Nanchino. Gli studenti, dodici femmine e un maschio di età compresa tra i 20 e i 25 anni, al momento dell’inizio dell’esperienza avevano già fatto 198 ore di lezione di italiano e avevano raggiunto il livello B2 di competenza in inglese.

Per lo studio sono state selezionate tre routine pragmatiche di base: interpellare faccia a faccia, chiedere il permesso di entrare e spiegarsi. L’esperienza è stata strutturata come descritto nella tabella seguente:

Tabella 1 - *Struttura dell’esperienza didattica*

<i>Interpellare</i>	Elicitazione scritta delle strategie spontanee
	Lezione
	<i>Role play 1 (interpellare)</i>
<i>Chiedere il permesso</i>	Elicitazione scritta delle strategie spontanee
	Lezione
	<i>Role play 2 (interpellare e chiedere il permesso)</i>
<i>Spiegarsi</i>	Elicitazione scritta delle strategie spontanee
	Lezione
	<i>Role play 3 (interpellare, chiedere il permesso e spiegarsi, anche ruoli non spontanei)</i>

<i>Fase finale</i>	Somministrazione spezzoni serie tv
	<i>Role play finale (interpellare, chiedere il permesso e spiegarsi, anche ruoli non spontanei)</i>

Nell'attività di elicazione scritta – ripetuta per ogni routine – gli studenti sono stati invitati a scrivere quelle che, sulla base delle loro conoscenze pregresse ma precedentemente a istruzioni specifiche, sembravano loro strategie opportune per ciascuno degli atti considerati. Questo compito è stato svolto in forma scritta in considerazione del basso livello linguistico degli apprendenti e della loro scarsa familiarità con attività di *role play*. Non è stato previsto nessun questionario strutturato.

La fase di didattica frontale è stata tenuta dalla docente cinese con l'ausilio del manuale *Comunicare in italiano* (A. e G. Chiuchiù). Ognuna delle tre lezioni – una per ciascuna routine – è stata impostata a partire dalle strategie prodotte spontaneamente dagli studenti nella prima fase, che sono state discusse in classe mostrando e chiarendo gli errori. Sono poi state presentate le strategie proposte dal manuale con l'ausilio di esempi contestualizzati.

Successivamente a ogni lezione, agli apprendenti è stata proposta l'attività di *role play* svolta con la docente italiana. Nei *role play* sono state elicitate tutte le routine pragmatiche introdotte fino a quel momento: nel primo – quindi – soltanto *interpellare*, nel secondo *interpellare e chiedere il permesso*, mentre nel terzo sono state elicitate tutte e tre le routine. Gli scenari proposti sono i seguenti: cliente in un negozio o in un bar, studente nell'ufficio di un professore, nell'aula di una conferenza o in segreteria, incontro tra amici, turista in un ufficio turistico, colloquio di lavoro. A partire dalla terza sessione di *role play*, agli studenti sono stati proposti anche i ruoli non spontanei dell'interazione. L'attività è stata introdotta da prompt non rigidamente definiti, forniti oralmente dalla docente. Le interazioni (34 in totale) sono state videoregistrate.

Nella fase successiva, agli studenti è stata proposta la visione di brevi spezzoni video che presentavano esempi di applicazione delle routine pragmatiche considerate, tratti dalla serie tv *L'allieva* (Rai, 2016). La serie, che narra le vicende di una giovane specializzanda in

medicina legale, è stata scelta per il buon livello di spontaneità dei dialoghi e per la buona mescolanza di contesti formali e informali¹.

Infine, è stato riproposto il compito di *role play* con la docente madrelingua, svolto in un'unica sessione in cui sono stati combinati i tre atti (13 registrazioni).

3. Dati

3.1 Elicitazione scritta

In questa fase sono state proposte numerose soluzioni, la gran parte delle quali risultano accettabili.

Per *interpellare* si evidenzia una frequente selezione degli esponenti linguistici “scusi/a” (11 occorrenze) e “senti” (6) e di strategie più esplicite, come “(ti) disturbo?” (5) e “posso fare una domanda?” (3). Si veda anche il grafico 1 (§4.2).

Per *chiedere il permesso*, “disturbo?” e “posso entrare?” risultano le soluzioni più frequenti (9 e 6 occorrenze rispettivamente), mentre tra le risposte prevale “prego” (7), seguita da “no, non disturbi / per niente” (rispettivamente 3 e 3 occorrenze). Si veda anche il grafico 2 (§4.2).

Tra le numerose strategie prodotte dagli apprendenti per *spiegarsi*, la più frequente è l'espressione “voglio dire”, con alcune varianti non target come “voglio parlare” e “vorrei dire”.

In questa fase si registrano espressioni che dal punto di vista pragmatico non sono accettabili in italiano, ma si giustificano come forme calcate sul cinese. Per interpellare: “Hai il tempo libero?”, “Sei libero?” o “Come va/stai?”, che risultano calcate sulle formule *nǐ yǒu kòng ma?* Lett. ‘hai tempo libero?’, e *nt hǎo?* Lett. ‘come stai?’. Per chiedere il permesso: “C’è persona?” (cfr. *yǒu rén?*) e “È comodo?” (cfr. *nǐ/nín xiànzài fāngbiàn shuōhuà ma?* Lett. ‘Per te/lei adesso è comodo parlare?’).

3.2 *Role play*

Le strategie per interpellare prodotte dagli studenti nel primo *role play* sono riportate in tabella 2, assieme alla durata delle pause presenti in ogni registrazione, dato che sarà utilizzato in fase di analisi:

¹ Tutte le strategie incluse nell'input, sia nel manuale sia nella serie tv, sono riportate nell'appendice.

Tabella 2 - *Strategie e pause nel role play 1*

<i>Contesto</i>	<i>Interpellare</i>	<i>Pause (secondi)</i>
1 Negozio	Mi scusi, ti disturbo?	2,1 1,1
2 Ufficio di un professore	Salve professoressa. ## ² Posso fare una domanda?	11,6 10,8
3 Amica	-	5,9 1,3 1,9
4 Segreteria	Buongiorno. &Pos [/1] posso chiedere informazioni?	6,8 2,3 2,4 4,8
5 Turista	Mi scusi, posso farle una domanda?	7,2
6 Ufficio di un professore	Scusa, professore, posso fare una domanda?	39,4 ^{3*}
7 Negozio	Scusi	5,9 8,5
8 Amica	&Pos [/1] posso chiedere [/2] posso chiederti una cosa?	2,4 1,7 3,1
9 Ufficio di un professore	Disturbo? Posso [/1] posso farti una domanda?	1,5 3
10 Ufficio di un professore	La disturbo? Posso &far [/2] mh posso farla un [/1] un [/1] una domanda?	3,5 8,5* 6,6 2,7
11 Negozio	Buongiorno signora, posso chiederle una cosa?	3,4 2,1 2,3 3,9

Come si vede, le strategie applicate risultano in gran parte adeguate. In un solo caso (riga 3) una studentessa rivolge all'interlocutore una domanda diretta, senza introduttore pragmatico, evitando la strategia: tale situazione è indicata in tabella con il simbolo “-”.

² Nelle tabelle in cui si trascrive il parlato sono state adottate, solo ove utile, le convenzioni C-CORAL-ROM (Cresti & Moneglia 2005): # per indicare una pausa, ## per una pausa molto lunga, & per frammenti di parola, [/1] per il retracting di una parola, [/2] per il retracting di due parole, + per interruzione di frase, xxx per parlato incomprensibile.

³ Sono contrassegnate con * le pause interrotte dalla docente.

A fronte di contenuti in gran parte accettabili, si nota invece che la realizzazione del compito risulta estremamente faticosa: le produzioni sono frammentate da lunghissime pause.

Tendenzialmente le pause tra un turno e l'altro si riducono nel secondo *role play*, in cui alle strategie per interpellare si aggiungono quelle per chiedere il permesso:

Tabella 3 - *Strategie e pause nel role play 2*

<i>Contesto</i>	<i>Permesso</i>	<i>Interpellare</i>	<i>Pause (sec)</i>
1 X	-	Posso farle una domanda?	4,3
			3,6
			1,8
2 Aula	Posso entrare?	X ⁴	-
3 Conferenza	Permesso?	Potrei farti una domanda?	6,2
			3,9
4 Ufficio	Permesso?	Posso farle una domanda?	1,2
5 Ufficio di un professore	Permesso?	-	14,1
			3,7
			3
6 Segreteria	Mi dispiace, posso entrare?	Posso fare una domanda?	1,6
7 Aula	Permesso?	X	-
8 Segreteria	Posso entrare?	Posso [1] posso fare una domanda?	-
9 Conferenza	Disturbo?	Mi &disp [2] mi dispiace interrompere.	4,3
			4,1
10 Aula	Posso entrare?	C'è [2] c'è un'altra [1] altra cosa.	2
			1,5
11 Ufficio di un professore	Permesso?	Posso farti una domanda?	3,1
			5,4
12 Segreteria	Disturbo?	-	4,1
			2,9

La richiesta di permesso avviene attraverso le soluzioni “permesso?” (5 attestazioni) e “posso entrare?” (4). La richiesta è omessa in un solo caso ed è pragmaticamente inadeguata in un altro (“mi dispiace” per chiedere informazioni in un ufficio pubblico). Per quanto riguarda invece la seconda parte del compito, che prevede l’uso di strategie per

⁴Vista la scelta di role play aperti per favorire conversazioni il più possibile spontanee, in alcuni casi non si sono create le condizioni per la realizzazione della seconda routine pragmatica. Tali casi sono segnalati in tabella con il simbolo “X”, e non vanno interpretati come omissioni di strategia, che sono invece segnalate con il simbolo “-”.

interpellare, si osserva un tendenziale consolidamento delle routine già sperimentate nel primo *role play*.

Nel terzo *role play* alle prime due routine pragmatiche è stata aggiunta quella di chiedere e dare spiegazioni. In questa fase, il compito è stato ampliato perché agli studenti sono stati proposti anche i ruoli non spontanei: ad esempio, gli apprendenti non hanno interpretato più solo il ruolo di studente o di cliente, ma anche quello di professore o impiegato. Le strategie prodotte dagli studenti, insieme alle pause, sono raccolte in tabella 4:

Tabella 4 - *strategie e pause nel role play 3*

<i>Contesto</i>	<i>Permesso</i>	<i>Interpellare</i>	<i>Spiegazioni</i>	<i>Pause</i>
1 Ufficio turistico	Permesso?	Eh, posso fare una domanda?	Mi dispiace ma non ho &capi [3] non ho capito tutto.	—
2 Conferenza	Buongiorno, xxx.	—	X	—
3 Aula	Prego.	X	Mi scusi, può [1] può &cripe [1] ripetere più piano?	—
4 Aula	Posso entrare?	—	Eh, perché devo prendere un amico alla stazione.	5,8* 3,3
5 Ufficio turistico	Avanti.	—	Aspetta. Può [1] può parlare piano.	5,3 2* 13,2*
6 Negozio	Buongiorno.	X	Non ho capito. Posso ripetere eh piano, per favore.	1,9 4,6
7 Conferenza	Permesso?	Scusi, posso fare una domanda?	X	7,3* 2,8
8 Aula	Permesso?	Mi scusi	Il traffico è terribile, # perché # sono tardi.	1,1 1,4 3,1
9 Negozio	Buongiorno	&Pos [1] posso [1] posso aiuto [1] # aiutare?	Mi scusi &pos [1] mh # può [1] può parlo [1] parlare più piano? – Ho capito.	2,9 1,9 1,4
10 Negozio	Permesso?	Mi scusi, posso farle una domanda?	Quello che voglio dire è ehm # eh una gonna [2] # eh una gonna # rosa.	11,5 1,8 1,8 1,9 2,2
11 Segreteria	Posso entrare?	Puoi [1] puoi darle un mano?	Mi [1] mi scusi, puoi [1] puoi + Non ho capito tutto, tutto. Puoi ripetere piano? – Ho capito. Grazie tante.	1

Per quanto riguarda i ruoli spontanei, le prime due routine formulaiche risultano in questa fase abbastanza consolidate. È confermato

dal *role play* precedente l'uso di "permesso?" e di "posso entrare?" per chiedere il permesso di entrare, e di "posso fare una domanda?" per interpellare. La terza routine, chiedere spiegazioni, è realizzata nel *role play* tramite due strategie principali: "Può ripetere/parlare più piano?" e "Mi dispiace ma non ho capito". Come nel caso delle due sessioni precedenti, anche in questo caso la novità si lega a una maggiore incertezza nella formulazione, che si caratterizza per i numerosi *retracting* e frammentazioni.

In generale, nei ruoli non spontanei si osserva una maggiore incertezza, tendenza nota alla letteratura (Kasper & Rose 2002) ma probabilmente anche in parte legata alla novità del compito.

3.3 Role play finale

Nel *role play* finale sono state combinate le tre routine pragmatiche target, sul modello dell'ultimo dei tre *role play* della seconda fase. Anche in questo caso, sono stati proposti anche i ruoli non spontanei. Il compito è stato svolto dopo aver proposto agli studenti la visione degli spezzoni tratti dalla serie tv. Le strategie usate sono riportate in tabella 5:

Tabella 5 - *Strategie e pause nel role play finale*

	<i>Contesto</i>	<i>Permesso</i>	<i>Interpellare</i>	<i>Spiegazioni</i>	<i>Pause</i>
1	Bar	X	Scusa, voglio ordinare. – Posso chiedere una cosa.	[C] ⁵ &Pu [/1] puoi [/1] puoi parlare # di nuovo. – Non ho capito. – Puoi [/1] puoi parlare più piano.	1,8 3,7 1,3 2,4 1,5
2	Amica	Avanti	X	X	1,1 3,9
3	Colloquio di lavoro	Mi scusi, posso entrare?	X	[C] –	1,4 1,5 0,8 1,3
4	Ufficio di un professore	Posso entrare?	Potrei farle una domanda?	[C] Mi scusi. Un po' difficile (può ripetere?)	1,2* 1,2
5	Bar	X	Scusi, &vo [/1] &vo [/1] voglio &ordi [/1] ordinare. – Posso farti una domanda?	[C] Scusi, puoi ripetere? –	

⁵ [C] indica una situazione in cui l'apprendente doveva chiedere spiegazioni, mentre [D] una in cui le doveva dare.

					1,4
6	Amica	Avanti, accomodati.	Allora, allora...	X	1,1 1,5 3,2
7	Colloquio di lavoro	Posso entrare?	X	X	1,1
8	Aula	Scusi, posso entrare?	Buongiorno professoressa, posso chiedere una domanda?	X	–
9	Bar	X	Buongiorno. Voglio ordinare. – Scusi, posso fargli una domanda?	X	5,6 0,9 1,7
10	Amica	–	Senti, puoi [1] puoi darmi una mano?	[D] No, è che...	0,9 1,3 0,9
					0,6 0,7
11	Colloquio di lavoro	Posso entrare?	X	X	1,1 0,9 1 5,3* 4,1
12	Aula	Permesso?	&Pos [1] voglio &chiede [1] chiedere un congedo &dome [1] domani.	X	3
13	Bar	X	Scusi, c'è menu? – Allora ... – Posso chiedere una cosa?	Può parlare di nuovo?	2,7 1,3 0,7

In generale, si nota nelle produzioni una discreta fluenza e l'assenza di lunghe pause, nonché una certa disinvoltura nel gestire conversazioni piuttosto articolate. L'arricchimento dell'input con i materiali tratti dalla serie tv non sembra avere modificato le routine formulaiche preferite dagli studenti, ormai piuttosto solide. Tuttavia, il largo utilizzo attestato nei materiali tratti dalla serie tv di espressioni come "senti" o "scusi" (cfr. Appendice) sembra aver influenzato le produzioni degli apprendenti, che infatti risultano maggiormente naturali e spontanee rispetto alle elicitazioni precedenti.

4. Analisi

I dati sono stati analizzati da due punti di vista: in primo luogo, è stata analizzata l'evoluzione delle performance degli studenti (§4.1), e sono state poi individuate le caratteristiche delle strategie preferite (§4.2).

Per il primo punto sono stati considerati tre indici che permettono una valutazione quantitativa delle prestazioni degli studenti nei vari compiti. In particolare, è stato valutato il tasso di omissione delle strategie pragmatiche e due indici che caratterizzano la fluenza dell'eloquio (Ellis 2003): nella fattispecie, le pause e la frammentazione linguistica – valutata in termini di numero di *retracting* (Cresti e Moneglia 2005, cfr. sotto) –.

Il tasso di omissione delle strategie pragmatiche valuta quante volte gli apprendenti eseguono una delle routine target senza ricorrere ad alcuna strategia pragmatica. Per quanto riguarda le pause, sono state misurate in ogni *role play* tutte quelle interruzioni nell'eloquio degli studenti tali da essere percepite come disfluenze: si tratta quindi sia di pause anche brevi – della durata vicina al secondo – all'interno di una frase, o di pause più lunghe al cambio di turno. Infine, è stato valutato il numero di *retracting*, ossia di “false partenze”: frammenti di parola prodotti e ritrattati per un cambio di programma o – come è più probabile in questo caso – per incertezza.

4.1 Evoluzione delle *performance*

Nella tabella seguente sono riportati gli indici che permettono di valutare l'evoluzione delle prestazioni degli studenti nell'applicazione delle routine pragmatiche nel corso dell'esperimento:

Tabella 6 - *Prestazioni degli studenti nei role play*

<i>RP</i>	<i>Evitamento strategie assoluto</i>	<i>Evitamento strategie proporzionale</i>	<i>Pause assoluto</i>	<i>Pause proporz.</i>	<i>Retracting assoluto</i>	<i>Retracting proporz.</i>
1	1	9%	180,1 s	20%	8	0,73
2	3	13%	67,8 s	7%	6	0,25
3	3	9%	78,2 s	10%	17	0,59
finale	2	8%	64,1 s	4%	10	0,38

Come si vede in tabella, tutti gli indici sono stati considerati come valori sia *assoluti* sia *proporzionali*. In particolare, la durata delle pause è stata rapportata alla durata totale della conversazione. Il numero di *retracting* è stato invece rapportato al numero di strategie richieste, per rendere conto del fatto che, se le strategie pragmatiche prodotte sono più numerose, un valore assoluto di *retracting* più elevato non è necessariamente indice di una

prestazione peggiore. Anche l'evitamento delle strategie è stato rapportato al numero di strategie richieste⁶.

Come mostra la tabella, la durata delle pause presenta un andamento significativo: se nel primo *role play* – in media – le pause costituiscono addirittura il 20% del dialogo, nel *role play* finale tale quota si riduce al 4%. L'andamento dell'indice non è tuttavia del tutto lineare: si vede infatti che il terzo *role play* presenta una percentuale di pause leggermente più alta rispetto al secondo. Riteniamo che tale dato si spieghi col fatto che i primi tre *role play* presentano un livello di difficoltà crescente: in particolare, nel terzo *role play* gli studenti hanno dovuto applicare tre routine pragmatiche anche nei ruoli non spontanei, mentre nel secondo le routine erano due e solo in ruolo spontaneo. Il fatto che la percentuale di pause tra secondo e terzo *role play* aumenti solo leggermente sembra quindi un dato tutto sommato positivo in termini di miglioramento della fluenza. Tale tendenza sembra poi confortata dal valore decisamente basso di pause del *role play* finale.

In modo analogo possono essere interpretati i dati relativi al numero di *retracting*: se il confronto tra il primo *role play* e quello finale mostra un miglioramento piuttosto chiaro, si vede anche che nel terzo *role play* le prestazioni degli studenti sono peggiorate rispetto al secondo. Anche in questo caso, riteniamo che il dato si possa spiegare con l'aumento di difficoltà che caratterizza il terzo compito rispetto al secondo.

Risulta di meno ovvia interpretazione il dato relativo al tasso di evitamento delle strategie, che come si vede dalla tabella si mantiene relativamente costante – intorno al 10% –. Più che un andamento evolutivo nel tempo, il tasso di omissione delle strategie indica di fatto diversi comportamenti nell'uso delle diverse routine pragmatiche target. *Chiedere il permesso* di entrare si configura fin da subito come rituale semplice (facilmente risolvibile con la richiesta “permesso?”) e allo stesso tempo necessario per dare inizio alla conversazione. Infatti, la strategia viene omessa in un unico caso in tutto l'esperimento. Anche la strategia per *chiedere chiarimenti* è difficilmente evitabile se si intende portare avanti la conversazione: infatti, nell'unico esempio in cui la strategia viene omessa, la studentessa rimane in silenzio di fronte alla domanda dell'interlocutrice, e per sbloccare la

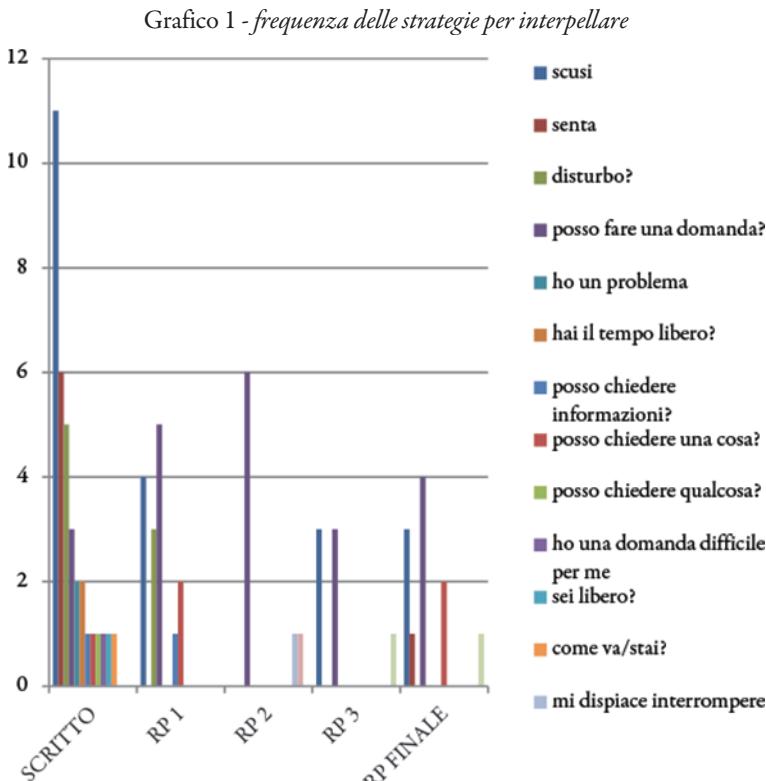
⁶ I dati relativi all'evitamento delle strategie e alle pause sono espressi come percentuali perché rapportati rispettivamente al numero totale di strategie e alla durata totale del *role play*. Invece, il dato proporzionale relativo al *retracting* è espresso come numero decimale perché non rappresenta un indice di per sé significativo, ma serve solo al confronto tra le quattro fasi dell'esperienza didattica.

situazione è questa a dover riformulare la domanda. I dati su *interpellare* (strategia evitata 7 volte in totale) sono invece un esempio di come le strategie pragmatiche possano essere scarsamente salienti per i parlanti non nativi (Schmidt 1993): per quanto il focus dell'esercizio sia esplicitamente posto sulla realizzazione delle strategie pragmatiche, emerge la tendenza a concentrarsi sulla domanda o sulla richiesta da fare, e in tale sforzo comunicativo la pragmatica passa in secondo piano.

4.2 Strategie preferite

Nel passaggio dalla fase di elicitation scritta al *role play*, relativamente a tutte le strategie considerate, gli apprendenti hanno mostrato la tendenza ad individuare poche routine formulaiche a cui affidarsi.

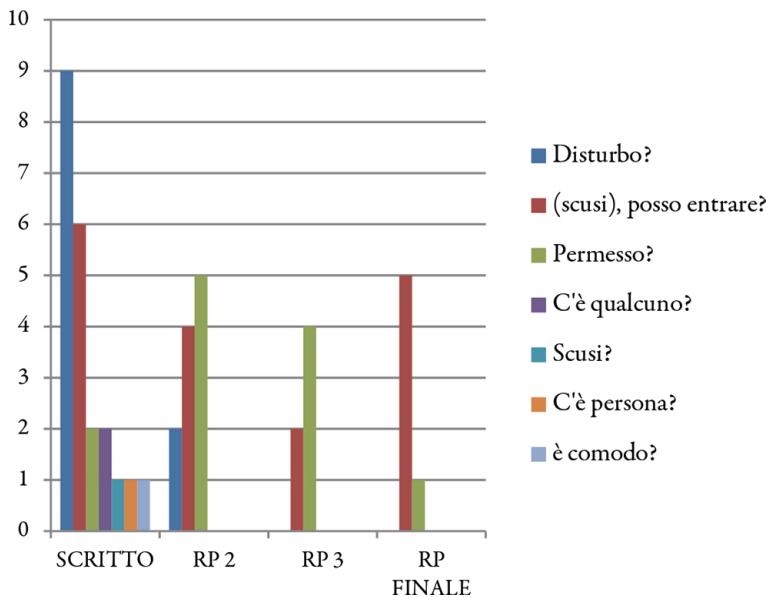
Si consideri, per cominciare, *interpellare*: la frequenza delle diverse strategie attestate è rappresentata nel grafico seguente:



Il grafico mostra bene che le numerose strategie proposte dagli studenti in forma scritta nella fase iniziale dell'esperienza si riducono nettamente nel corso dei *role play*, mentre la soluzione “Posso fare una domanda?” diventa la più frequente. Solo nel *role play* finale si osserva una leggera crescita della varietà delle strategie utilizzate, forse riconducibile all'esposizione immediatamente precedente al ricco input della serie tv (cfr. Appendice).

La riduzione del numero di attestazioni e l'aumento della frequenza relativa di poche strategie caratterizza anche le routine adottate per *chiedere il permesso*:

Grafico 2 - *Frequenza delle strategie per chiedere il permesso*



Per quanto riguarda la terza routine pragmatiche considerata, chiedere e dare spiegazioni, non sembra utile rappresentare le strategie in un grafico perché nella fase di elicazione scritta sono state prodotte solo strategie per spiegarsi, mentre nei *role play* (che in questo caso sono solo due: il terzo e quello finale) prevalgono quelle per chiedere spiegazioni: l'evoluzione della frequenza d'uso risulta quindi poco significativa. In ogni caso, l'analisi qualitativa mostra che anche in questo caso la ten-

denza è la prevalenza di poche strategie, e in particolare “Puoi parlare di nuovo?” e “Puoi parlare più piano?”.

Ciò che i dati mostrano è che, per quanto abbiano dimostrato nell’attività di elicitazione scritta di conoscere diverse possibilità esppressive, gli studenti tendono già a questo punto a ricorrere a poche formule consolidate della cui adeguatezza sono ormai sicuri. Le routine selezionate dagli studenti nel corso dell’attività didattica si configurano come *isole di affidabilità* (Dechert 1983: 183), ossia risorse che richiedono un basso sforzo cognitivo e permettono di gestire la conversazione con più disinvoltura, “risparmiando” energie per aspetti più nuovi, creativi e problematici.

Nella selezione di tali “isole”, si è evidenziata una marcata preferenza per strategie caratterizzate da autonomia sintattica, tali da poter costituire un turno di conversazione. Se infatti fra le strategie elicitate per iscritto sono state raccolte numerose strategie pragmatiche costituite da modificatori lessicali della forza illocutiva, e nella fattispecie da forme verbali all’imperativo o al congiuntivo che vengono premesse alle richieste vere e proprie, come “scusi” o “senta”, durante i *role play* si è consolidato l’uso di strategie pragmatiche costituite da frasi indipendenti che richiedono una risposta, e in particolare “posso entrare?”, “posso fare una domanda?” e “puoi ripetere?”. Riteniamo che questa tendenza indichi la preferenza degli studenti per turni brevi e ben definiti, che garantiscono una scansione più chiara e gestibile della conversazione.

Ci pare inoltre che l’attività di *role play* abbia un ruolo cruciale nel consolidamento di queste routine pragmatiche: se l’input fornisce nuove risorse, è la ripetizione di una o poche di queste in compiti successivi a favorire la costruzione delle isole di affidabilità. Infatti, per tutte le strategie considerate, si è visto che la prima applicazione “reale” nel contesto di *role play* è stata la più difficoltosa, nonostante fosse stata preceduta dall’attività di elicitazione scritta e dalla lezione frontale. Il riapplicare le stesse strategie in modo incrementale in *role play* successivi si è rivelato un esercizio efficace per il consolidamento dell’abilità, nonostante l’aggiungersi di strategie diverse sia stato anche senz’altro un elemento di difficoltà per gli studenti.

5. Conclusioni

La nostra esperienza ha mostrato che in tempi molto brevi, attraverso semplici attività quali lezioni frontali mirate ed esposizione a opportuni frammenti di parlato spontaneo, che a livelli di apprendimento iniziali possono essere sostituiti da scene di serie tv, gli apprendenti possono imparare ad utilizzare in modo soddisfacente routine formulaiche per adempiere a strategie pragmatiche di base. I miglioramenti nell'applicazione di tali strategie sono evidenti in termini di fluenza, e in particolare di riduzione della durata delle pause.

Nondimeno, lo studio ha evidenziato la facilità con cui gli apprendenti tendono a mettere le routine pragmatiche in secondo piano in contesti in cui essi debbano concentrarsi su compiti comunicativi. Si conferma dunque ciò che è noto in letteratura: la pragmatica della L2/LS è poco saliente per gli apprendenti (Schmidt 1993) e di conseguenza è un processo lungo e difficile imparare la pragmatica di una L2 (e a maggior ragione di una LS) senza istruzioni specifiche (Ishihara & Cohen 2010).

In conclusione, riteniamo che la nostra modesta esperienza abbia indicato una via incoraggiante dal punto di vista scientifico, ma soprattutto da quello didattico. Auspiciamo quindi che anche in Cina la pragmatica possa venire inclusa nei curricoli di italiano LS fin dagli stadi iniziali, insieme a materiali il più possibile autentici e a interazioni il più possibile spontanee, che della pragmatica sono i veicoli naturali.

Riferimenti bibliografici

- Bardovi-Harlig, Kathleen. 2001. Evaluating the empirical evidence: grounds for instruction in pragmatics? In Rose, Kenneth & Kasper, Gabriele (a cura di), *Pragmatics in Language Teaching*, 13-32. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bettoni, Camilla. 2006. *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Chini, Marina; Ferraris, Stefania; Valentini, Ada & Businero, Barbara. 2003. Aspetti della testualità. In Giacalone Ramat, Anna (a cura di), *Verso l'italiano*, 179-219. Roma: Carocci.
- Cresti, Emanuela & Moneglia, Massimo. 2005. *C-ORAL-ROM. Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*. Amsterdam-Philadelphia: Benjamins.

- De Marco, Anna. 2011. Insegnare la pragmatica: complimentarsi in lingue e culture distanti dall’italiano. In Bozzone Costa, Rosella, Fumagalli, Luisa, Valentini, Ada (a cura di), *Apprendere l’italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*, 173-193. Perugia: Guerra.
- Dechert, Hans W. 1983. How a story is done in a second language. In Faerch, Claus & Kasper, Gabriele (a cura di), *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Ellis, Rod. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gauci, Phylisienne, Ghia, Elisa & Caruana, Sandro. 2016. L’insegnamento della pragmatica e la formazione degli insegnanti di italiano a Malta. In Santoro, Elisabetta & Vedder, Ineke (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*. Firenze: Franco Cesati.
- He Ziran. 1997. *Pragmatics and English Learning*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- He Ziran & Yan Zhuang. 1986. Chinese Students’ Pragmatic Failure in English Communication – A Research on the Pragmatic Difference between English and Chinese. *Foreign Language Teaching and Research* 3. 52-57.
- Hong Gang. 1991. A Case Study of the Pragmatic Competence of Chinese Students of English. *Foreign Language Teaching and Research* 4. 56-60.
- Ishihara, Noriko, Cohen, Andrew D. 2010. *Teaching and learning pragmatics*. Harlow: Longman.
- Kasper, Gabriele & Blum-Kulka, Shoshana (a cura di), 1993. *Interlanguage pragmatics*. New York-Oxford: Oxford University Press.
- Kasper, Gabriele & Rose, Kenneth. 2002. *Pragmatic Development in a Second Language*. Oxford: Blackwell.
- Nuzzo, Elena. 2010. Insegnare la pragmatica. In Rastelli, Stefano (a cura di), Italiano di cinesi, italiano per cinesi: dalla prospettiva della didattica acquisizionale, 209-220. Perugia: Guerra Edizioni.
- Nuzzo, Elena. 2016. Fonti di input per l’insegnamento della pragmatica in italiano L2: riflessioni a partire dal confronto tra manuali didattici, serie televisive e parlato spontaneo. In Santoro, Elisabetta & Vedder, Ineke (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*. Firenze: Franco Cesati.
- Nuzzo, Elena & Gauci, Phyllisienne. 2012. *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma: Carocci.

- Paternostro, Giuseppe & Pellitteri, Adele. 2014. Insegnare la pragmatica della L2 nella L2. Problemi teorici e suggerimenti metodologici. In Arcuri, Adriana & Mocciano, Egle (a cura di), *Verso una didattica linguistica riflessiva*. Palermo, Strumenti e ricerche della Scuola di Lingua italiana per stranieri dell'Università di Palermo.
- Rose, Kenneth & Kasper, Gabriele (a cura di), 2001. *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Santoro, Elisabetta. 2016. Illocuzione e interazione nelle richieste in italiano: un confronto tra parlanti nativi e apprendenti brasiliani. In Santoro, Elisabetta & Vedder, Ineke (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*. Firenze: Franco Cesati.
- Santoro, Elisabetta & Vedder, Ineke (a cura di), 2016. *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*. Firenze: Franco Cesati.
- Schmidt, Richard. 1993. Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In Kasper, Gabriele & Blum-Kulka, Shoshana (a cura di), *Interlanguage pragmatics*, 21-42. New York-Oxford: Oxford University Press.
- Zheng Lihui & Huang Jianbin. 2010. A Study of Chinese EFL Learners' Pragmatic Failure and the Implications for College English Teaching. *Polyglossia* 18. 41-54.

Appendice – Strategie pragmatiche incluse nell’input

<i>Strategie per interpellare</i>	
MANUALE	SERIE TV
Potrei farLe/ti una domanda?	Senta, mi scusi, le posso fare una domanda?
Mi consente/i una domanda?	–
Per favore, senta/i	Senta, senti (5) ⁵
Posso disturbarLa/ti?	–
Mi scusi/Scusami	Mi scusi, scusami (2), scusa (2)
La/ti disturbo?	–
	Ascolta
	Dimmi un po’
	Scusate se vi interrompo
	Volevo soltanto chiederti
	Volevo dirti/le una cosa / volevo solo dirti che
	Stammi a sentire
	Ti posso parlare un attimo?
	Avrei bisogno di parlarle.
	Le posso chiedere (un parere / una cosa / un’opinione)?
	Posso rubarle un minuto?
	Posso parlarle un attimo?
	Può venire un momento?
	Se permette, vorrei fare una domanda

<i>Strategie per rispondere</i>	
Sì, mi dica! (Dimmi)	Sì, mi dica. Dimmi.
Sì, desidera/i?	–
Che cosa posso fare per lei/te?	–
Mi dispiace, non capisco l’italiano, sono straniero ⁶	–
Prego	–
	Che c’è?

⁷ Qui e in seguito, nelle tabelle relative ai dati osservati nella serie tv, il numero tra parentesi tonde indica il numero di attestazioni. Quando il numero è assente, si intende che la strategia è attestata una sola volta.

⁸ Come si vede, il manuale inserisce tra le strategie anche una soluzione per rispondere molto generica, utile all’apprendente.

Chiedere il permesso

MANUALE	SERIE TV
Permesso?	Permesso?
È permesso?	–
Posso entrare?	Posso entrare?
È possibile entrare?	–
Si può?	–
Disturbo?	–

Dare il permesso

Avanti!	Avanti!
Prego!	Prego
Prego, entri (Entri, prego)	–
Prego, entra (Entra, prego)	–
	Si accomodi (2)

Chiedere spiegazioni

MANUALE	SERIE TV
Come?	Come ...? (2)
Cosa?	Cosa? (2)
	Che cosa?
Non ho capito!	Sì ma non ho capito (2)
Non ho sentito!	–
Le/ti dispiace ripetere?	–
Cosa ha/hai detto?	Cosa dice?
	Prego? (2)
	Che hai fatto? / Che devo fare?
	Che fa?
	Ma cosa stai dicendo?
	Cioè? (2)
	Quindi? (3)
	Quindi... ? (6)
	... quindi.
	Cosa intendi per ...?
	Hai sentito quello che ti ho chiesto?
	Nel senso che ...?
	Quindi tu mi stai dicendo che ...?
	Perché, ...? (3)
	Scusi, che vuol dire ...? Non ...

Dare spiegazioni

Cioè	Cioè (2)
Voglio dire	-
Intendo dire	-
Mi spiego meglio	-
Fammi spiegare	-
Mi faccia spiegare	-
Per meglio dire	-
	Nel senso...

EMANUELA CRESTI, ITSUKO FUJIMURA

The information structure of spontaneous spoken Japanese and Italian in comparison: a pilot study

The paper presents a project aimed at developing a mini-corpus for the comparison of information structure in Japanese and Italian spontaneous speech. It is composed of two parts. The first part summarizes the general features of NUCC and LABLITA corpora and the resources stored in IPIC Data Base. In the second part excerpts from a pilot study are described and their pragmatic and prosodic aspects are provided according to L-AcT framework. The function of Appendix unit in spoken Japanese is questioned.

Keywords: spoken Japanese, cross-linguistic comparison, information structure, prosody.

1. The NUCC and LABLITA Corpora

This paper presents a pilot study aimed at developing a mini-corpus for the comparison of information structure in Japanese and Italian spontaneous speech, according to the model for the resources archived and processed in the Database for the Cross-linguistic Comparison of Information Patterning (DB-IPIC, Panunzi & Gregori 2012). Language into Act Theory (L-AcT, Cresti 2000) is the theoretical frame of the research.¹

At the origin of the project of the Japanese mini-corpus lies a similar conception for the two corpora – NUCC and LABLITA – which were collected independently but according to a similar

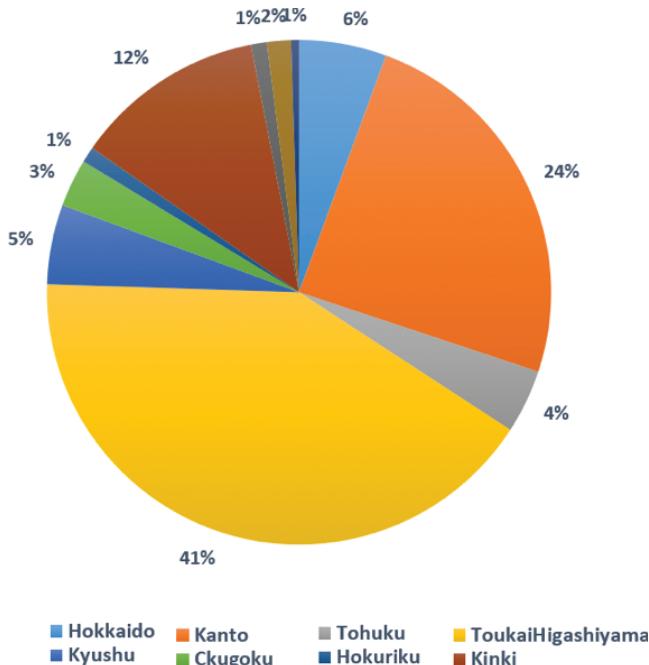
¹ The scope of this article doesn't allow for a presentation of the L-AcT framework; however, it can be found in recent publications (Moneglia & Raso 2014; Cresti 2018; Cresti *et al.* 2018).

sociolinguistic criterion of “a picture of a spoken variety used in a given town”.

The Nagoya University Conversation Corpus is a part of the KAKEN Grant-in-Aid for Scientific Research (2001-2003, Principal Investigator: Ohso Mieko), (Fujimura *et al.* 2012). NUCC is one of the largest corpora currently available for spontaneous spoken Japanese. NUCC contains 129 natural dialogues and conversations between friends, family members and colleagues. It corresponds to approx. 80 hours of conversation which have been transcribed into Japanese characters (Hiragana, Katakana and Kanji). Its texts have been evaluated as 1.5 million morphemes, defined as *short unit words* (Ogiso *et al.* 2012). Table 1 lays out the diaphasic variation recorded in NUCC. Its collection criterion was that of a “*picture of Japanese spoken in Nagoya*”, however it presents an interesting diatopic variation which is summarized in Figure 1; approximately 75% of the texts are performed by speakers living in Nagoya and who originate in Eastern Japanese prefectures, while the remaining 25% hail from disparate regions of Japan. NUCC is distributed by the National Institute for Japanese Language and Linguistics (NINJAL).

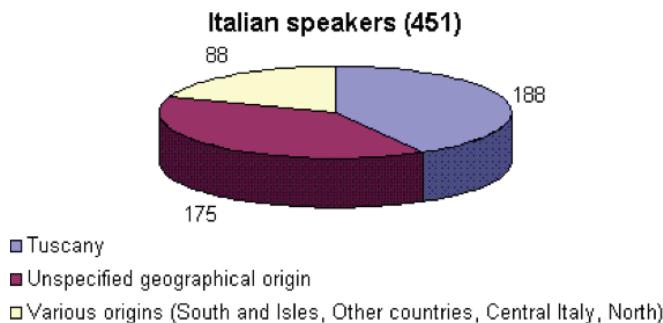
Table 1 - *The diaphasic variation within NUCC*

<i>Diaphasic Variation of NUCC CORPUS</i>		<i>Samples</i>	<i>Transcribed Morphemes</i>	<i>Duration</i>
<i>Free turns taken (friends and family)</i>	Family/Private	Dialogues	14	144,372
	Context	Multi-dialogues	5	60,025
	Public	Dialogues	18	199,643
	Context	Multi-dialogues	5	69,769
<i>Total Free turns taken</i>		42	473,809	32:57
<i>Regulated turns taken</i>	Family/Private	Dialogues	10	128,280
	Context	Multi-dialogues	7	111,059
	Public	Dialogues	52	574,872
	Context	Multi-dialogues	14	167,117
<i>Total Regulated</i>		83	981,328	39:59
<i>Unclassified</i>		4	60,140	3:32
Total		129	1,515,277	76:28

Figure 1 - *Origin of Japanese speakers in NUCC*

The LABLITA Corpus has been collected and assembled by Cresti, since 1973. It is an open collection (sample corpus) that is still being extended. The core of the corpus is made up of natural, face-to-face interactions and is characterized by a high diaphasic variation (almost 950 recording sessions), high diastratic variation (containing more than 2,000 speakers), and fine-grained metadata representation (CHAT and IMDI standards). The data was collected in Florence and its surroundings, though cannot be considered a collection of the Tuscan variety of Italian, since nearly 35% of the recorded speakers are not from Tuscany; in this respect the diatopic variation is somewhat comparable to the collection made in Nagoya, its criterion being a “*picture of Italian spoken in Florence*”. Figure 2 shows the speaker origin percentages for the Italian section of C-ORAL-ROM (Cresti & Moneglia 2005), which is a balanced sampling of the LABLITA resource.

Figure 2 - *The Italian diatopic varieties represented in the C-ORAL-ROM Italian Corpus*



A sampling of the LABLITA corpus comparable in size to the Japanese resource is currently due for publication online (Cresti *et al.* forthcoming). It corresponds to approx. 130 hours of digitalized and transcribed excerpts (more than 900,000 words) and approximately 107,000 reference units which include text/sound alignment. Details are reported in Table 2.

Table 2 - *LABLITA Corpus selection*

<i>Diaphasic Variation of LABLITA CORPUS</i>			<i>Samples</i>	<i>Transcribed Words</i>	<i>ALIGNED Words</i>	<i>ALIGNED Ref. Units</i>	
<i>Free turn taking</i>	Family/ Private Context	Monologues	26	55141	48606	4866	
		Dialogues/ Multi-dialogues	141	258722	242896	46133	
		Public Context	3	3112	3112	227	
	Public Context	Dialogues/ Multi-dialogues	41	75768	59756	11569	
			211	392743	354370	62795	
<i>Regulated turn taking</i>	Family/ Private Context	Monologues	1	3139	3139	193	
		Dialogues/ Multi-dialogues	28	53126	53126	8582	
		Public Context	39	80212	77442	5082	
	Public Context	Dialogues/ Multi-dialogues	53	111981	107666	14820	
			121	248458	241373	28677	
<i>Broadcasting</i>			69	131726	108553	11031	
<i>Telephone</i>			74	32541	23004	4445	
<i>Total Adult Corpus</i>			475	805468	727300	106948	
<i>Cinema (written to be spoken)</i>			189	70414	N.C.	N.C.	
<i>Talking to Children</i>			276	260595	N.C.	N.C.	
Total			940	1136477	N.C.	N.C.	

1.2. The IPIC Database

IPIC is a multilingual data base derived from spontaneous speech mini-corpora heavily tagged for their information structure according to the L-AcT model (see the Tagset of Information functions and their codes in the Appendix to this paper). Each mini-corpus records a sampling of about 5,000 *text/sound aligned* reference units complying with the same *corpus design matrix*. Said resources are:

- a. The informal section of C-ORAL-ROM Italian (*74 texts; 124,735 words; 21,007 terminated sequences*);
- b. An Italian mini-corpus derived from the previous larger informal corpus (*20 texts; 32,589 words; 5,663 terminated sequences*);
- c. A Brazilian Portuguese mini-corpus derived from the informal section of C-ORAL-BRAZIL (*Raso & Mello 2012; Bick et al. 2012*) (*20 texts; 29,909 words; 5,511 terminated sequences*);
- d. A Spanish mini-corpus partly derived from C-ORDiAL (*Nicolás 2012*) (*37 texts; 40,548 words; 5,765 terminated sequences*)².

The development of the Japanese mini-corpus will represent a significant application of the L-AcT framework for linguistic families other than the Romance languages and English, validating its information tagging model. However, it must be stressed that even in light of this mere first analysis some distinguishing features of spoken Japanese are already evident. For instance, the frequency of certain patterns, such as the Topic-Comment-Appendix, seems to imply basic information structures that likely develop specific roles in spoken Japanese. As stressed in Tomioka (2016), even if Japanese has offered important case studies for the area of topicality, it presents phenomena that are still hardly handled by current theories of information structure.

2. *The Project of a comparable Japanese mini-corpus*

2.1. Excerpts from the pilot

The spoken Japanese mini-corpus will be composed mostly of excerpts chosen from the NUCC Corpus and, if necessary, of newly

² The LEEL laboratory derived from the Santa Barbara Corpus (Du Bois et al. 2000) a comparable American-English mini-corpus according with the same corpus design and tagging principles (Cavalcante & Ramos 2015).

recorded ones, in order to provide a resource that complies as much as possible with the IPIC corpus design matrix. The texts will be aligned at the reference unit (utterance and stanza)³ to sound counterpart level and tagged according to the L-AcT framework methodology. Utterance and stanza boundaries are identified by perceptually relevant *prosodic terminal breaks* ('t Hart *et al.* 1990; Swerts 1999; Firenzuoli 2003; Moneglia *et al.* 2010).

The research was begun on the basis of a pilot study which was made possible by the commitment of Prof. Fujimura, who has made the acoustic sources and romanised transcriptions of the NUCC data available.

The pilot study is composed of 100 excerpts derived from: a dialogue between a husband and wife at home [J090 - garden], a dialogue between two female friends in an office [J018 - chats], and a conversation between colleagues in a restaurant [J089 - restaurant].

2.2. The pragmatic and prosodic identification of utterances

The L-AcT approach assumes that each utterance may be identified in the speech flow by means of a "dual-check": both of pragmatics and prosody. Every utterance is composed of an Information Pattern. According to L-AcT, the Comment information unit forms the core of the Information Pattern, as within a pragmatic framework it expresses the illocutionary force of the utterance and is *necessary* and *sufficient* for a complete Information pattern. The latter may be *simple*, which is to say composed of only a Comment information unit or *complex*, meaning composed of optional units other than the Comment. An utterance may contain a verb or be verbless. The pilot shows that these basic principles work also for spoken Japanese.

Each excerpt below corresponds to a reference unit (an utterance or a stanza), which accomplishes an illocutionary activity and is demarcated by a terminal prosodic break. The transcribed texts of the chosen

³ The *utterance* is defined as the counterpart to the speech act (Austin 1962) and is considered the primary reference unit for speech analysis (Biber *et al.* 1999). However, the systematic analysis of broad speech corpora allowed to identify another reference unit called *stanza*. A stanza expresses an entire flow of thought (Chafe 1994) and corresponds to an un-patterned sequence of Bound Comments (COB). They mostly occur in monologic texts (Cresti 2010). Within IPIC data on Italian, stanzas correspond to 9.48 % of the total reference units.

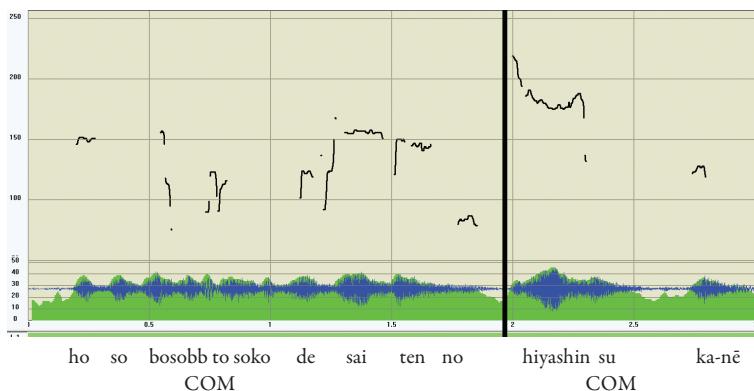
excerpts have been aligned to the acoustic source and analysed using the software WinPitch.

In the examples the following information are presented in separate lines: a) the transcription in Japanese characters; b) the syllabic transliteration into alphabetic characters, with information function tags in the apex; c) the English translation (character by character); d) an overall translation (in square brackets); e) the illocutionary classification according to L-AcT (Cresti 2005). Let's look at example (1) taken from [J090-garden (1-2)].

Although (1) constitutes a short unique turn, two distinct utterances can be identified in it, each of which is marked prosodically, as can be seen in Figure (3), and allow an independent pragmatic interpretation.

- (1) *M3A-1: 細々と そこで 咲いてん の//
 Hosoboso to sokode saiten no//^{COM}
 Secretly there blooming PR//^{COM}
 'Something is secretly blooming over there'
 %ill: assertion
- *M3A-2: ヒヤシンス か ねえ ?
 Hiyashinsu ka-nē ?^{COM}
 hyacinth PR interrogative ?^{COM}
 '(are they) hyacinths?'
 %ill: confirmation request

Figure 3 - F0 tracks for example (1)



The two utterances in the turn are simple from an information point of view since they are each composed of a single Comment informa-

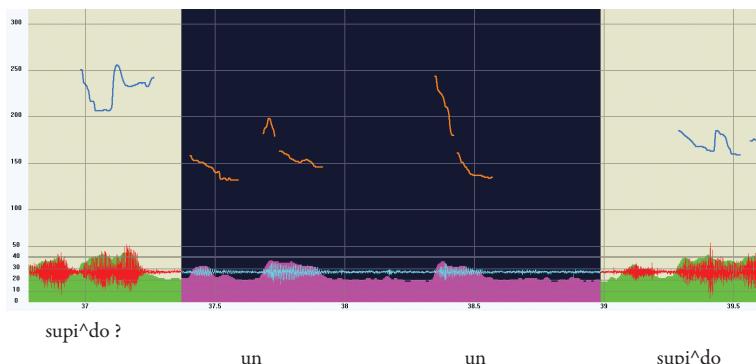
tion unit. The first accomplishes an assertion, regarding the blooming of flowers in the garden, while the second is a request of confirmation regarding the flowers' type. They are evidently separated by a terminal break, as can be verified in Figure 3.

(2) is taken from [018 trip (18-19)] and demonstrates the strict correspondence between prosodic performance and illocutionary activity. A single lexical expression can be used within two different speakers' turns, each performing a simple utterance. The translation of the NP is *speed*, but its meaning can be interpreted as 'because of speed'; nonetheless, the two utterances vary, speaking in terms of their illocutions. This depends on how the first NP is produced by speaker F098, who accomplishes a confirmation request, while the second occurrence of the NP, performed by speaker F011, accomplishes an (expected) confirmation of the previous request.

- (2) *F098-18: スピード ?
 Supi^do ?
 Speed ?
 '(does it depend on the) speed?'
 %ill: confirmation request

- *F011-19: うん、スピード。
 un、 supi^do //^{COM}
 hm / speed //^{COM}
 'hm, (it depends on the) speed'
 %ill: confirmation request

Figure 4 - F0 tracks in example (2) with hetero-repetition
 and illocutionary variation



Given that in (2) the utterances belong to two turns from two different speakers, they are very clearly distinguishable from an acoustic point of view due to the change in voices. It is also easy to see in Figure 4 that their prosodic forms are clearly differentiated: the first corresponds to a root nucleus roughly modulated as rising, and the second records a modulated lengthening platform.⁴ Both these prosodic forms are comparable to instances found in Romance languages where they convey similar illocutionary values. It is also true for (2) that the prosodic performance of each turn and the corresponding illocutionary classifications allow their pragmatic interpretation.

Here we would like to briefly discuss spontaneous spoken productions such as those in (2), often referred to in the literature as *hetero repetition* due to the variation in speakers. These phenomena are frequent across languages, with the data confirming this for Japanese. It must be stressed, however, that (2) doesn't properly represent a repetition, as it cannot be considered in the same way that a doubling of an expression can, as happens in a retraction, amendment, or semantic reinforcement, in which the repeated word maintains the same functional value as before. Regardless of whether the repetition is produced by only one speaker or two, if a different illocution characterizes the locutive repetition, then the latter must be considered a new act.

Example (3), taken from [018-son (9-10-11)], shows a sequence of three turns, each one constituted by a simple utterance.

- (3) *F098-9: できるんでしょう。
 dekiru ndeshou //COM
 clever really //COM
 'is he not clever?'
 %ill: suggestion

- *F011-10: できる子じゃない。
 dekiru ko ja nai //COM
 clever son is not //COM
 'my son is not clever'
 %ill: disconfirmation

⁴ The prosodic analysis is performed according to the IPO tradition ('Hart *et al.* 1990) and the model developed in both the LABLITA (Firenzuoli 2003; Cresti 2018) and LEEL laboratories (Raso 2014; Cavalcante 2015; Rocha 2016).

- *F098-11: あ、ほんと。
 a / honto //^{COM}
 ah / true //^{COM}
 ‘ah, really?’
 %ill: expression of surprise

In conclusion, examples (1), (2), and (3) show the usefulness, if not the necessity, of the pragmatic and prosodic consideration for the utterance identification in the flow of speech.

In particular, very basic spoken communication strategies can be compared across languages if L-AcT principles are followed in corpus annotation. For instance, some relevant strategy concerns the percentages of simple and complex utterances from an informational point of view and the numbers of verbal and verbless utterances.

General results show that the distribution of simple utterances in the C-ORAL-ROM languages ranges from approximately 43% to 50%, from 37% to 38% for verbless utterances, and from 8% to 11% for complex verbless utterances (Cresti 2005 b). Even if, at present, we cannot provide quantitative data on the frequency of simple utterances in Japanese, we may get a rough idea based on examples (1), (2), and (3).

2.3. The information pattern

Japanese spoken texts are obviously not limited to sequences of simple utterances like those shown in the previous examples but may be much longer and more articulated. It is well known that Japanese is a Topic-language (Li & Thompson 1976; Shibatani 1982) and, in fact, as soon as the examples in the pilot became more complex at least one Topic information unit regularly appeared. Here, we are interested in showing how L-AcT's framework, strictly considering the prosodic performance, allows the identification of specific aspects of Japanese information patterns.

Example (4), taken from [J018-chats (13-14-15)], shows a sequence of three turns. The first and third turns present complex information patterns. The first turn is composed of an Incipit-Topic-Appendix of Topic-Comment Information pattern, while the second turn is just a back-channel in between two turns, as is evident in Figure 5.

- (4) *F011-13: で、アトランターオーランド間、ディズニーランド
 までは、（うん）ええとね、600キロ。
 de /^{INP} atoranta /^{TOP} (un) o^rando kan/^{APT}

dizuni[^] rando made ha⁵ /TOP (un) ee to ne /DCT
 ro pyaku kiro //COM
 well /INP Atlanta /TOP Orlando between /APT
 Disneyland until PR-Th /TOP (hum) wait /DCT
 six hundred kilometers //COM
 ‘well / from Atlanta to Orlando / no, to Disneyland /
 wait... (it’s) six hundred kilometers //’
 %ill: assertion

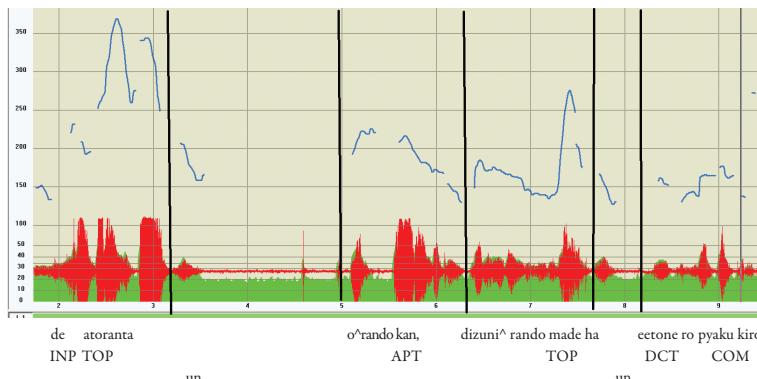
*F098-14: ふーん。

fu[^]n //
 ‘hm / hm //’
 %ill: back-channel

*F011-15: でも大阪東京間ぐらいやから、それをたぶんアメリカやったらすごいあれでしょ。

demo Osaka Tokyo kan /TOP gurai ya kara /PAR
 sore wo tabun/^{TOP} Amerika yatta ra sugoi are /COM
 desho//APC
 but Osaka Tokyo between /TOP about is because /PAR
 this PR-Obj perhaps/^{TOP} America by hypothesis very
 thing/^{COM} right //APC
 ‘but between Osaka and Tokyo / given that (it is)
 approximately (the same distance) / perhaps this /TOP (in)
 America maybe (is) a very (ordinary) thing/ right //’
 %ill: conclusion

Figure 5 - F0 tracks from example (4), turn one



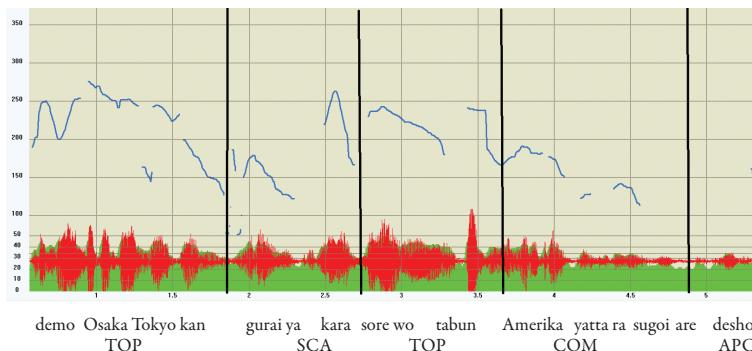
⁵ The morpheme *ha* is variant for *wa* in the Osaka dialect.

The first turn corresponds to a complex utterance that accomplishes a neutral assertion. Its information pattern opens with a Dialogical unit of type Incipit, usually evaluated as a Discourse marker (Pons Borderia 2008; Raso 2014) and is followed by a Topic unit with its Appendix (*from Atlanta to Orlando*), which is completed by another, second Topic (*until Disneyland*) offering clarification on the aforementioned distance. Multiple Topics may occur in spontaneous speech. In Italian, for instance, they represent around 10%, of total Topics (Signorini 2005). Furthermore, they generally respect semantic criteria: we have only found modal Topics before referential Topics (Cresti & Moneglia forthcoming a) and we have never found more than three Topics, in general in *ordo naturalis* (time, space, individual) (Signorini 2005). It's likely that given the Japanese language's specificity the frequency of double Topics may indeed be higher than in Romance languages (Clancy & Downing 1987) and it is currently unknown whether they have semantic conditions for their sequencing.

Subsequently in the turn, the speaker performs a sort of time-taking and continues talking with an information unit likely identifiable as a Discourse Connector (*wait*) which precedes the final Comment. The latter Comment accomplishes an assertive illocution that specifies the distance in kilometers. The Discourse Connector unit is employed in Romance languages mostly to link a new turn to the context and to the ongoing interaction. For Italian texts, it has been observed that it may also develop a textual function that connects a Bound Comment to previous ones within a stanza, and that it may even occur in the middle of an information pattern, though this is somewhat rare; if a Comment needs to be connected to a long premise that may correspond, for instance, to a double Topic, as happens in the first turn of (4).

The third turn in (4) accomplishes a conclusion and is composed of a Topic – Parenthesis – Topic-Comment – Appendix of Comment Information pattern.⁶

⁶ The information analysis we are proposing sometimes partially diverges from the segmentation which could be induced by the punctuation interspacing the Japanese characters. This follows from considering the prosodic performance.

Figure 6 - *F0 tracks for the third turn in example (4)*

The Information pattern records, once again, to two Topics. The first concerns a comparison of the distance between Tokyo and Osaka and between Atlanta and Orlando, already presented in the first turn. This is scanned by two prosodic units, the first of which bears the functional morpheme (*kara*). The latter expresses an epistemic modality. Subsequently, the second Topic is an anaphoric copy of the aforementioned argument, bearing a modal value of probability. The Comment asserts the fact that this distance is common for America. The Comment is concluded by a typical Japanese filler, with a meaning like '*right*'. Its function is similar to an Appendix unit, since it is performed so as to gently agree with the addressee.

All of the Information units in the utterances are marked by corresponding prosodic units. However, beyond demonstrating complex information patterning, the first turn of example (4) shows that spoken Japanese can perform long utterances without the use of any verbal form. Romance languages record, as we said, around 37% verbless utterances, while this quantitative datum is much higher in languages like Hebrew, whose copular clauses are realized without *be* (Izre'el *et al.* 2001). Then, the frequency of verbless utterances, too, can be supposed to be very high also in Japanese.

Moreover, approximately 10% of Topic-Comment Information patterns in C-ORAL-ROM are performed without a verb in either the Topic or the Comment, realizing a special kind of nominal anacoluthon. These nominal structures are pos-

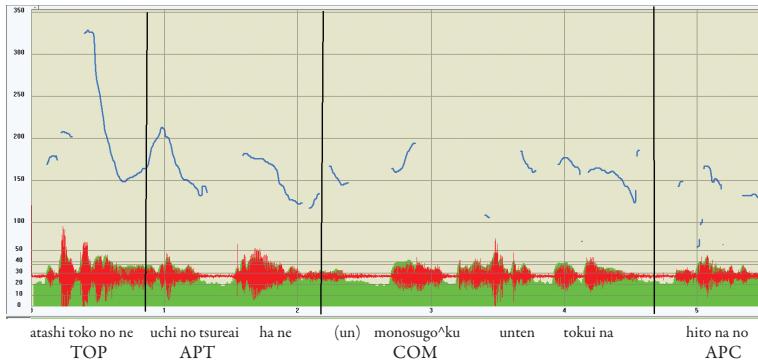
sible and made interpretable only by their prosodic performance, via a *prefix-root* prosodic pattern (Cresti & Moneglia forthcoming a). Japanese too can ground verbless information structure on prosodic patterning, as the first turn of (4) shows. It's worth noting that the prefix-root prosodic pattern supporting the Topic-Comment can be considered necessary also in Japanese beyond the occurrence of morphemes and particles, that usually mark cases and functions in this language (Aoyagi 2006). As a matter of facts Topic-Comment structure may be performed also without morphemes and particles (Shimojo 2006; Nakagawa 2016). Once that the corpus will be tagged quantitative data will be available

2.4. The Topic-Comment-Appendix Information pattern

The third turn in example (4) records a complex Information pattern containing an Appendix unit, which, as with all the other information types, is defined in L-AcT based on its function, prosodic performance and distribution. Examples (5), (6) and (7), recovered in our small pilot, testify the frequency of the Appendix unit in Japanese, probably higher than in the Romance languages. For instance, the Italian IPIC Minicorpus records only 196 utterances with Appendixes (3.46% of the total).

Let's look at example (5) from [J018- chats (21)], which accomplishes an expressive illocution of contentment along with a positive evaluation of the driving ability of the speaker's husband. In one possible interpretation, it corresponds to a Topic-Topic-Comment-Appendix Information pattern, or alternatively to a Topic-Topic-Comment-Sca pattern.

- (5) *F011-21: あたしとこのね、うちの連れ合いはね、
 (うん) ものすごく運転得意な人なの。
 atashi toko no ne /^{TOP} uchi no tsureai ha ne /^{APT}
 (un) monosugo^ku unten tokui na /^{COM} hito na no //^{APC}
 mine PR /^{TOP} my husband PR-Th /^{APT}
 (hm) unbelievable drive good /^{COM} person PR //^{APC}
 'mine / my husband (I mean) / is an unbelievably good
 driver / as a person'
 %ill: expression of contentment

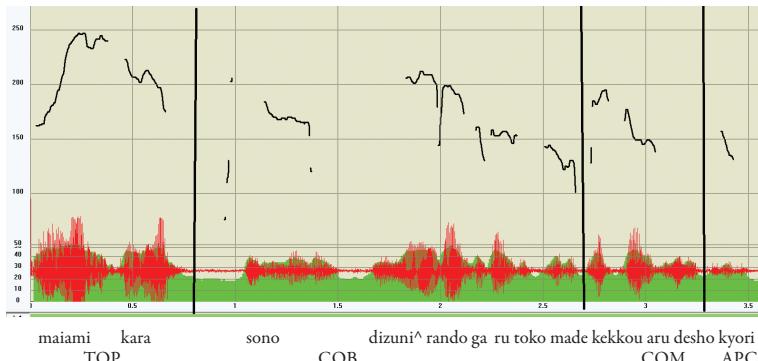
Figure 7 - *F0 tracks for example (5)*

Example (6) from [J018 - chats (2)] accomplishes two weak assertions within a stanza. They concern the distance from Miami to Disneyland and contain an evaluation of it. The Information pattern is a sequence of units which corresponding to a Topic-Bound Comment-Comment-Appendix of Comment.

- (6) *F098-2: マイアミから、そのディズニーランドがあるところで結構あるでしょ、距離。

maiами kara /^{TOP}sono dizuni[^] rando ga aru toko made /^{COB}
kekкou aru desho /^{COM}kyori //^{APC}

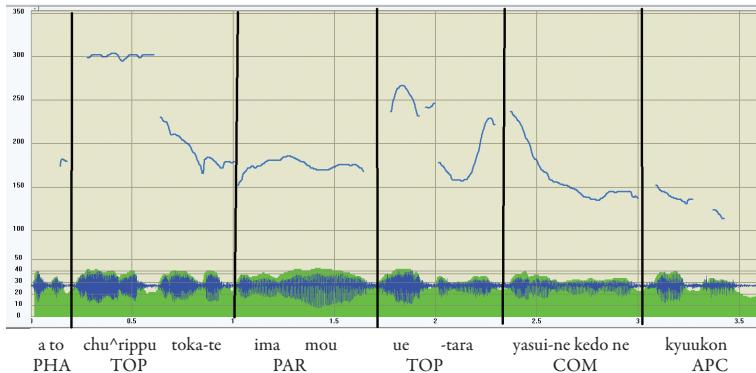
Miami from /^{TOP} that Disneyland PR-Sub exist place until /^{COB}
enough exists really /^{COM} distance //^{APC}
'from Miami / Disneyland is far / is really (far) / away //'

Figure 8 - *F0 tracks for example (6)*

Furthermore, example (7) from [J090 garden 8] accomplishes an expression of disagreement and is composed of an Incipit-Topic-Parenthesis-Comment-Appendix of Comment Information pattern.

- (7) *F011-8: あ、と、チューリップ[°]とかて今、もう植え
-たら安いねんけどね、球根。
 a /^{NP} to chu[°]rippu toka-te /^{TOP} ima mou /^{PAR}
 ue -tara yasui-nen kedo ne /^{COM} kyuukon //^{APC}
 ah well / ^{NP} tulip such-as now /^{TOP} already /^{PAR}
 plant-if cheap but PR /^{COM} bulb //^{APC}
 'ah well / the tulips / if you (had) already planted (them) it
 would be less costly / the bulbs (that is) //'
 %ill: expression of disagreement

Figure 9 - F0 tracks for example (7)



The Appendix occurs necessarily after the Comment unit and is performed via a prosodic unit of the type *suffix*, with a low-falling profile and weak intensity, as can be seen in examples (5), (6) and (7), and in the third turn of (4).

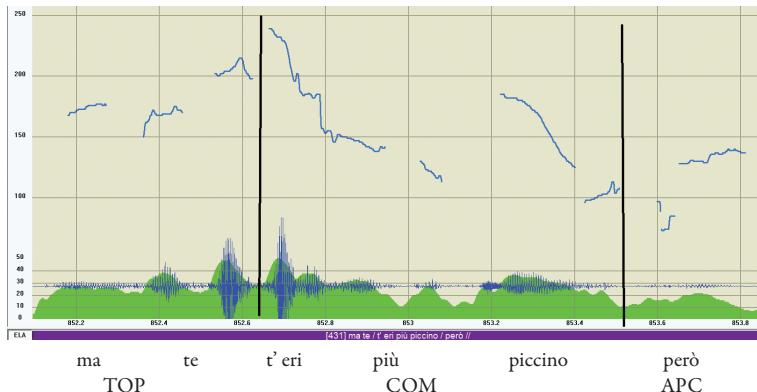
Within L-AcT, the overall functional definition states that the Appendix is a textual integration of the Comment's content that has low semantic relevance and behaves as an adjunct, added at the end of the utterance with the mere aim of assuring consent with the addressee. Appendix, in this frame, is sharply distinct from the Topic, which specify the domain of relevance of the Comment. The corpus data for the Romance languages available from IPIC shows that the syntactic fulfilment of the Appendix lacks homogeneity from both lexical and phrasal standpoints, extending from adverbial expressions of generic

agreement (*etc., and so on, right, isn't*) to syntactic completions (PP specifications, place and time PP, lexical explanations of anaphora in Comment) and lexical amendments of every kind. This function, indeed, does not determine syntactic and lexical restrictions on the expressions filling the unit and, in this respect, contrasts with the Topic, which is fulfilled by mostly NPs and PPs, whose semantics works fine to perform its information function. Linguistic variability supports the idea that since the Appendix serves to conclude the utterance and ensure consent with the addressee, it adapts to the needs of the case in which it is used.

For instance, example (8) shows a typical Italian Appendix, which is produced in a family conversation while looking to an album of pictures. The APC is performed by a suffix prosodic unit at low intensity and is fulfilled by the connective (*però*), which doesn't develop any coordinative value. On the contrary, according to the definition, the conjunction concludes the utterance, marking the search for agreement with the addressee.

- (8) *ELA: ma te /^{TOP} t' eri più piccino /^{COM} però //^{APC}
 but you /^{TOP} you was younger /^{COM} anyway //^{APC}

Figure 10 - F0 tracks for example (8)



The previous Appendix examples, both in Japanese and Italian, confirm the assumption, since Appendixes correspond to generic expression of agreement or form of sort of clarification with respect to the lexical contents previously expressed. The low semantic relevance of the Appendix is also demonstrated by the fact that it does not have an

independent modality but is interpreted under that of the Comment (the Topic has its own, conversely).

We must also consider that the Japanese SOV order and the frequent use of post-verbal constituents, referred to as *tails* in the literature, may change the frequency and the role of the Appendix information unit in this language. Nonetheless, within an analysis of speech that takes pragmatic and prosodic performance into account it may be observed that tails seem to be realized typically with a suffix type prosodic unit. Moreover, the literature has stated that these post-verbal constituents occur outside of sentence configuration (Abe 2004; Kanada 2010); in reality, for the previous examples they don't seem to be the necessary argument of any verbal or predicative expression but are an adjunct from a syntactic point of view. Thus, it may be concluded that they are a good candidate for consideration as Appendixes, in the L-AcT definition of the term.

The Topic-Comment-Appendix could be considered a basic information pattern for spoken Japanese. In Romance languages, the occurrence of Appendixes seems to depend on different conditions: on one hand, strong familiarity between the speakers and an uncontrolled register produce it, while on another, it occurs where there is a need for of textual integration in formal and extended description. This leads us to a quantitative datum for the Appendix: it corresponds to lower values (4-5%) in Romance languages than those of the Topic and Parenthesis, the latter grounding the utterance's content. In conclusion, the Appendix appears to be occasional in Romance communication, while in Japanese it may turn out a core strategy. Therefore, the consistency of the informational definition of the Appendix unit for Japanese may, in principle, be questionable when tested on larger datasets. The interpretation of the previous examples with the related considerations depends on the L-AcT framework assigning a particular information role to the Appendix that distinguishes it from that of the Topic. We cannot help but refer in this regard to an important article by Lombardi-Vallauri (2014) which argues that "Appendixes are Topics", reflecting, in fact, on Japanese Appendixes introduced by "*wa*" and data taken from the SUNY corpus. A more detailed investigation into the semantic features of Japanese tails seems necessary to clarify whether or not they actually agree with the Appendix's function.

3. Some conclusions

The first results of the pilot study show that the L-AcT model can be applied satisfactorily to the analysis and information tagging of spoken Japanese.

The existence of a Japanese mini-corpus will allow the study of specific features of spoken Japanese, such as the percentage of simple and complex utterances and of verbal and verbless utterances, which are basic aspects of information structure and should be compared with the Romance and English mini-corpora stored in IPIC. It could also confirm the use of communicative strategies such as the (frequent) use of repetition, for instance.

It will also be possible to discover and/or verify typical information patterns for Japanese, and to check the frequency of some phenomena, such as multiple Topics and high percentages of Appendixes. These latter seem to represent, indeed, specific information constructions, and perhaps partly depend on SOV Japanese order.

Moreover, it could shed light on the functions of the numerous and necessary particles in spoken Japanese. The distinction between particles with a morphological value (case assignment and marking of Part of Speech) and particles marking the ends of sentences or of constituents (Fujimura *et al.* 2012) should be drawn taking in consideration their prosodic performances and their possible information roles. It could be so stressed if they strengthen, make it weaker or by accident contrast the accomplishment of the previously occurring information functions.

References

- Abe, Jun. 2004. On directionality of Movement: A case of Right Japanese Dislocation. In AA.VV., *Proceeding of the 58th Conference*, The Tohoku English Literacy Society, 54-61.
- Aoyagi, Hiroshi. 2006. *Particles and functional categories in Japanese*. Tokyo: Hituzi.
- Austin, John. 1962. *How to do things with words*. London: Arnold.
- Biber, Douglas & Johansson, Stig & Leech, Geoffrey & Conrad, Susan & Finnegan, Edward. 1999. *The Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.

- Cavalcante, Frederico Amorim. 2015. *The topic unit in spontaneous American English: a corpus-based study*. Belo Horizonte: UFMG. (MA Dissertation).
- Cavalcante, Frederico Amorim & Ramos, Adriana Couto. 2016. The American English spontaneous speech minicorpus. Architecture and comparability. *CHIMERA: Romance Corpora and Linguistic Studies* 3(2). 99-124.
- Clancy, Patricia & Downing, Pamela. 1987. The use of *wa* as a Cohesion marker in Japanese oral narratives. In Hinds, John & Maynard, Senko & Iwasaki, Shoichi (eds), *Perspective on topicalization: the case of Japanese wa*. 3-56. Amsterdam: Benjamins.
- Chafe, Wallace. 1994. *Discourse, consciousness, and time: The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cresti, Emanuela. 2000. *Corpus di italiano parlato*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Cresti, Emanuela. 2005 a. Per una nuova classificazione dell'illocuzione a partire da un corpus di parlato (LABLITA). In Burr, Elisabeth (ed), *Tradizione e innovazione: il parlato. Atti del VI Convegno internazionale SILFI*. 233-246. Pisa: Cesati.
- Cresti, Emanuela. 2005b. Notes on lexical strategy, structural strategies and surface clause indexes in the C-ORAL-ROM spoken corpora. In Cresti, Emanuela & Moneglia, Massimo (eds). *C-ORAL-ROM. Integrated reference corpora for spoken romance languages*. 209-256. Amsterdam: Benjamins.
- Cresti, Emanuela. 2010. La Stanza: un'unità di costruzione testuale del parlato. In Ferrari, Angela (ed), *Sintassi storica e sincronica dell'italiano. Subordinazione, coordinazione e giustapposizione. Atti del X Congresso SILFI*, 713-732. Firenze: Franco Cesati.
- Cresti, Emanuela. 2018. The illocution-prosody relation and the information pattern in the spontaneous speech according to the Language into Act Theory (L-AcT). In Moroni, Manuela & Heinz, Matthias (eds), *Prosody: Grammar, information structure, interaction*. Special issue Linguistik Online, 88/1.
- <https://bop.unibe.ch/index.php/linguistik-online/index>
- Cresti, Emanuela. & Moneglia, Massimo (eds) 2005. *C-ORAL-ROM. Integrated reference corpora for spoken romance languages*. Amsterdam: Benjamins.

- Cresti, Emanuela. & Moneglia, Massimo. forthcoming a. The definition of the Topic within Language into Act Theory and its identification in spontaneous speech corpora. In Borreguero, M. & Atayan, V. (eds) Special issue Models of Discourse Units, *Revue Romane*
- Cresti, Emanuela & Gregori, Lorenzo & Moneglia, Massimo & Panunzi, Alessandro. 2018. The Language into Act Theory: A Pragmatic Approach to Speech in Real-Life. In Hanae Koiso & Patrizia Paggio (eds), *Proceedings of the Eleventh International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2018), LB-ILR2018 and MMC2018 Joint Workshop: Language and Body in Real Life Multimodal Corpora 2018: Multimodal Data in the Online World*. Paris: ELRA, 20-25.
- Cresti, Emanuela & Moneglia, Massimo & Panunzi, Alessandro. forthcoming. The LABLITA Corpus & the Language into Act Theory: analysis of Viterbo excerpts. In: De Dominicis, Amedeo (ed), *Atti del Convegno Internazionale "Speech audio archives: preservation, restoration, annotation, aimed at supporting the linguistic analysis"*. Roma: Editrice Accademia dei Lincei.
- Du Bois, John, Chafe, Wallace, Meyer, Charles & Thompson, Sandra. 2000. *Santa Barbara Corpus of Spoken American English, Part 1*. Philadelphia: Linguistic Data Consortium.
- Firenzuoli, Valentina. 2000. Nuovi dati statistici sull'italiano parlato. *Romanische Forschungen* 13. 213-225.
- Firenzuoli, Valentina. 2003. *Le Forme Intonative di Valore Illocutivo dell'Italiano Parlato: Analisi Sperimentale di un Corpus di Parlato Spontaneo (LABLITA)*. Firenze: Università di Firenze. (Tesi di dottorato).
- Fujimura, Itsuko & Chiba, Shoju & Ohso, Mieko. 2012. Lexical and grammatical features of spoken and written Japanese in contrast: Exploring a lexical profiling approach to comparing spoken and written corpora. In Raso, Tommaso & Mello, Heliana & Pettorino, Massimo (eds), *Proceedings of the International GSCP 2012 Conference: Speech and Corpora*. 393-398. Firenze: FUP.
- 't Hart, Johan & Collier, René & Cohen, Antoine. 1990. *A Perceptual Study on Intonation. An Experimental Approach to Speech Melody*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kanada, Kohji. 2010. The Island Effect in Postverbal Constructions in Japanese, *PACLIC* 27, 459-466.
- Izre'el, Shlomo & Hary, Benjamin & Rahav, Giora. 2001. Designing CoSIH: The Corpus of Spoken Israeli Hebrew. *International Journal of Corpus Linguistics* 6/2. 171-197.

- Li, Charles. & Thompson, Sandra. 1976. Subject and Topic: a new typology of language. In Li Charles (ed), *Subject and Topic*. 457- 489. New York: Academic Press.
- Lombardi-Vallauri, Edoardo. 2014. What can Japanese -wa tell us about the function of Appendixes. *Faits de langue* 43(2), 61-86.
- Moneglia, Massimo & Raso, Tommaso. 2014. Notes on the Language into Act Theory. In Raso, Tommaso & Mello, Heliana (eds), *Spoken Corpora and Linguistics Studies*. 468-494. Amsterdam: Benjamins.
- Moneglia, Massimo & Raso, Tommaso & Mittmann-Malvessi, Maryualé & Mello, Heliana. 2010. Challenging the Perceptual Prominence of Prosodic Breaks in Multilingual Spontaneous Speech Corpora: C-ORAL-ROM/C-ORAL-BRASIL. In *Proceedings of Speech Prosody 2010. Fifth International Conference*. Chicago, Illinois.
- Nakagawa, Natsuko. 2016. *Information Structure in Spoken Japanese: Particles, Word Order, and Intonation*. Kyoto: Graduate School of Human and Environmental Studies of Kyoto University. (Ph. Dissertation).
- Nicolas Martinez, Carlota. 2012. *Cor-DiAL (Corpus oral didáctico anotado lingüísticamente)*. Madrid: Liceus.
- Ogiso, Toshinoubo & Komachi, Mamoru & Den, Yasuharu & Matsumoto, Yuji. 2012. UniDic for Early Middle Japanese: a Dictionary for Morphological Analysis of Classical Japanese. LREC 2012 Proceedings. 911-915.
- Panunzi, Alessandro & Gregori, Lorenzo. 2012. DB-IPIC. An XML Database for the Representation of Information Structure in Spoken Language. In Mello, Heliana & Panunzi, Alessandro & Raso, Tommaso (eds), *Pragmatics and Prosody. Illocution, Modality, Attitude, Information Patterning and Speech Annotation*. 133-150. Firenze: Firenze University Press.
- Pons Borderia, Salvador. 2008. Do Discourse Marker exist? On the treatment of Discourse Markers in Relevance Theory. *Journal of Pragmatics*, 40, 1411-1434.
- Raso, Tommaso. 2014. Prosodic Constraints for Discourse Markers. In Raso, Tommaso & Mello, Heliana (eds) *Spoken corpora and Linguistic Studies*. 411-467. Amsterdam: Benjamins.
- Raso, Tommaso & Mello, Heliana (eds). 2012. *C-ORAL-BRASIL I: Corpus de referência de português brasileiro falado informal*. Belo Horizonte: Editora UFMA.

- Rocha Bruno. 2016. *Uma metodologia empírica para a identificação e descrição de ilocuções e a sua aplicação para o estudo da Ordem em PB e Italiano*. Belo Horizonte: UFMG. (PhD Thesis).
- Signorini, Sabrina. 2005. *Topic e soggetto in corpora di italiano parlato*. Florence: University of Florence. (PhD Thesis).
- Shibatani, Masayoshi. 1982. Japanese grammar and universal grammar. *Lingua* 57, 103-23.
- Shimojo, Mitsuaki. 2006. Properties of particle omission revisited. *Toronto Working Papers in Linguistics*, 26, 123-140.
- Swerts, Mark. 1997. Prosodic features at discourse boundaries of different strength. *Journal of the Acoustical Society of America* 101, 514-521.
- Tomioka, Satoshi. 2016. Information Structure in Japanese. In Féry, Caroline & Ishihara, Schinichiro (eds), *The Oxford Handbook of Information Structure*. 753-773. Oxford: Oxford University Press.
- Yamashita, Hiroko. 2002. Scrambled sentences in Japanese: Linguistic properties and motivation for production. *Text*, 22 (4), 597-633.
- Win Pitch <http://www.winpitch.com>.

Appendix

Tagset of Information Unit types

Type of Unit	Name	Tag	Definition
<i>Textual</i>	Comment	COM	Accomplishes the illocutionary force of the utterance.
	Topic	TOP	Identifies the domain of application for the illocutionary act expressed by the Comment
	Appendix of Comment	APC	Integrates the text of the Comment and concludes the utterance, marking an agreement with the addressee.
	Appendix of Topic	APT	Gives a delayed integration of the information given in the Topic.
	Parenthesis	PAR	Inserts information into the utterance with a meta-linguistic value.
	Locutive Introducer	INT	Expresses the evidence status of the subsequent locutive space marking a shift in the coordinates for its interpretation
	Multiple Comment	CMM	Constitutes a chain of Comments which form an <i>illocutionary pattern</i> i.e. an action model which allows the linking of at least two illocutionary acts, for the performance of one conventional rhetoric effect.
	Bound Comment	COB	A sequence of Comments, which are produced by progressive adjunctions following the flow of thought (<i>Stanza</i>)
<i>Dialogic</i>			
Incipit	INP	Opens the communicative channel, bearing a contrastive value and starting a dialogic turn or an utterance.	
Conative	CNT	Pushes the listener to take part in the Dialogue or stops his uncollaborative behavior.	
Phatic	PHA	Controls the communicative channel, ensuring its maintenance. It stimulates the listener toward social cohesion.	
Allocutive	ALL	Specifies to whom the message is directed keeping his attention and forming a cohesive, empathic function.	
Expressive	EXP	Works as an emotional support, stressing the sharing of a social affiliation.	
Discourse Connector	DCT	Connects different parts of the discourse, indicating its continuation.	

BARBARA GILI FIVELA

L’intonazione nelle varietà di italiano e nell’arabo marocchino: alcune riflessioni sull’apprendimento della prosodia della seconda lingua

Nell’articolo si propone il confronto delle caratteristiche principali dei sistemi prosodico-intonativi dell’arabo marocchino e delle varietà di italiano, con il fine di sottolineare quanto possano variare i modelli fonetico-fonologici dei parlanti e l’importanza di una valutazione puntuale dei sistemi di riferimento degli apprendenti. La conoscenza delle regole per l’assegnazione dell’accento lessicale, della composizione dell’inventario fonologico intonativo e dei principali dettagli fonetici della sua realizzazione può fornire strumenti utili per analizzare le produzioni in L2 e comprendere ciò su cui orientare l’attenzione per migliorare l’apprendimento. L’analisi condotta permette, infine, di adattare alcuni suggerimenti per la didattica della prosodia discussi in letteratura al caso in cui le lingue di partenza o di arrivo siano l’italiano e l’arabo marocchino, una delle lingue più parlate dagli immigrati in Italia.

Parole chiave: intonazione, varietà di italiano, arabo marocchino, apprendimento, seconda lingua.

1. Introduzione

Per quanto molte delle ipotesi avanzate nell’ambito degli studi di analisi contrastiva circa i fenomeni di *transfer* siano ormai state superate, è noto che il sistema fonetico-fonologico dei parlanti svolge un ruolo fondamentale nella percezione e produzione di suoni non nativi, come quelli di una lingua straniera che si tenti di apprendere (L2). Almeno per quanto riguarda foni consonantici e vocalici, sono ormai abbastanza numerosi i modelli relativi alla percezione e produzione di suoni non nativi che permettono di sviluppare riflessioni utili anche per il contesto di acquisizione e apprendimento, nei quali si assume che le caratteristiche del sistema fonetico fonologico della lingua materna (L1) e della lingua non nativa influenzino la capacità di percepire e produrre foni differenti da quelli nativi e, quindi, condizionino

anche l'esito di un eventuale processo di apprendimento (es. Flege 1995; Best & Tayler 2007). Ma se, da un lato, l'apprendente ha difficoltà a produrre e percepire suoni non nativi, dall'altro, almeno in base a studi effettuati soprattutto sulla lingua inglese, gli errori fonetici sono relativamente poco correlati (22%) con l'intellegibilità del messaggio che l'apprendente stesso produce (ossia con quanto il messaggio è compreso da un ascoltatore; cfr. Derwing & Munro 2005; Munro & Derwing 1999). La percentuale appena riportata riguarda la lingua inglese e, infatti, alcuni risultati riportati nella letteratura scientifica di riferimento inducono a pensare che sia solo solo indicativa e che possa cambiare a seconda delle lingue prese in esame. Ad esempio, Gynan (1985) riporta che le caratteristiche fonologiche del parlato degli apprendenti ispanofoni di inglese L2 interferiscono più degli errori grammaticali con la comprensione del messaggio.

Le proposte avanzate in letteratura circa la percezione, produzione e apprendimento della prosodia, e, in particolare, dell'intonazione, sono meno approfondite (si veda la panoramica fornita in Gili Fivela 2012), ma è comunque evidente che il sistema materno influenzì la percezione e la produzione anche nel caso dei tratti soprasegmentali (De Meo & Pettorino 2012). Tuttavia, in base alla letteratura di riferimento, anche gli errori intonativi sono relativamente poco correlati (22%) con l'intellegibilità del messaggio; a differenza di quelli segmentali, sono però altamente correlati (83%) con la comprensibilità (ossia la percezione di quanto sia difficile comprendere il messaggio; cfr. Derwing & Munro 2005; Munro & Derwing 1999). In realtà, è evidente che i risultati possano dipendere da chi valuta le produzioni degli apprendenti L2 (es. parlanti nativi in Munro & Derwing 1999 vs. altri parlanti L2 in Flege 1988, McKay *et al.* 2006; Munro *et al.* 2006; Yuan *et al.* 2010).

Le percentuali relative a intelligenza e comprensibilità sono sicuramente indicative, anche perché possono essere influenzate da aspetti metodologici, mentre è comunque interessante capire su quali caratteristiche orientare l'attenzione per favorire l'intelligenza e la comprensibilità nel momento in cui si apprende o si insegna una L2, in particolare per quanto riguarda la prosodia. La prosodia, infatti, in particolare se si considera l'intonazione, svolge importanti funzioni linguistiche.

1.1 *La prosodia e l'intonazione*

Com'è noto, la prosodia corrisponde alla modulazione di parametri acustici, quali la frequenza fondamentale della voce, la durata e l'in-

tensità, in relazione a domini di ordine superiore rispetto al fonema (domini prosodici o soprasegmentali), e codifica informazioni come l'accento lessicale, il tono, l'intonazione e il ritmo, che possono essere considerati come dei veri e propri tratti (Bertinetto 1981; Crystal 1995). Con riferimento specifico all'intonazione, il cui correlato fonetico principale è la modulazione della frequenza fondamentale della voce, si può tentare un confronto delle caratteristiche fonetico-fonologiche di sistemi diversi, della L1 e della L2, per spiegare almeno in parte l'esito della percezione e produzione dell'intonazione da parte degli apprendenti. Nel caso dell'intonazione, infatti, si può fare riferimento a sistemi fonetico-fonologici a tutti gli effetti, come discusso negli studi svolti all'interno della fonologia Autosegmentale-Metrica (AM, Pierrehumbert 1980; Bruce 1977; Lieberman & Prince 1977). In base al quadro teorico AM, è possibile individuare eventi fonologici la cui realizzazione corrisponde alla modulazione della frequenza fondamentale della voce e che sono associati a posizioni specifiche della struttura metrica. In particolare, gli accenti intonativi sono associati a posizioni metricamente forti (associazione che si rappresenta con un asterisco e che riguarda sia accenti monotonali che accenti bitonali, es. H*, L+H* associati ad una sillaba colpita da accento lessicale), mentre gli eventi di confine possono anche essere associati a posizioni metricamente deboli (es. L%, associato al confine destro di un sintagma intonativo). In entrambi i casi, gli eventi intonativi si realizzano grazie al raggiungimento di bersagli tonali, corrispondenti a livelli alti, (H)igh, o bassi, (L)ow (benché nelle lingue del mondo siano stati individuati anche altri livelli fonologicamente rilevanti, ad esempio nel caso di downstep, !H, o upstep, ;H). Oltre agli aspetti fonologici, sono poi importanti anche i dettagli di realizzazione fonetica, come l'allineamento dei bersagli tonali rispetto ai segmenti, ossia la loro sincronizzazione con vocali e consonanti, e lo *scaling*, ossia la loro effettiva realizzazione a determinati valori di frequenza fondamentale.

Parlanti di lingue diverse, o di varietà diverse della stessa lingua, fanno quindi riferimento a unità fonologiche diverse, da un punto di vista intonativo, e magari anche a sistemi prosodici differenti, in cui cambia, ad esempio, la struttura metrica. Conoscere le caratteristiche del sistema linguistico di partenza e di quello di arrivo rappresenta quindi un potente strumento per valutare i percorsi di apprendimento e, potenzialmente, per migliorarli.

2. Obiettivo del contributo

Date le premesse descritte in §1, in questo articolo si propone il confronto di alcuni aspetti dei sistemi prosodico-intonativi dell’italiano e dell’arabo marocchino per sottolineare:

1. quanto possano variare i repertori e i modelli fonetico-fonologici di riferimento dei parlanti;
2. l’importanza della valutazione puntuale delle caratteristiche dei sistemi di riferimento degli apprendenti, al fine di
 - a. analizzare le produzioni in L2;
 - b. comprendere su quali aspetti orientare l’attenzione per migliorare l’apprendimento della L2;
 - c. adattare, ad esempio, alcuni suggerimenti per la didattica della prosodia L2 al caso in cui le lingue di interesse siano l’italiano e l’arabo marocchino, una delle lingue più parlate dagli immigrati in Italia.

Per raggiungere gli obiettivi preposti, si prenderanno in esame le descrizioni disponibili nella letteratura scientifica di riferimento sulle varietà di italiano e sull’arabo marocchino, analizzando l’intonazione di frasi assertive con focalizzazione ampia e interrogative polari.

3. Le varietà di lingua considerate

3.1 L’arabo parlato in Marocco

In base al 15mo censimento ISTAT della popolazione (2011), gli arabi provenienti dal Marocco sono tra gli immigrati più numerosi tra quelli residenti in Italia (tot. 407097 censiti, corrispondenti al 10,1% degli immigrati). Le lingue ufficiali di questa parte di popolazione sono due, ossia l’arabo e il berbero, ma i parlanti normalmente conoscono anche il francese, che si insegna scuola e risulta usato frequentemente. Inoltre, anche solo considerando la lingua araba, i parlanti hanno diverse varietà a disposizione, come l’arabo classico e i dialetti dell’arabo, differenziati principalmente in diatopia, nonché varietà diastratiche e diafasiche (es. l’arabo colloquiale, l’arabo delle persone colte). Il parlante marocchino si trova, quindi, in una situazione di plurilinguismo (es. varietà di arabo, di francese e, almeno nei lavori sperimentali descritti nella letteratura scientifica sull’argomento, anche di inglese). Di fatto, comunque, l’arabo si è configurato come una sorta di lingua franca, veicolo di integrazione so-

ciale delle popolazioni berbere (una lingua parlata da circa 19 milioni di persone in Marocco e 21 milioni a livello mondiale; fonte: Ethnologue).

Gli articoli scientifici relativi alle caratteristiche prosodico-intonative non sono molto numerosi (Mawhoub 1992; Benkirane 1998; Yeou 2005; Hellmuth *et al.* 2015; cfr. El Zarka 2015), ma evidenziano un dibattito acceso inerente sia all'accento lessicale che agli eventi tonali. Circa la presenza (cfr Maas 2013) e assegnazione dell'accento (Hellmuth *et al.* 2015; Hellmuth 2014), in genere si ritiene che l'accento esista e cada sull'ultima sillaba, se essa ha struttura del tipo CVC, CVVC, CVCC e, altrimenti, venga assegnato alla penultima sillaba. Tuttavia, ci sono anche studiosi che propongono che l'accento non sia presente, almeno nel parlato connesso: si tratterebbe, piuttosto, di prominenze demarcative o dovute a vincoli ritmici (El Zarka 2012). Per quanto riguarda gli eventi tonali, gli studiosi non sono in accordo riguardo alla tipologia degli eventi stessi. Secondo alcuni esistono sia accenti tonali (in corrispondenza di accenti lessicali) che eventi di confine (Benkirane 1998), mentre, secondo altri, benché si debbano riconoscere gli accenti lessicali, gli eventi tonali rappresentano solo eventi di confine (Burdin *et al.* 2014); alcuni studiosi, invece, pur individuando eventi tonali di confine, non riconoscono l'esistenza dell'accento lessicale (El Zarka 2012). Infine, le poche descrizioni dei contorni intonativi tipici individuano un andamento di tipo *rise-fall* (LHL), realizzato a inizio o fine enunciato (Benkirane 1998).

3.2 L'italiano e le sue varietà

L'entità della variazione nella lingua italiana è ormai ben nota, così come sono ampiamente discusse le principali dimensioni di variazione, ad esempio quella diatopica o diafasica (es. Berruto 2010, 2012; Mioni 1975; Sabatini 1985). Per la lingua italiana, abbiamo a disposizione una lunga tradizione di studi relativi alle caratteristiche prosodiche (es. Bertinetto 1981), dalla quale emerge che l'accento lessicale svolge una funzione distintiva, benché ricada più frequentemente sulla penultima sillaba (93.3% delle parole bisillabiche, 81.1% delle trisillabiche – Mancini & Voghera 1994; D'imperio & Rosenthal 1999); infatti, è facile individuare esempi nei quali l'accento riguardi una delle ultime quattro sillabe (escludendo i clitici: es. /'ka.pi.to/, /'ka.pi.ta.no/). In parole lunghe, frequentemente in parole complesse, si riscontra anche una prominenza secondaria. Inoltre, sono noti anche casi di spostamento della posizione dell'accento a seconda della varietà (es. [mol'lika] vs. [mol'lika] in alcune varietà settentrionali; Schmid 1999).

Per quanto riguarda le caratteristiche prosodico-intonative, la letteratura scientifica di riferimento è ricca di contributi di tipo fonetico (es. Magno-Caldognetto *et al.* 1978; Endo & Bertinetto 1997; Romano 2003), così come di studi di impostazione fonologica. A questo proposito, si pensi, ad esempio, ai lavori relativi alle domande polari e ai costituenti dislocati a destra in 15 varietà di italiano, rispettivamente di Savino (2012) e Crocco (2013), e agli studi effettuati su asserzioni, esclamazioni, domande polari e aperte, imperativi e vocativi realizzati in 16 varietà diverse, coordinati dalla scrivente (Gili Fivela *et al.* 2015; Gili Fivela & Iraci 2017; Gili Fivela & Nicora in stampa). Questi ultimi contributi, in particolare, permettono di mettere in evidenza che in alcuni casi è possibile trovare un andamento intonativo che può essere usato da parlanti di varietà diverse (ad esempio, nelle assertive con focalizzazione ampia, nelle liste, nelle domande aperte, anche quelle che comunicano sorpresa e nei vocativi). Tuttavia, in molti altri casi, si osserva una estrema variazione in relazione sia all'inventario intonativo selezionato dai parlanti di varietà diverse, sia alle specifiche funzioni associate alla configurazione nucleare.

Gili Fivela *et al.* (2015) dimostrano chiaramente e in modo approfondito che sulla base delle caratteristiche intonative non si possono delineare isoglosse simili a quelle individuate sulla base dell'analisi – non sopravveniente – dei dialetti (es. Pellegrini 1977; si veda la tabella 1, più avanti, per una visione d'insieme relativa alla variazione che interessa le domande polari).

3.3 Sistemi a confronto

Nei paragrafi seguenti, si prenderanno in esame le descrizioni disponibili nella letteratura scientifica di riferimento circa l'intonazione corrispondente a frasi assertive con focalizzazione ampia e interrogative polari nelle varietà di italiano (cfr. Gili Fivela *et al.* 2015, nell'ambito degli studi sull'Atlante intonativo delle lingue romanze; Frota & Prieto 2015) e in arabo marocchino (cfr. Benkirane 1998; Hellmuth *et al.* 2015). Per ogni modalità, si prenderà in esame sia la struttura accentuale-metrica che l'andamento intonativo prototipico.

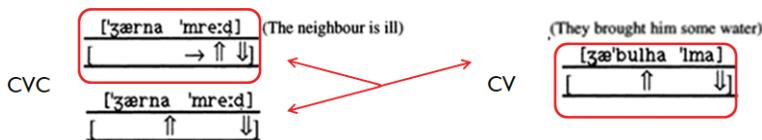
3.3.1 Assertive neutre

Arabo

Come già accennato, l'andamento intonativo tipico è caratterizzato da un innalzamento-abbassamento, descritto come LHL e realizzato a inizio o fine

enunciato (Benkirane 1998). In particolare, quando l'accento di frase riguarda una parola monosillabica con struttura CVC, l'intero *rise-fall* si realizza sulla vocale o può ridursi anche ad un semplice andamento discendente (fig. 1, a sinistra, in alto e in basso, rispettivamente). Se invece l'accento di frase riguarda una parola monosillabica con struttura CV, l'andamento è tipicamente ridotto ad un semplice andamento discendente (fig. 1, a destra).

Figura 1 - Rappresentazione del *rise-fall* nel caso di parola monosillabica con struttura CVC (sinistra) e CV (destra) – ispirata a Benkirane (1998)



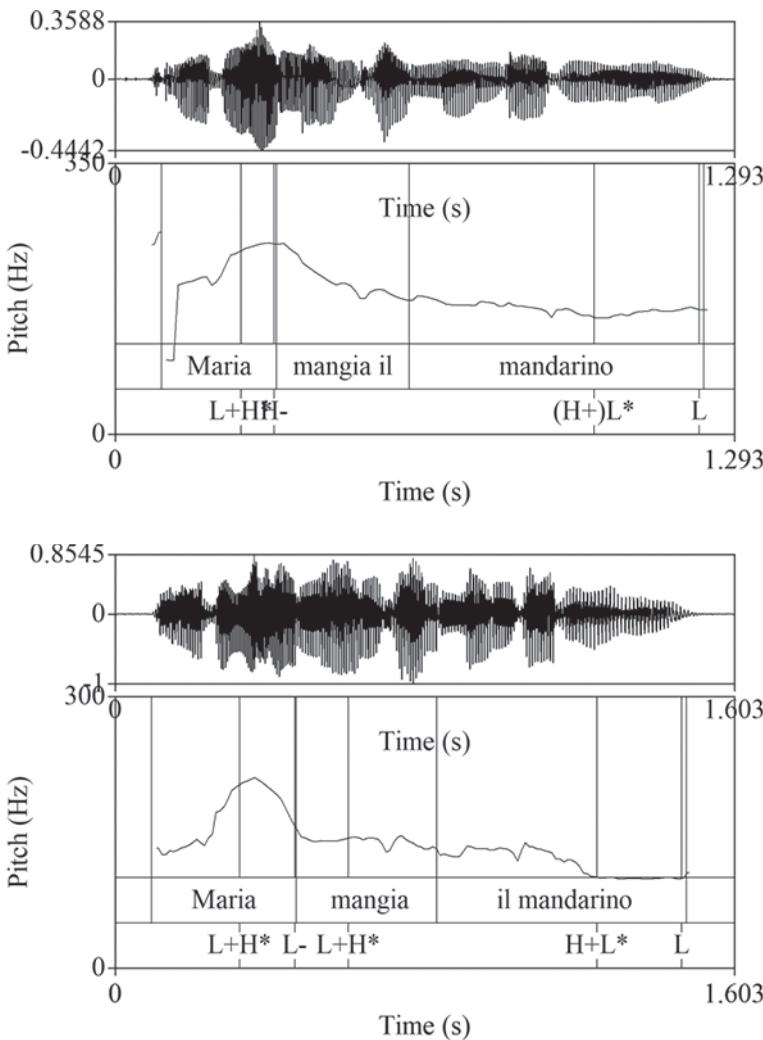
Tuttavia, El Zarka sottolinea che “extremely high final rises is what makes Moroccan intonation strikingly different from Eastern Arabic”, enfatizzando l'escursione tonale che caratterizza il picco finale che precede la discesa piuttosto che la discesa stessa. Peraltro, Yeou *et al.* (2007) osserva che il picco risente della struttura della sillaba (mentre nelle altre varietà non risente della struttura della sillaba ed è sempre allineato con essa) e che l'intervallo di frequenze è correlato alla durata dell'innalzamento.

Italiano

Gli enunciati assertivi prodotti in italiano con focalizzazione ampia presentano tipicamente un andamento finale discendente, con accento nucleare in posizione finale (infatti, se l'accento nucleare si trova in altra posizione, la focalizzazione è necessariamente ristretta). L'analisi fonologica proposta per le varietà di italiano è H+L* L%, ma in effetti si osserva un'estrema variabilità dell'altezza tonale alla quale viene realizzato il *leading tone* (H+). Nella fig.2 sono visibili forma d'onda e tracciato di frequenza fondamentale di enunciati neutri assertivi, prodotti da due parlanti pisani. Gli esempi chiariscono che la variabilità è fonetica, e non fonologica, e si riscontra in parlanti diversi o anche nelle produzioni di uno stesso informatore. Coerentemente, Gili Fivela *et al.* (2015) hanno stabilito che fosse opportuno utilizzare l'etichetta H+L*, anche se in alcune produzioni non esiste traccia della realizzazione del *leading tone* e benché sembri che esistano anche differenze tra varietà (ad esempio, in alcune l'altezza tonale media del

leading tone sembra maggiore e in altre minore, ad es. a Pescara e a Bari, rispettivamente).

Figura 2 - *Contorno intonativo di enunciati assertivi neutri nella varietà di Pisa*



Riflessioni suggerite dal confronto inerente agli enunciati neutri

Se si considera la situazione di un apprendente arabofono di italiano L₂, si deve immediatamente osservare la maggior variazione della posizione

dell'accento lessicale che l'apprendente deve imparare a padroneggiare, oltre al fatto che in italiano la posizione dell'accento lessicale non dipende dalla struttura della sillaba (v. §3.1 e §3.2). Per quanto attiene all'andamento intonativo, l'apprendente dovrà imparare a realizzare un pattern corrispondete a H+L*, a partire da uno LHL. In effetti, dovrà modificare le caratteristiche di allineamento soprattutto nel caso di parole target che prevedano una sillaba nucleare chiusa e, per quanto riguarda lo *scaling*, la necessità di cambiamento dipenderà dalla varietà di italiano che l'apprendente prenderà come modello (ossia quella con la quale entrerà in contatto).

Se, invece, si considera la situazione di un apprendente italofono di arabo L2, si deve immaginare un apprendente che familiarizzi con una minore variazione della posizione dell'accento lessicale che, tuttavia, dipende dalla struttura della sillaba. Per quanto riguarda l'andamento intonativo, l'apprendente dovrà imparare a realizzare un pattern corrispondete a LHL, a partire da uno H+L*. In effetti, dovrà modificare le caratteristiche di allineamento soprattutto nel caso di parole target che prevedano una sillaba nucleare chiusa e, per quanto riguarda lo *scaling*, la necessità di cambiamento dipenderà dalla varietà di italiano di partenza.

3.3.2 Domande polari

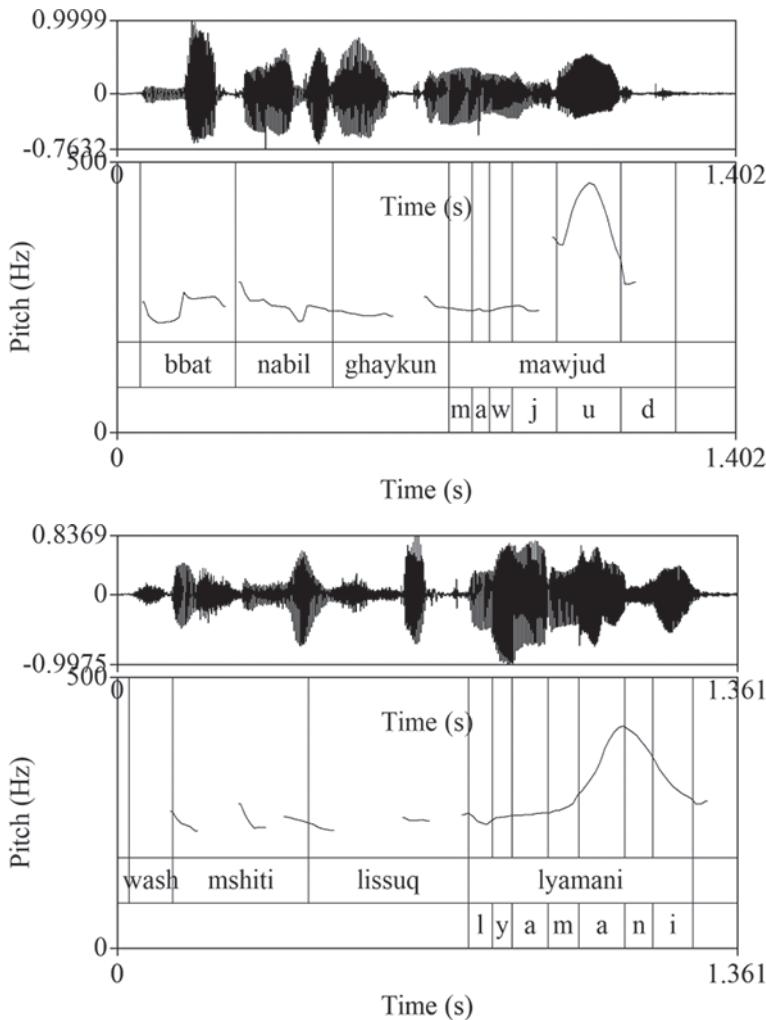
Arabo

Nel contributo del 2015, El Zarka evidenzia il fatto che le domande siano veicolate da “question particle” e “falling ending”, mentre è Benkirane che fornisce indicazioni relative agli aspetti fonetici, quando scrive “questions are characterized by a higher register [than statements] in general and an even larger pitch excursion on the final nuclear accent” (Benkirane 1998; Benkirane 2000: ch. 6).

Hellmuth *et al.* (2015) analizzano sia dati di parlato letto che di parlato spontaneo dai quali si evince che le domande sono veicolate da un andamento LHL che si realizza con un picco allineato alla parte centrale della vocale nelle sillabe accentate finali (CVC) e alla fine della vocale nelle sillabe in penultima posizione (CV) – fig. 3. Concludono poi osservando che l'andamento LHL non è però dovuto ad un evento tonale tradizionale “since peak does not display alignment to the accented syllable”, anche perché per il picco non si osserva “consistent alignment at a fixed distance from the utterance edge, or within the final syllable, as might be expected if it were a purely edge-marking tone.”. Secondo gli autori, si tratterebbe di un *edge-aligned pitch accent*, “an edge tone which

displays association with the rightmost foot of the utterance" (coerente con l'analisi dei "phrase-final tones" in francese, sulla quale secondo gli autori si è raggiunto il consenso in tempi recenti).

Figura 3 - *Contorno intonativo di domande polari in arabo marocchino:* parole con accento in posizione finale (in alto) e con accento sulla penultima sillaba (in basso; esempi audio gentilmente forniti dalla prof. Sam Hellmuth)



Italiano

La realizzazione delle domande polari in italiano è un ottimo esempio di quanto possa essere forte la variazione diatopica. La tab.1, versione aggiornata della tabella inizialmente proposta per le 13 varietà analizzate da Gili Fivela *et al.* (2015), mostra che lo stesso andamento intonativo, dal punto di vista fonologico, può essere individuato nelle produzioni di parlanti del nord, così come in quelle di parlanti di varietà del centro e del sud; d'altro canto, andamenti intonativi diversi dal punto di vista fonologico si possono riscontrare nelle produzioni di parlanti di un'area che tradizionalmente è considerata parte di una stessa isoglossa, ad esempio, quella meridionale estrema.

Tabella 1 - *Schema riassuntivo degli accenti nucleari e dei toni di confine realizzati nelle varietà di italiano in domande volte a richiedere informazioni;* il motivo indica l'andamento nucleare e le sigle identificano le varietà (Milano-MI, Torino-TO, Imperia-IM, La Spezia-SP, Firenze-FI, Siena-SI, Pisa-PI, Lucca-LU, Roma-RO, Pescara-PE, Napoli-NA, Salerno-SA, Cosenza-CS, Bari-BA, Lecce-LE e Palermo-PA)

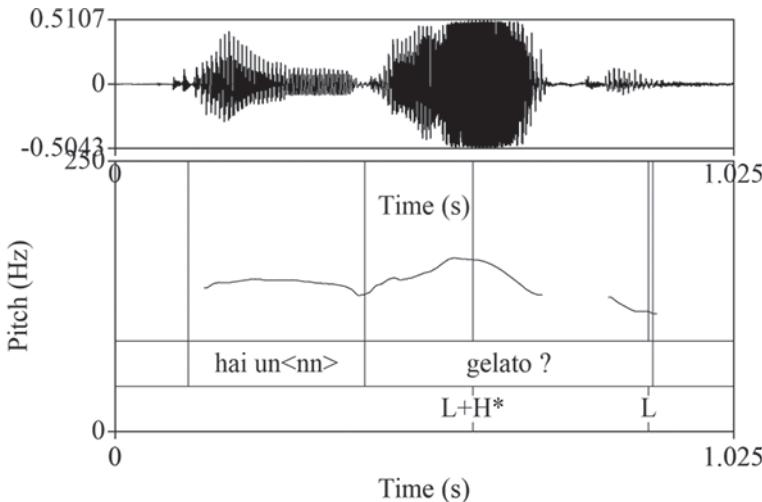
	LH%	H%	HL%	L%	
H+L*	IM MI TO LU SA CS LE		PI LU		
H*+L	IM SP MI PI RO PE SA LE				
L+H*	TO SA CS BA			SA CS BA	
H*	SI FI				
L*+H			TO NA	SP PA	

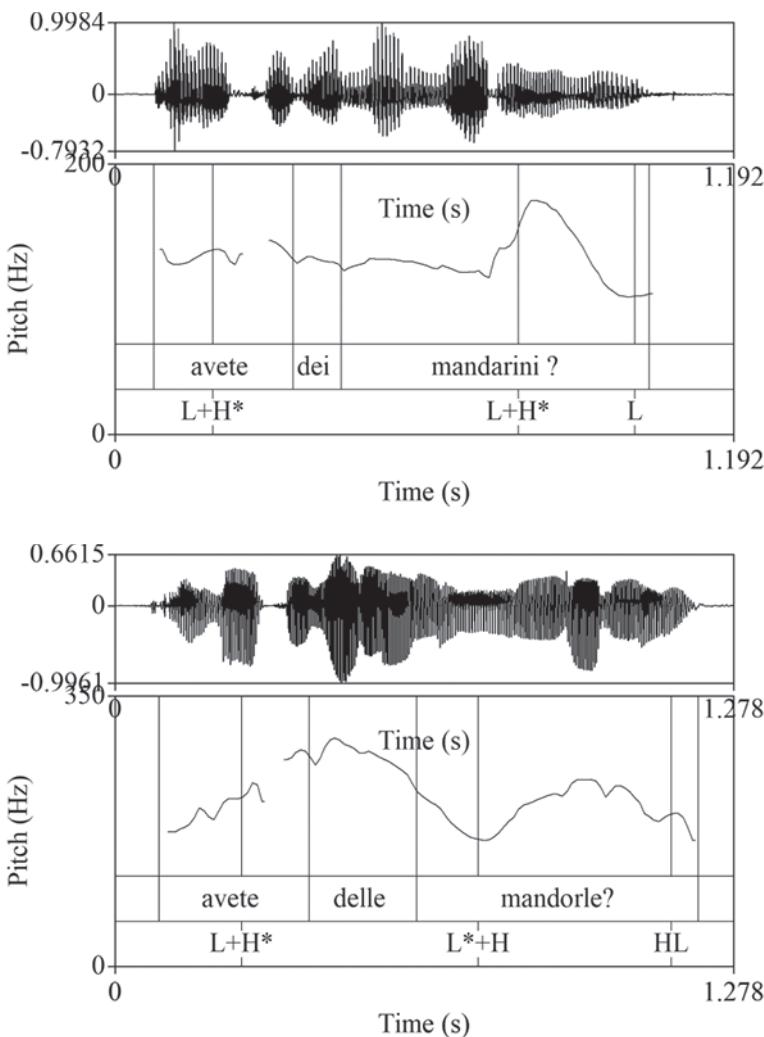
In ogni caso, in molte varietà, più di un andamento può veicolare la stessa funzione (es. richiesta di informazione), per via di differenze

stilistiche o di una diversa struttura di focalizzazione. L'analisi delle domande, infatti, rispetto a quella delle assertive con focalizzazione ampia, ci permette di mettere in evidenza anche la possibilità che l'accento nucleare si trovi in posizioni diverse per effetto di focalizzazione (es. sul verbo o sull'oggetto). Inoltre, è usuale che un andamento possa essere usato per (sotto)funzioni diverse (es. richiesta di informazione e richiesta di conferma).

Un'analisi attenta degli enunciati, permette di osservare che è possibile individuare andamenti fonologicamente simili tra loro ($L+H^* L\%$; es. a Bari, Salerno, Cosenza) e foneticamente «simili» a quello descritto per l'arabo marocchino. Tuttavia, anche in questo caso, esistono comunque chiare differenze fonetiche tra gli andamenti melodici nelle varietà di italiano e anche rispetto all'arabo – v. fig., 4 (in alto e in centro). Inoltre, è possibile individuare andamenti ascendenti-descendenti simili a quelli appena descritti ($L^*+H HL\%$; es. a Torino), ma molto diversi sia fonologicamente che foneticamente rispetto a quello descritto per l'arabo marocchino – v. fig. 4, in basso.

Figura 4 - *Contorno intonativo di domande polari in italiano:* varietà di Bari (in alto), di Salerno (in centro) e di Torino (in basso)

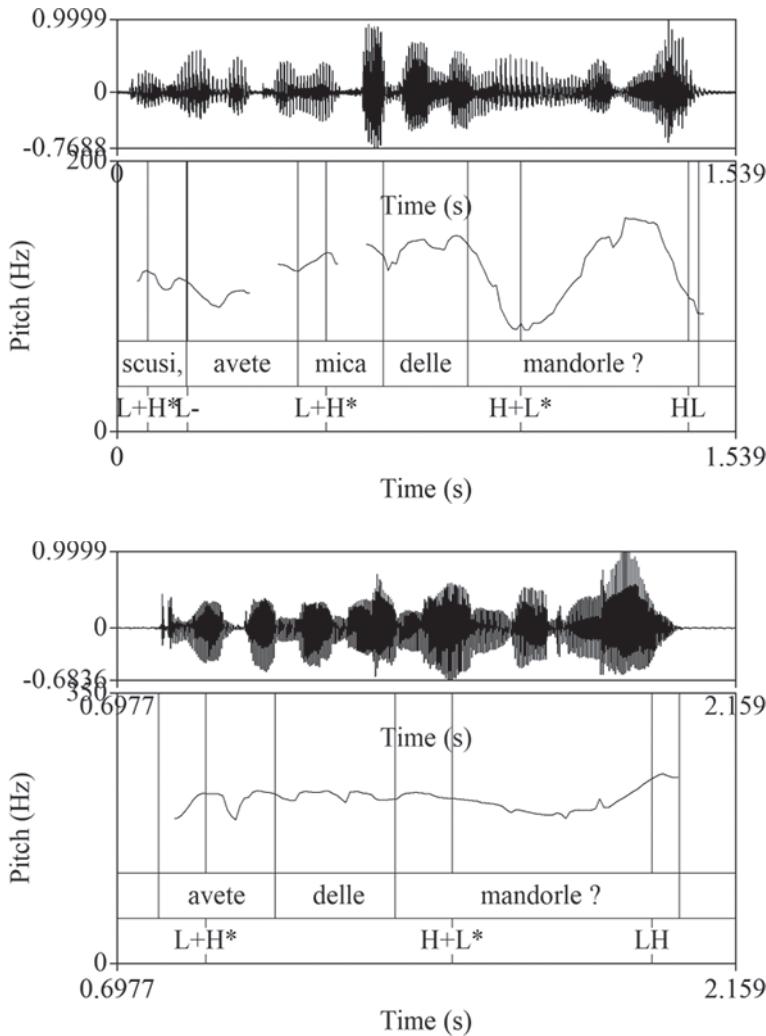




Infine, ovviamente, nelle varietà di italiano esistono andamenti fono-logicamente e foneticamente completamente diversi (es. H+L* HL% e LH% a Pisa e a Lecce) da quelli descritti nella varietà marocchina di arabo – v. fig., 5, rispettivamente in alto e in basso. Si evince, quindi, l'importanza sia dell'accento tonale che del tono di confine nel caratterizzare una varietà, oltre a fenomeni fonologici di varia natura, come ad esempio quelli di troncamento della specifica tonale finale nel caso

in cui l'accento nucleare sia associato a parole tronche in posizione finale all'interno dell'enunciato.

Figura 5 - *Contorno intonativo di domande polari in italiano: varietà di Pisa (in alto) e di Lecce (in basso)*



Riflessioni suggerite dal confronto inerente alle domande polari

Se si considera la situazione di un apprendente arabofono di italiano L2, oltre alla già menzionata maggior variazione della posizione dell'accento lessicale e alla sua indipendenza dalla struttura della sillaba, che l'apprendente deve imparare a padroneggiare, si deve osservare il fatto che l'apprendente può essere esposto ad una estrema varietà di andamenti intonativi. A seconda della varietà di italiano alla quale farà riferimento, quindi, l'apprendente dovrà modificare in misura diversa le caratteristiche di allineamento e *scaling* dei bersagli tonali, coerentemente con gli andamenti che corrispondono ad eventi fonologici specifici della varietà di arrivo. Infatti è emerso chiaramente quanto, in italiano, siano importanti gli accenti intonativi e gli eventi di confine che (in ogni varietà) vengono selezionati per veicolare diverse funzioni linguistiche.

In modo analogo, se si considera la situazione di un apprendente italofono di arabo L2, oltre ad acquisire competenza rispetto alla minor variazione della posizione dell'accento lessicale e alla sua dipendenza dalla struttura della sillaba, l'apprendente dovrà modificare il pattern della varietà nativa in modo da avvicinarsi all'andamento che è stato descritto come LHL. Dovrà, quindi, effettuare uno sforzo differente a seconda della varietà di partenza: dovrà modificare prevalentemente l'allineamento un parlante di Bari, Cosenza o Salerno – dove si parlano varietà nelle quali è attestato un pattern che presenta aspetti di somiglianza con quello descritto per l'arabo marocchino; un parlante di altra varietà dovrà invece imparare a produrre/percepire un andamento completamente diverso.

4. Cosa suggerisce il confronto delle caratteristiche prosodico-intonative

Alla luce di quanto discusso nei paragrafi precedenti, può essere interessante riflettere su alcuni possibili consigli utili per l'insegnamento. Come punto di partenza, saranno prese in esame le considerazioni avanzate da Hellmuth (2014) per l'insegnamento dell'arabo L2. Si tratta di riflessioni elaborate adattando all'insegnamento dell'arabo L2 (verosimilmente immaginando anglofoni L1) dei suggerimenti individuati in vari manuali per l'insegnamento dell'inglese L2.

Per quanto riguarda l'accento lessicale, l'Autrice osserva che la sua posizione varia poco a seconda della varietà di arabo (van der Hulst & Hellmuth 2010) ed esistono coppie minime in poche varietà (Hellmuth 2013). Ne consegue che il carico funzionale della posizione dell'accento è relativamente basso e l'Autrice, infatti, sottolinea che è prioritario orientare l'attenzione sulla posizione dell'accento nucleare all'interno dell'enunciato piuttosto che su quella dell'accento lessicale (Hellmuth 2014: 303).

In base a quanto esposto nei paragrafi precedenti, possiamo affermare che le varietà di italiano e l'arabo marocchino differiscono per quanto riguarda l'accento lessicale (e di frase): per quanto la questione sia dibattuta, nell'arabo marocchino, almeno secondo alcuni studiosi, l'accento cade sull'ultima sillaba se la sua struttura è CVC, CVVC o CVCC e, altrimenti, interessa la penultima sillaba. In italiano, l'accento riguarda prevalentemente la penultima sillaba, ma è ammesso in varie posizioni e comunque non si assegna in base alla struttura sillabica. Volendo formulare consigli per apprendenti italofoni, possiamo quindi seguire quanto scritto da Hellmuth per quanto riguarda la posizione dell'accento lessicale. Tuttavia, immaginando un apprendente arabofono di italiano L2, può essere invece auspicabile un'attenzione maggiore alla posizione dell'accento lessicale, non tanto per il numero di coppie minime presenti in italiano, quanto per il maggior numero di posizioni che l'accento può assumere.

In merito alle differenze nello status fonologico degli eventi intonativi, l'analisi proposta nella sezione precedente ha messo in luce che in arabo marocchino sembra esistere, ad esempio nel caso dell'analisi data da Hellmuth per le domande polari, un *edge-aligned pitch accent*, un evento di confine che si associa al piede metrico più a destra nell'enunciato. In italiano, invece, si riscontrano sia accenti intonativi che eventi di confine, anzi, le varietà differiscono molto anche per via delle combinazioni di accenti ed eventi di confine che ammettono in relazione a diverse funzioni (oltre che per eventi fonologici, come il troncamento, che interessano solo i toni di confine).

Inoltre, gli andamenti intonativi possono essere diversi per via della combinazione degli elementi che appartengono all'inventario fonologico (con possibili differenze fonetiche di realizzazione) oppure possono differire anche nel caso in cui si abbia la "stessa" combinazio-

ne di eventi (es. L+H* L%), a causa di differenze fonetiche di realizzazione, anche solo per il diverso ruolo svolto dalla struttura sillabica nelle varietà considerate. Ricordiamo infatti, che per gli enunciati assertivi neutri l'analisi fonologica elaborata per l'arabo marocchino è LHL, mentre per le varietà di italiano considerate è H+L* (con variabilità di realizzazione del *leading tone* alto); per le domande polari, l'analisi dell'arabo marocchino è sempre LHL, mentre per le varietà di italiano considerate è estremamente diversa a seconda della varietà presa in esame.

Se si considerano apprendenti italofoni di arabo L2, quindi, nelle assertive si può immaginare l'utilizzo prevalente di un andamento discendente a partire da un tono alto sulla sillaba pretonica, indipendentemente dalla struttura della sillaba coinvolta (quindi anche nel caso di sillaba chiusa); nelle domande polari, almeno durante le fasi iniziali di apprendimento, l'andamento realizzato dipenderà dalle caratteristiche della varietà di partenza dell'apprendente e dal possibile grado di somiglianza tra gli andamenti intonativi in essa presenti e quelli usati in arabo marocchino per la realizzazione della richiesta di informazioni. Nel caso di apprendenti arabofoni di italiano L2 e di enunciati assertivi, invece, sarà necessaria un'attenzione particolare nella realizzazione del pattern LHL su un'unica sillaba (che può essere spontaneo per l'arabofono nel caso di sillaba nucleare chiusa), perché si può arrivare ad un andamento simile a quello contrastivo-correttivo in italiano (analizzato come H*+L L% o L+H* L%; Gili Fivela *et al.*, 2015), con ovvie conseguenze sull'interpretazione dell'enunciato prodotto; nelle domande polari, poi, il *pattern* utilizzato dagli arabofoni può essere molto diverso da quello usato nella varietà italiana di riferimento e richiedere quindi un cambiamento ingente sia in relazione all'allineamento che allo *scaling* dei bersagli tonali.

Oltre a tutto questo, come è stato menzionato in §3.3.2, ovviamente può cambiare la posizione dell'accento nucleare. Secondo Hellmuth (2014), la posizione dell'accento nucleare risulta di prioritaria importanza non solo rispetto a quella dell'accento lessicale, ma anche rispetto alle caratteristiche dell'accento stesso, o, come dice la stessa Hellmuth rispetto al "nuclear accent shape". Infatti, come osserva l'Autrice, "variation in the choice of nuclear accent may vary across dialects in Arabic as it does in British English." mentre "variation in the position of the nuclear accent has been shown to behave in a sim-

ilar way in dialects which nonetheless differ in the range of observed nuclear accent shapes" (Hellmuth 2014: 303). Quindi l'entità della variazione rende più fruttuoso apprendere come varia la posizione dell'accento nucleare, o almeno orientare l'attenzione sulla sua posizione piuttosto che sulla sua tipologia. Tuttavia, nel caso una delle due lingue coinvolte sia la lingua italiana, è importante prendere in esame la presenza di andamenti diversi che svolgono la stessa funzione, a seconda della varietà considerata, proprio per l'importanza ed entità della variazione e per il fatto che l'andamento intonativo veicola la funzione linguistica (es. domanda vs. asserzione). Si può infatti ritenere superflua l'adesione al modello di una varietà specifica per la realizzazione della richiesta di informazioni, ma è comunque fondamentale che l'enunciato abbia le caratteristiche di una richiesta e non, ad esempio, quelle di un'asserzione. Quindi, almeno per gli apprendenti arabofoni di italiano L2, oltre ad orientare l'attenzione sulla posizione dell'accento lessicale, sarà opportuno insegnare a percepire/produrre l'esistenza di eventi differenti, la cui presenza in italiano permette, ad esempio, di distinguere domande polari e assertive.

Di fatto, quindi, è importante valutare quali varietà rappresentino il punto di partenza/arrivo per insegnare a percepire/produrre almeno le unità principali del inventario fonologico di riferimento. Ne consegue che i consigli per la didattica non possano essere formulati indipendentemente da un'approfondita conoscenza delle caratteristiche prosodiche delle lingue prese in esame.

5. Conclusioni

Il confronto dei sistemi dell'arabo marocchino e delle varietà di italiano ha permesso di sottolineare 1) quanto possano variare i repertori e i modelli fonetico-fonologici di riferimento dei parlanti, e 2) l'importanza di una valutazione puntuale delle caratteristiche dei sistemi di riferimento degli apprendenti. La conoscenza delle caratteristiche e delle regole per l'assegnazione dell'accento lessicale, della composizione dell'inventario fonologico intonativo e dei principali dettagli di realizzazione fonetica può fornire strumenti utili per analizzare le produzioni in L2 e comprendere ciò su cui orientare l'attenzione per migliorare l'apprendimento. In particolare, l'analisi condotta ha permesso di adattare alcuni suggerimenti per la didattica della prosodia

discussi in letteratura al caso in cui le lingue di partenza o di arrivo siano l'italiano e l'arabo marocchino, una delle lingue più parlante dagli immigrati in Italia.

L'analisi condotta suggerisce anche che la percentuale di errori prosodico-intonativi correlati con l'intellegibilità del messaggio possa variare a seconda delle lingue considerate, dato il diverso peso che l'intonazione può avere nel distinguere, ad esempio, la modalità della frase. In futuro, può quindi essere molto utile effettuare studi su lingue diverse dall'inglese per verificare e magari affinare le indicazioni relative alla percentuale di errori intonativi che può essere correlata con la comprensibilità, ma soprattutto con l'intellegibilità, del messaggio.

Ringraziamenti

Rivolgo un sincero ringraziamento alla prof. Sam Hellmuth per la disponibilità al confronto e per la condivisione di alcuni esempi audio.

Riferimenti bibliografici

- Benkirane, Thami. 1998. *Intonation in Western Arabic (Morocco)*. In Hirst, Daniel & Di Cristo, Albert (eds.), *Intonation systems: A survey of twenty languages*, 345-359. Cambridge, Cambridge University Press.
- Benkirane, Thami. 2000. *Codage prosodique de l'enoncé en arabe marocain*. Université de Provence, Aix-Marseille I. (Doctorat d'Etat dissertation).
- Berruto, Gaetano. 2012. *Sociolinguistica dell'Italiano contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Berruto, Gaetano. 2010. Identifying dimensions of linguistic variation in a language space. In Auer, Peter & Schmidt, Jurgen Erich (a cura di), *Language and space. An international handbook of linguistic variation*, 226-241. Berlin & New York: de Gruyter.
- Bertinetto, Pier Marco. 1981. *Strutture prosodiche dell'italiano. Accento, quantità, sillaba, giuntura, fondamenti metrici*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Best, Catherin & Tayler, Michael. 2007. Nonnative and second language speech perception. Commonalities and complementarities. In Bohn, Ocke-Schwen & Munro, Murray J. (eds), *Second language speech learning*. Amsterdam: J. Benjamins.

- Bruce, Gosta. 1977. *Swedish word accents in sentence perspective*. Gleerup: CWK.
- Burdin RS, Phillips-Bourass S, Turnbull R, Yasavul M, Clopper CG, Tonhauser J. 2014. Variation in the prosody of focus in head-and head/edge-prominence languages. *Lingua*, 165, 254-276.
- Crystal, David. 1995. *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Meo, Anna & Pettorino Massimo (a cura di). 2012. *Prosodic and Rhythmic Aspects of L2 Acquisition: The Case of Italian*. Cambridge: Cambridge scholar publishing.
- D'Imperio, Mariapaola & Rosenthal, Sam. 1999. Phonetics and Phonology of Main Stress in Italian. *Phonology* 16(1), 1-27.
- Derwing, Tracey M. & Munro, Murray J. 2005. Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly* 39, 379-397.
- El Zarka, Dina. 2012. One ra many meanings. Syntax, semantics and prosody of the Moroccan modal particle ra and its Egyptian Arabic counterparts. *STUF-Language Typology and Universals Sprachtypologie und Universalienforschung* 65(4), 412-31.
- El Zarka, Dina. 2015. *Arabic Intonation*. Oxford Handbooks Online. 1-37.
- Endo, Reiko & Bertinetto, Pier Marco. 1997. Aspetti dell'intonazione in alcune varietà dell'italiano. In F. Cutugno (a cura di), *Atti delle VII Giornate di Studio del Gruppo di Fonetica Sperimentale*, 27-49. Torriana: EDK.
- Flege, James (1988). Factors affecting degree of perceived foreign accent in English sentences. *J. Acoustical Society of America*, 84, 70-79.
- Flege, James E. (1995). Second-language speech learning: theory, findings, and problems. In Winifred, Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience, Issues in Crosslinguistic research*, 233-277. Timonium, MD: York Press.
- Frota, Sónia & Prieto, Pilar (a cura di). 2015. *Intonation in Romance*. Oxford: Oxford University Press.
- Gili Fivela, Barbara. 2012. Testing the perception of L2 intonation. In Busà, Maria Grazia & Stella, Antonio (a cura di), *Methodological Perspectives on Second Language Prosody*, 17-30. Padova: CLEUP.
- Gili Fivela, Barbara & Avesani, Cinzia & Barone, Marco & Bocci, Giuliano & Crocco, Claudia & D'Imperio, Mariapaola & Giordano Rosa & Marotta, Giovanna & Savino Michelina & Sorianello, Patrizia. 2015.

- Intonational phonology of the regional varieties of Italian. In Frota, Sonia & Prieto, Pilar (eds.) *Intonation in Romance*, 140-197. Oxford: Oxford University Press.
- Gili Fivela, Barbara & Iraci Massimiliano. 2017. Variation of intonation across Italy: the case of Palermo Italian. In Bertini *et al.* (a cura di), *Fattori Sociali e Biologici nella Variazione Fonetica – Social and Biological Factors in Speech Variation*, 169-190. Studi AISV 3, Milano: Officinaventuno.
- Gili Fivela, Barbara & Nicora, Francesca. In stampa. Intonation in Liguria and Tuscany: checking for similarities across a traditional isogloss boundary. To appear in Studi AISV 4, Milano: Officinaventuno.
- Gynan, Shaw Nicholas. 1985. The Influence of Language Background on Attitudes Toward Native and Nonnative Spanish. *Bilingual Review* 12,1-2. 33-42.
- Hellmuth, Sam. 2013. Phonology. In J.Owens (a cura di), *The Oxford handbook of Arabic linguistics*, 45-70. Oxford: Oxford University Press.
- Hellmuth, Sam. 2014. Investigating the Variation in Arabic Intonation: The Case for a Multi-Level Corpus Approach. In Farwaneh, Samira & Ouali, Hamid (a cura di), *Perspectives on Arabic Linguistics*, Amsterdam: Benjamins, 24-25, 63-90.
- Hellmuth, Sam & Louriz, Nabila & Chlaihani, Basma & Almbark, Rana 2015. F0 peak alignment in maroccan Arabic polar questions, ICPPhS, 1-4.
- MacKay, I.R.A. & Flege, James E. & Imai, S. 2006. Evaluating the effects of chronological age and sentence duration on degree of perceived foreign accent. *Applied Psycholinguistics* 27, 157-183.
- Magno-Caldognetto, Emanuela & Ferrero, Franco & Lavagnoli, Carla & Vagges, Kyriaki. 1978. F0 contours of statements, yes-no questions, and wh-questions of two regional varieties of Italian. *Journal of Italian Linguistics*, 3, 57-68.
- Liberman, Mark & Prince, Alan. 1977. On stress and linguistic rhythm. *Linguistic Inquiry* 8, 2, 249-336.
- Mancini, Fedrico & Voghera, Miriam. 1994. Lunghezza, tipi di sillabe e accento in italiano. *Archivio Glottologico Italiano* (79)I, 51-77.
- Maas Utz. 2013. Die marokkanische Akzentuierung. In Kuty R, Seeger U, Talay S. (a cura di) *Nicht nur mit Engelszungen [Beiträge zur semitischen Dialektologie: Festschrift für Werner Arnold zum 60. Geburtstag]*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.

- Mawhoub, Mourad. 2000. *L'intonation en arabe standard moderne : une étude phonétique*. Marrakech: Université Cadi Ayad. (Unpublished dissertation).
- Mioni, Alberto. 1975. Sociolinguistica e linguistica teorica. In Vignuzzi U., Ruggiero G., Simone R. (a cura di), *Teoria e storia degli studi linguistici, Atti del settimo convegno SLI, 57-78*. Roma: Bulzoni, 8.
- Munro, Murray J. & Derwing, Tracey M. 1999. Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning* 49, 285-310.
- Munro, Murray J. & Derwing, Tracey M., & Morton, S.L. 2006. The mutual intelligibility of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 111-131.
- Pellegrini, G. Battista. 1977. *Carta dei Dialetti d'Italia*. Pisa: Pacini editore.
- Pierrehumbert, Janet. 1980. *The phonetics and phonology of English intonation*. Massachusetts Institute of Technology. (Ph.D Thesis).
- Romano, Antonio. 2003. Accento e intonazione in un'area di transizione del Salento centro-meridionale. In In Radici Colace P. & Falcone G. & Zumbo A. (a cura di), Storia politica e storia linguistica dell'Italia meridionale, *Atti del convegno internazionale di studi parlangeliani*, 169-181. Napoli: ESI.
- Sabatini, Francesco. 1985. *L'italiano dell'uso medio": una realtà tra le varietà linguistiche italiane*. In Holtus, G. & Radtke, E. (eds), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, 154-184. Tubingen: Narr.
- Savino, Michelina. 2012. The intonation of polar questions in Italian: Where is the rise?, *Journal of the International Phonetic Association* 42, 1, 23-48.
- Schmid, Stephan. 1999. *Fonetica e fonologia dell'italiano*. Torino: Paravia.
- van der Hulst, H. & Hellmuth, Sam. 2010. Word accent systems in the Middle East. In Goedmans R. & van der Hulst H. (a cura di), *A Survey of Word Accentual Patterns in the Languages of the World*, 615-646. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Yeou, Mohamed & Embarki, Mohamed & Al-Maqtari, Sallal. 2007. Contrastive focus and F0 patterns in three Arabic dialects, *Nouveaux cahiers de linguistique française* 28, 317-326.
- Yeou, Mohamed. 2005. Variability of F0 alignment in Moroccan Arabic accentual focus, *Proceedings of Interspeech 2005*, 1433-36.
- Yuan, Jiahong & Jiang, Yue & Song, Ziang,. 2010. Perception of foreign accent in spontaneous L2 English speech. *Proceedings of Speech Prosody 2010*, 1-4.

MARIA G. GOTTARDO, ADA VALENTINI

L'espressione della definitezza nell'italiano L2 di sinofoni¹

Il contributo verte sull'acquisizione della categoria della definitezza in italiano L2 presso apprendenti sinofoni. Dapprima si esamina come la categoria in questione è codificata nel cinese di nativi, confermando altresì, sulla base di dati empirici raccolti espressamente per questo lavoro, che essa è in corso di grammaticalizzazione. Nella seconda parte si indaga come il valore [+DEF(inito)] della categoria è codificato nelle varietà di apprendimento, soffermandosi in particolare sulla strategia del dimostrativo (d'ora in avanti DIM). I dati delle varietà di apprendimento vengono osservati tenendo come punto di riferimento generale gli studi tipologici sull'anafora; inoltre, nello specifico, ci si avvale di un *corpus* comparabile in italiano nativo.

Parole chiave: cinese standard, definitezza, italiano L2, articolo, acquisizione.

1. *La categoria di definitezza in cinese moderno standard*

L'assenza di un sistema di articoli è una caratteristica del cinese universalmente riconosciuta e la categoria stessa di definitezza, intesa come l'insieme dei mezzi grammaticali con la funzione precipua di codificare l'identificabilità del referente, secondo Chen Ping (2004) non è pienamente sviluppata. Chen basa questa affermazione principalmente su due considerazioni: 1) le marche lessicali di (in)definitezza in cinese sono definiti complessi e non semplici (Lyons 1999); 2) l'associazione tra il valore [\pm DEF] del nome e la sua posizione nella frase, pur presentando un'alta sistematicità (preverbale/[+DEF], postverbale/[-DEF]), non è del tutto dirimente, come lo è invece in altre lingue prive di articoli, dove costituisce una vera e propria marca sintattica di (in)definitezza. In cinese, infatti, la corrispondenza tra posizione e referenza è

¹ Questo contributo è stato, in ogni sua parte, ideato e discusso congiuntamente dalle autrici; a fini concorsuali i parr. 1-2 vanno ascritti a M.G. Gottardo e i parr. 3-5 ad A. Valentini. Esso rientra nella ricerca finanziata su fondi di Ateneo *L'acquisizione del sistema dell'articolo nell'italiano L2 di sinofoni* (Università di Bergamo, Valentini 2018).

una questione di frequenza, quindi di tendenza, e non il risultato di restrizioni sintattiche assolute; perciò non garantisce inequivocabilmente l'attribuzione del valore [\pm DEF] al nome semplice o al nome modificato da un numerale maggiore di uno, entrambi indeterminati rispetto alla referenza. La conclusione di Chen, quindi, è che in cinese manchi l'opposizione paradigmatica tra marche di definitezza e di indefinitezza, siano esse lessicali, morfologiche o sintattiche.

Già dagli anni Quaranta del secolo scorso, tuttavia, diversi linguisti cinesi osservano uno sviluppo in corso della categoria di definitezza, che alcuni riconducono al fenomeno dell'europeizzazione, ossia all'influenza delle lingue europee sul cinese scritto nei primi decenni del Novecento (Wang 1980: 464-468). In realtà, tale sviluppo sembra avere origini autoctone e molto più remote, dal momento che già in epoca Tang (600-900) si delinea una maggiore specializzazione, rispetto al cinese antico, dell'associazione tra la posizione preverbale e il valore [+DEF] del nome, insieme alla tendenza del nome semplice a indicare referenza definita o generica, mentre marche lessicali di indefinitezza compaiono con frequenza sempre maggiore per assegnare al nome il valore [-DEF] in qualsiasi posizione sintattica (Dong 2010). All'interno di questo sviluppo si colloca l'evoluzione della costruzione numerale *yī* ‘uno’+classificatore (*yī*+CL) che, come osserva lo stesso Chen (2004: 1159-1162), ha già completato tutte le fasi del processo di grammaticalizzazione dell'articolo indefinito descritte da Heine (1997: 71-73), arrivando allo stadio di articolo “generalizzato”, in grado di modificare anche nomi non referenziali, di massa e plurali (Gottardo 2015).

Accanto allo sviluppo della marca di indefinitezza, si registra anche l'inizio della grammaticalizzazione dei DIM, da alcuni autori (Huang 1999; Fang 2002) considerati già articoli definiti (= AD) emergenti. I DIM *zhè* ‘questo’ e *nà* ‘quello’, seguiti dal classificatore, compaiono infatti in contesti propri dell'articolo, quali l'uso anaforico, la maratura definita di nomi la cui identificabilità è indicata da una relativa restrittiva, oppure nei casi in cui l'identificabilità deriva da una conoscenza condivisa per associazione. Se la loro estensione a collocazioni tipiche dell'articolo è senza dubbio attestata, sembra tuttavia che non abbiano completato il processo di grammaticalizzazione, ma che si trovino ancora in fase di transizione (Chen 2004: 1154). La componente semantica deittica, infatti, permane molto forte, come rivela la loro esclusione dall'uso situazionale, nel quale sono ammessi soltanto

se il referente è visibile e la loro funzione rimane quella di indicare la localizzazione rispetto ai partecipanti al discorso. La permanenza della componente deittica è mostrata anche dalla prevalenza, attestata in letteratura, dell'uso del prossimale quando la menzione dell'antecedente è a breve distanza nel testo; la preferenza del distale quando il nome è specificato da una relativa restrittiva, secondo Chen (2004: 1155), deriva invece dal fatto che un referente la cui identificabilità dipende dalle informazioni della relativa è fisicamente e cognitivamente "distanziale" dall'interlocutore. Infine, vi è ancora molta incertezza su quale dei due **DIM** si stia grammaticalizzando. I dati, infatti, non concordano: Tao (1999) e Fang (2002) affermano che sia il prossimale il candidato ad **AD**, mentre Lü (1990) e Huang (1999) sostengono che la grammaticalizzazione riguardi il distale.

Concludendo, mentre lo sviluppo della marca di indefinitezza è consolidato e il suo impiego sempre più diffuso, per la definitezza prevale ancora l'alternativa del nome semplice. In entrambi i casi, tuttavia, la marcatura non è (quasi mai) obbligatoria e sembra rispondere soprattutto all'esigenza di individualizzare il referente, escludendo l'interpretazione generica del nome semplice e marcandone il numero, altrimenti neutro. Inoltre, osservando la concentrazione dei **DIM** nei punti cruciali delle storie dei *corpora* cinesi qui analizzati, si presume che il loro uso risponda anche alla stessa funzione pragmatica che Li (2000) individua per *yī+CL*, cioè aumentare la salienza dei referenti attraverso una maggiore marcatura linguistica, portando nel contempo in primo piano momenti cruciali della narrazione.

2. Analisi dei dati in L1

Per l'analisi della marcatura lessicale della (in)definitezza in L1, sono stati considerati due *corpora*. Il primo (**C1**) comprende cinque narrazioni di cinque studenti cinesi residenti a Bergamo per un periodo di studio dell'italiano all'interno di progetti di scambio tra università. Esse sono state elicitate dalle autrici attraverso una sequenza di immagini, di cui qui si riportano le prime, raffiguranti una versione moderna di un famoso episodio del romanzo *I Briganti*²:

² *Shui hu zhuan*, uno dei quattro romanzi classici cinesi, scritto intorno al XVI secolo ma ambientato nel XII. L'episodio qui utilizzato, la lotta vittoriosa tra l'eroe Wu Song



Il secondo *corpus* (C2), tratto dal *web*, è costituito da quattro narrazioni scritte e tre orali in cartoni animati. Esse si riferiscono allo stesso episodio del romanzo e sono state utilizzate per confrontare le produzioni degli studenti con una varietà linguistica più normata e pianificata, ma dal registro semplice e colloquiale come tipico delle storie per l'infanzia. Data la sostanziale uniformità delle percentuali rilevate nei testi di C2, al fine di mantenere un numero di sintagmi comparabile a quello dei racconti degli studenti, nella Tab. 1 che segue è stato considerato un solo testo per i due sotto-*corpora*, scritto e orale, di C2³.

Tabella 1 - *Marcatura del valore [±def] nei SN/SP nei corpora cinesi*

<i>Corpus</i>	<i>SN/SP totali</i>	<i>non marcato</i>	<i>valori percentuali</i>		
			<i>marcati lessicalm.</i>	<i>[−DEF]</i>	<i>[+DEF]</i>
C1	124	69%	31%	14%	17%
C2 scritto	94	79%	21%	16%	5%
C2 orale	96	81%	19%	10%	8%

I dati, come riportato nella Tab. 1, mostrano innanzitutto la prevalenza di nomi non marcati⁴ in entrambi i *corpora*, confermando che in cinese l'alternativa del nome semplice è ancora la più comune. La maggiore frequenza della marcatura lessicale in C1 (31%) rispetto a C2 (21% e 19%) è preve-

e una tigre, è uno dei più famosi.

³ Il racconto scritto è reperibile in <http://www.61ertong.com/wenxue/minjiangu-shi/20120808/52826.html>, il cartone animato in https://www.youtube.com/watch?v=c_pAB5lxpnc (Consultato il 14.01.2018).

⁴ Nel computo dei nomi non marcati sono esclusi i nomi propri, mentre sono inclusi i nomi modificati dai possessivi (in percentuale tuttavia irrilevante), che in cinese attribuiscono il valore [+DEF], a meno che non siano accompagnati dalla marca di indefinitezza, e possono essere seguiti dal DIM.

dibile, poiché nell'esposizione non pianificata e, in questo caso, rivolta a intervistatrici non native, è naturale l'aumento della marcatura linguistica ai fini di una maggiore chiarezza. Interessante, tuttavia, è che tale aumento non coinvolge l'uso della marca indefinita (*yī+CL*), per le quali le percentuali tra i due *corpora* sono equiparabili, ma è invece rilevante per quanto riguarda i nomi marcati da **DIM**, in percentuale doppia in C1 (17%) rispetto a C2 (5% nelle narrazioni scritte, 8% in quelle dei cartoni). Questo confermerebbe che l'uso della marca di indefinitezza è ormai assestato e relativamente uniforme tra diversi parlanti e forme testuali: quando vengono introdotti nel discorso referenti non noti, le prime menzioni sono quasi regolarmente marcate da *yī+CL*, come nel seguente esempio tratto da C1:

(1)	<i>Cóngqián</i>	<i>yōu</i>	<i>yī</i>	<i>gè</i>
	In passato	esserci	uno	CL
	<i>niánqīngrén</i> ,	<i>tā</i>	<i>tingshuō</i>	<i>zài</i> <i>yī</i> <i>zuò</i>
	giovane,	3SG.M.	sentir dire	in uno CL
	<i>shān</i>	<i>shàng</i>	<i>yōu</i>	<i>yī</i> <i>zhī</i> <i>lǎohǔ</i> .
	montagna	sopra	esserci	uno CL tigre

'C'era una volta un giovane che aveva sentito dire che su una montagna c'era una tigre.'

L'uso del **DIM** in alternativa al nome semplice, invece, varia molto tra i diversi parlanti, come mostra la Tab. 2:

Tabella 2 - *Corpus C1: uso del DIM sul totale dei SN/SP*

Parlante	SN/SP totali	SN/SP con DIM	%
MAR	17	4 (2 dist., 2 pross.)	28,6
ANN	33	8 (7 dist., 1 pross.)	24,3
ARI	18	4 (dist.)	22,2
VAL	37	4 (pross.)	10,8
VIO	19	1 (pross.)	5,3

Confrontando, per esempio, le due narrazioni più lunghe, quelle di ANN e VAL, si nota che la percentuale d'uso dei **DIM** di ANN (24,3%) è più che doppia di quella di VAL (10,8%). In assenza di ragioni sintattiche o pragmatiche che giustifichino questa differenza, si presume che essa dipenda dall'idoletto del parlante e forse, nel caso specifico, anche da un diverso livello di percezione della necessità di operare un accomodamento nei confronti delle intervistatrici non native, esplicitando maggiormente le marche lessicali.

Per quanto riguarda i contesti d'uso, le occorrenze dei DIM sono (quasi) tutte rinvii anaforici sia in C2 sia in C1, da cui è tratto l'esempio (2).

(2)	<i>Zài</i>	<i>yī</i>	<i>zuò</i>	<i>shān</i>
	In	uno	CL	montagna
	<i>shàng</i>	<i>yǒu</i>	<i>yī</i>	<i>zhī</i> <i>lǎohǔ.</i>
	sopra	esserci	uno	CL tigre
	<i>Zhè</i>	<i>zhī</i>	<i>lǎohǔ</i>	<i>dui</i> <i>rén-men</i>
	Questo	CL	tigre	verso uomo-PL
	<i>yǒu</i>	<i>wéixié,</i>	<i>yúshì</i>	<i>tā</i> <i>xiǎng</i>
	esserci	minaccia,	perciò	3SG.M pensare
	<i>zhǎo-dào</i>		<i>nà</i>	<i>zhī</i> <i>lǎohǔ,</i>
	cercare-trovare		quello	CL tigre
	<i>bā</i>	<i>tā</i>	<i>dǎ-sī.</i>	
	BA	3SG.N.	colpire-uccidere	

'Su una montagna c'era una tigre. Questa tigre costituiva una minaccia per le persone, perciò lui pensò di andare a scovare quella tigre e ucciderla.'

In (2), la prima anafora, più vicina all'antecedente, è marcata dal prossimale come previsto nella letteratura, ma nel seguito della narrazione da cui è tratto l'esempio, la scelta tra i due DIM si assesta sul distale. In realtà, soltanto uno dei parlanti sembra considerare la prossimità dell'antecedente, gli altri usano in prevalenza uno soltanto dei due DIM, indipendentemente dalla posizione dell'antecedente. Gli esempi che seguono mostrano rispettivamente l'uso costante del distale (3) e del prossimale (4):

(3)	<i>Tā</i>	<i>yòng</i>	<i>tā</i>	<i>de</i>	<i>nà</i>
	3SG.M.	usare	3SG.M.	STR	quello
	<i>gè</i>	<i>gùnzi</i>	<i>dǎ</i>	<i>nà</i>	<i>zhī</i>
	CL	bastone	colpire	quello	CL
	<i>lǎohǔ.</i>				
	tigre				
	<i>Ránbòu</i>	<i>jīngguò</i>	<i>yī</i>	<i>duàn</i>	<i>jíliè</i>
	Dopo	attraverso	uno	CL	fiero
	<i>de</i>	<i>dòuzhēng</i>	<i>tā</i>	<i>zuìzhōng</i>	
	Det.	lotta	3SG.M.	alla fine	
	<i>zhàn-shèng</i>		<i>le</i>	<i>nà</i>	<i>zhī</i>
	combattere-vincere		Asp	quello	CL
	<i>lǎohǔ.</i>				
	tigre				

‘Con quel suo bastone colpì quella tigre. Poi, dopo una fiera lotta, alla fine ebbe la meglio su quella tigre.’

(4)	<i>Shān</i>	<i>shàng</i>	<i>yǒu</i>	<i>lǎohǔ,</i>	<i>zhè</i>
	Montagna	sopra	esserci	tigre,	questo
	<i>gè</i>	<i>lǎohǔ</i>	<i>fēicháng</i>	<i>xiōngměng.</i>	
	CL	tigre	molto	feroce	
	[...]	<i>Túránjiān</i>	<i>tā</i>	<i>fáxià</i>	<i>yǒu</i>
	[...]	All'improvviso	3SG.M.	scoprire	esserci
	<i>zhè</i>	<i>zhī</i>	<i>lǎohǔ</i>	<i>zài</i>	
	questo	CL	tigre	Asp	
	<i>bijin</i>	<i>tā,</i>	<i>zhè</i>	<i>zhī</i>	<i>lǎohǔ</i>
	avvicinare	3SG.M.	questo	CL	tigre
	<i>feicháng</i>	<i>xiōngměng</i>			
	molto	feroce			

‘Sulla montagna c’era una tigre e questa tigre era molto feroce. [...] All’improvviso lui si accorse che questa tigre gli si stava avvicinando, e questa tigre era molto feroce.’

Anche in questo caso, non si individuano elementi significativi per interpretare la scelta di uno o dell’altro DIM⁵, che sembra ancora legata all’ideoleotto del parlante. Si potrebbe presumere l’influenza della variante o delle abitudini linguistiche della regione di provenienza, ma tale ipotesi non porta a risultati significativi. Anzi, a questo proposito si segnala che la studentessa nel cui racconto il prossimale è usato con maggiore regolarità, è l’unica proveniente dal sud della Cina, mentre secondo i dati di Fang (2002) il prossimale sarebbe l’articolo emergente nel nord.

Oltre all’uso anaforico, in C1 si rilevano due casi di prima menzione, dei quali uno riconducibile all’uso deittico del DIM, elicitato dalla presenza del referente (un elemento fisico del paesaggio) nel campo visivo grazie al disegno. Nel secondo caso, il distale precede una relativa restrittiva:

(5)	<i>Ránhòu</i>	<i>nà</i>	<i>xiē</i>	<i>dǎliè</i>	<i>de</i>
	Dopo	quello	CL	cacciare	STR
	<i>rén,</i>	<i>dǎliè</i>	<i>de</i>	<i>lièrén,</i>	<i>dōu</i>
	uomo	cacciare	STR	cacciatore	tutti
	<i>duì</i>	<i>tā</i>	<i>hěn</i>	<i>jǐngpèi.</i>	
	verso	3SG.M.	molto	ammirare	

⁵ In C2, nell’uso anaforico ricorre sempre il distale. Il prossimale compare soltanto davanti a nomi propri, in un uso idiomatico che qui non si considera.

‘Poi, quegli uomini che cacciavano, i cacciatori che cacciavano, mostrarono grande ammirazione per lui.’

In conclusione, il DIM non appare ancora assestato come marca di definitezza e il suo impiego variabile, probabilmente legato all’ideoletto del parlante, mostra uno *status* di articolo in via di sviluppo, non ancora pienamente grammaticalizzato. Tuttavia, è senza dubbio la marca più immediatamente disponibile al parlante cinese per attribuire al nome in modo inequivocabile il valore [+DEF], individualizzando nel contempo il referente e specificandone il numero tramite il classificatore che l’accompagna.

3. Metodologia e domande di ricerca

Il processo di acquisizione del sistema degli articoli è stato assai indagato nell’ambito della linguistica acquisizionale (Hawkins & Mayo 2009) e, benché una cospicua parte degli studi tratti l’inglese L2, anche di sinofoni (Robertson 2000; Lu 2001; Han 2010), non mancano lavori sull’italiano L2 (Atzori 2008; Chiapedi 2010).

Per motivi di spazio è preclusa una loro rassegna esaustiva; quindi ricordiamo solo che, pur in approcci teorici diversi, vi è accordo sul fatto che il sistema degli articoli è arduo da padroneggiare, soprattutto per coloro che conoscono solo lingue, materne o seconde, che ne siano prive (Robertson 2000; Han 2010); l’AD tenderebbe inoltre sia a emergere per primo nelle varietà di apprendimento sia a presentare livelli di accuratezza maggiori rispetto all’indefinito (Atzori 2008; Chiapedi 2010); infine, vari autori sottolineano la presenza di strategie lessicali sostitutive (cfr. il “lexical transfer principle” di Robertson 2000), con particolare riferimento – ma non solo – ad apprendenti sinofoni, che si mostrerebbero assai propensi a impiegare il DIM al posto dell’AD (Robertson 2000: 167-168; Ekiert 2010: 148 in apprendenti di L1 polacco). Il fenomeno era stato rilevato cursoriamente già in Valentini (1992) nel suo studio longitudinale sulla sintassi dell’italiano di sinofoni; sulla stessa scia, più recentemente, Han (2010: 177) osserva che, nell’apprendente sinofono da lei seguito per molti anni, gli articoli inglesi *the* e *a* occorrono unicamente nei casi in cui il DIM o il numerale *yì* sarebbero stati presenti nei corrispondenti enunciati cinesi, avvalorando così l’ipotesi del *thinking for speaking*⁶ (Slobin 1996).

⁶ In breve, si tratta dell’ipotesi secondo cui il discorso in L2 sarebbe sensibilmente guidato dal modo specifico in cui la L1 concettualizza la realtà esterna, prediligendo

Per quanto riguarda il *corpus* di dati orali in italiano L2 qui esaminato, esso è costituito da narrazioni, elicitate anche tramite la sequenza di immagini ispirata a *I briganti*, e da interviste semiguidate secondo un disegno della ricerca sia trasversale sia longitudinale.

I dati trasversali (solo narrazioni), raccolti espressamente per questo studio, sono stati prodotti dagli stessi studenti di cui all'inizio del par. 2.

I dati longitudinali – sei rilevazioni selezionate da un *corpus* più ampio (Valentini 1992) confluito nella banca dati del noto Progetto di Pavia (Andorno 2001; Giacalone Ramat 2003) – sono stati prodotti nell'arco di sedici mesi dall'apprendente CH, all'epoca diciassettenne, sinofono, studente di scuola secondaria inferiore ed emigrato con la famiglia a Torino. Le rilevazioni selezionate, ripartite in tre gruppi, rappresentano tappe (T) diverse (T1, T2 e T3) del suo processo di apprendimento della lingua *target*. Anche CH racconta – in due occasioni distanziate di undici mesi l'una dall'altra – un paio di episodi de *I Briganti*.

Nella Tab. 3 si riportano schematicamente altre informazioni ritenute utili; qui si menziona solo che quattro degli studenti in scambio, all'epoca delle rilevazioni, avevano appena terminato un corso universitario di italiano L2 orientato al raggiungimento del livello C1 del Quadro Comune di Riferimento Europeo; solo VAL aveva frequentato un corso di livello inferiore (B2). Tutti avevano già studiato l'italiano per due annualità presso l'università di provenienza.

Tabella 3 - *Dati generali su apprendenti e n. di SN/SP in italiano L2*

apprendenti	varietà apprend.	registr.	mesi in Italia	acquisizione	SN/SP tot. 811
CH T1	basica-postbasica	regg. I, II e III	11-13	spontanea	113
CH T2	postbasica	regg. X e XII	17-18	spontanea	333
CH T3	postbasica	reg. XIX	27	spontanea	166
5 studenti in mobilità	C1/B2	5 regg.	11 (ma VAL 6)	guidata + spontanea	179

Più oltre si prendono in considerazione ulteriori dati orali, prodotti da 23 italofoni nativi ed elicitati tramite la nota storia, solo illustrata, *Frog Story*. Tali dati⁷ costituiscono il *corpus* di riferimento di italiano nativo per il genere testuale della narrazione sollecitata da immagini.

cioè le nozioni che la grammatica di quella L1 codifica.

⁷ Parte dei dati proviene da Spreafico (2007) e Torricelli (2006), che qui ringraziamo sentitamente.

Le domande di ricerca poste in questo lavoro riguardano l'espressione del valore [+DEF]. Più specificamente, per avere un quadro complessivo di come la codifica del valore indagato sia acquisita, ci si prefigge anzitutto di a) individuare le diverse strategie impiegate nei vari contesti obbligatori (CO), ossia quelli che nella lingua *target* richiedono una marca di definitezza⁸.

Inoltre, data la lentezza – o, per alcuni, recalcitranza – con cui notoriamente i sinofoni avanzano nei loro percorsi acquisizionali, si ritiene utile b) accertare se nei dati longitudinali si assista a un'evoluzione verso la lingua *target* nell'espressione della categoria in questione.

Infine – e soprattutto –, tenendo conto delle tendenze affiorate in studi precedenti, si vuole c) verificare se sia possibile ricondurre l'eventuale presenza del DIM a contesti specifici.

4. Risultati e discussione

Riguardo al primo quesito, i dati confermano la presenza di strategie già riscontrate in studi precedenti, ossia omissioni, sovraestensioni di *un* e realizzazioni *target*, come illustrano, nell'ordine, gli ess. sotto⁹:

- (6) omissione
 - CH *guarda un: un bos(c)o*
bosto c'è: un le(d)era
 - IT *poi^?*
 - CH *poi visto* Q *ledra*
- (7) sovraestensione di *un*
 - CH *davanti quel ristorante ha fatto un bando*
un bando *ha scritto quero eh sulo con montagna c'è un tigro*
- (8) uso di DIM
 - IT *benissimo proviamo a guardare questa adesso + è un'altra storia [...]*
 - CH *+9+ un signore con un signora^+9+*
 - IT *che cosa fa* *questo signore?*
 - CH *+10+ quesso signore eh mangiato*



⁸ Va detto che molti sono i casi in cui il contesto ammette più di una forma; tali casi sono stati esclusi dall'analisi. Per una descrizione del sistema dell'italiano si veda Renzi (2001).

⁹ Le norme di trascrizione sono quelle originali delle rispettive fonti; gli esempi sono però stati semplificati eliminando molte esitazioni, pause e cambiamenti di programma. Gli esempi non preceduti da CH sono stati prodotti dagli studenti in mobilità.

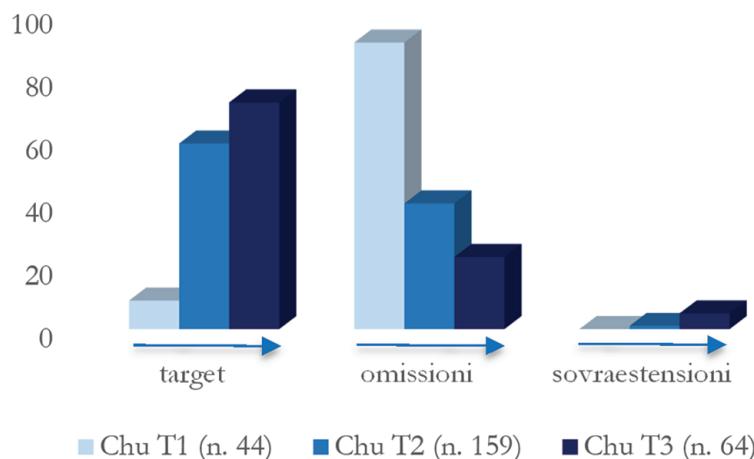
- (9) AD
 IT *bevi: il the?*
 CH no l'acqua

Le strategie illustrate non necessitano di particolari commenti, corrispondendo a quanto usualmente avviene nelle varietà di apprendimento per i morfemi grammaticali. Si noti solo che in (8) l'enunciato della nativa (*che cosa fa questo signore?*) può aver agito da *priming* alla risposta di CH, perfettamente accettabile nell'italiano nativo¹⁰: vi torneremo più avanti.

In riferimento alla seconda domanda di ricerca, riferita all'eventuale progresso nell'acquisizione della marca di definitezza in CH, la risposta è positiva, come mostra inequivocabilmente il Graf. 1:

Grafico 1 - *Percentuali d'uso di diverse strategie nei CO per marca di definitezza in CH: sviluppo longitudinale*

[+ definito]



Ciascun gruppo di barre rappresenta una delle strategie individuate, ossia nell'ordine: rese *target* (AD e DIM; si veda più avanti), omissioni e sovraestensioni (dell'indefinito sull'AD). In ogni gruppo la linea del

¹⁰ Casi come questi sono esclusi dal computo quantitativo.

tempo, suggerita dalle frecce, è raffigurata anche attraverso il grado di saturazione del blu: il colore chiaro si riferisce al T1, il più scuro al T3. Le barre del grafico riportano i valori percentuali di ciascuna delle strategie impiegate all'interno di ognuna delle tre fasi temporali, mentre nella *legenda* in fondo tra parentesi vi sono le frequenze assolute.

Le realizzazioni *target* aumentano progressivamente in CH nell'arco dei sedici mesi, passando dal 9% di T1 al 59% di T2 fino al 72% di T3 e, parallelamente, le omissioni diminuiscono, anch'esse sensibilmente (T1: 91%; T3: 23%). Quindi, anche in un settore delicato come quello dell'espressione della definitezza, si riscontra nel tempo un miglioramento dell'accuratezza, smentendo la visione stereotipata dell'apprendente sinofono refrattario – o peggio, impermeabile – allo sviluppo morfologico.

Infine, in relazione alla terza domanda di ricerca, osserviamo i dati prima da un punto di vista quantitativo. Poiché, come detto, CH al T1 ricorre soprattutto alle omissioni, ci riferiamo qui solo ai T2 e T3: nelle relative rilevazioni, sul totale dei casi dotati di marca di definitezza, la scelta di CH è nettamente sbilanciata sul DIM (al T2 quasi sempre il prossimale e al T3 sensibilmente più spesso il distale¹¹) anziché sull'AD (103 DIM contro 37 AD); presso gli studenti, invece, le due alternative DIM *vs.* AD sono perfettamente bilanciate (34 DIM e 35 AD). I DIM sono presenti in quattro studenti su cinque, ma – si noti – la maggioranza dei casi si concentra nell'apprendente meno avanzata (VAL; cfr. anche la Tab. 3), il che fa ipotizzare che i DIM vengano gradualmente "dismessi" all'aumentare del livello di competenza.

Da un punto di vista qualitativo ogni CO è poi stato classificato, sulla base di Lyons (1999), in uno dei tipi seguenti, differenziati in riferimento a come si determina l'identificabilità del referente. I primi tre tipi sono basati, rispettivamente, a) sull'identificabilità situazionale, incluse le conoscenze del mondo (es. 10), b) su quella anaforica (es. 11) e c) su quella associativa (es. 12):

- (10) *e vuole viaggiare e scoprire il mondo più buono*
- (11) *eh all'ora di riposo ha incontrato un tigro
questo: mh questo tigro voreva ucci::derlo*
- (12) *a questo momento quel giovane lo ha preso
e poi con pietra lo ha attaccato sulla testa*

¹¹ Al momento non è chiaro se i due DIM assolvano a funzioni diverse né perché vi sia un mutamento diacronico nella preferenza per l'una o l'altra forma.

Il quarto tipo rappresenta invece d) la referenza generica, come in (13), in cui il SN *i bambini* si riferisce alla classe:

- (13) *i bambini raccontano sincedero*
 '[oggi] ai bambini si racconta Cenerentola'

A un esame dei contesti specifici in cui è impiegato il DIM i dati risultano molto eloquenti: sia presso CH sia presso gli studenti in scambio i DIM sono fortemente specializzati per i rinvii anaforici (caso b), mentre un numero minore di occorrenze è impiegato nei contesti di identificabilità situazionale (caso a), come illustrano nell'ordine gli ess. sotto:

- (14) VAL *improvvisamente c'è un tigro/tigre [...] all'inizio questo ragazzo* è sorpreso e fo(r)se ha paura ma *fla* un secondo due secondo lui comincia a batare *questo tigra + sì questa tigra sì eh* perché lui è bevuto tanti vino quindi: lui è molto blavo e: ha molto forte e così *questo tigra questa tigra* è compita sul>albero
 IT1 colpita
 VAL *questo perché [...] sbattuta contro arbero*
 IT1 *la tigre è sbattuta !contro! l'albero*
 VAL *ma questo tigro è: nella terra ma Wu Song ancora eh usa il + come si chiama questo? sasso*
 IT1 sasso
 VAL *satta questo/ questa tigra [...] e fra poco questa tigr(o)a* è morito
 (15) CH *questo cane ha visto nel: [...] cesto ++ ha visto c-era pane*¹²

L'uso del DIM nei rinvii anaforici è un fenomeno già ravvisato negli studi tipologici sull'anafora (Lichtenberk 1996; Himmelmann 1996; Diessel 1999) in cui si rileva che tale funzione è assunta dai DIM probabilmente in tutte le lingue e che l'uso è favorito dalle due seguenti condizioni: il rinvio si trova a una distanza minima dalla prima menzione, cioè è immediatamente adiacente, e il referente ha forte rilevanza topica a livello discorsivo.

Poiché non ci sono noti studi sui DIM nei rinvii anaforici in italiano di nativi, ne abbiamo direttamente verificato l'uso nel *corpus* comparibile della *Frog story* citato al par. 3 e l'analisi condotta corrobora pienamente le osservazioni tipologiche: su un totale stimato di circa

¹² Nei disegni che l'apprendente osserva è presente l'immagine di un cane, menzionato da CH per la prima volta.

1500 SN/SP lessicali, i casi di **DIM+N** sono 55 e di essi la parte più conspicua (47) è costituita da rinvii anaforici, più frequentemente a bassa distanza dalla precedente (prima) menzione, come in (16) e (17):

- (16) *il bimbo va a cadere e: in uno stagno
in questo stagno # in questo stagno e: continua sempre a cercare
 per il suo amico ranocchietto*
- (17) *il cane intanto si avvicina all'albero che è lì vicino
 e: ++ scuote questo albero
 e eh vi/ su questo albero c'è un alveare*

A differenza di quanto avviene negli apprendenti però l'incidenza del **DIM** è nella varietà nativa sensibilmente inferiore, confermando così d'altro canto il suo sovrautilizzo da parte dei sinofoni; inoltre, nelle varietà di apprendimento il **DIM** risulta impiegato “a tappeto”, ossia svincolato dalle puntuali condizioni sia della distanza minima dall'antecedente sia del ruolo topicale nel discorso, che invece ne determinano l'uso nativo.

5. Conclusioni

Nel percorso acquisizionale dell'espressione del valore [+DEF] gli apprendenti sinofoni di italiano L2 impiegano, accanto a rese conformi alla norma, strategie di omissione e di sovraestensione, come già attestato in apprendenti di lingue *target* con un sistema di articoli, indipendentemente dalla L1.

Gli apprendenti sinofoni qui esaminati manifestano però – e in misura raggardevole – un'ulteriore strategia già rilevata anche in altri studi su sinofoni, ossia l'uso del **DIM**, distale o prossimale, come attestato pure nella loro L1. Tale strategia non è tuttavia sconosciuta all'italiano nativo, – anzi, è presumibilmente universalmente diffusa –, benché il suo utilizzo sia facilitato da condizioni specifiche, ossia nei rinvii anaforici in caso di vicinanza con la precedente prima menzione e di rilevanza topicale.

Il sovrautilizzo del **DIM** nell'italiano L2 per marcire la definitezza nei rinvii anaforici è dunque da imputare a un insieme di fattori concomitanti quali l'influenza della L1, che viene rafforzata dalla presenza del fenomeno nell'italiano nativo; vi concorre anche il fatto che in

quest'ultimo il **DIM** ha maggiore salienza fonica dell'**AD**, rendendone più facile la percezione da parte degli apprendenti.

Riferimenti bibliografici

- Andorno, Cecilia (a cura di). 2001. *Banca dati di italiano L2. Progetto di Pavia. CD-ROM*. Pavia: Università di Pavia.
- Atzori, Laura. 2008. *Variabilità e sistematicità nell'acquisizione dell'articolo in italiano L2: i risultati di uno studio sperimentale a carattere longitudinale su apprendenti sinofoni*. Perugia: Università di Perugia. (Tesi di dottorato).
- Chen, Ping. 2004. Identifiability and definiteness in Chinese. *Linguistics* 42(6). 1129-1184.
- Chiapedi, Nicoletta. 2010. L'articolo italiano nell'interlingua di apprendenti sinofoni: problematiche acquisizionali e considerazioni glottodidattiche. *Italiano LinguaDue* 2. 53-74.
- Diessel, Horgel. 1999. *Demonstratives: Form, Function and Grammaticalization*. Amsterdam: Benjamins.
- Dong, Xiufen. 2010. Hanyu guanggan mingci zhicheng texing de lishi yanbian (Evoluzione storica della referenza dei nomi semplici in cinese). *Yuyan yanjiu* 1. 11-20.
- Ekiert, Monika. 2010. Linguistic effects on thinking for writing: The case of articles in L2 English. In Han, ZhaoHong & Cadierno, Teresa (a cura di), *Linguistic Relativity in SLA. Thinking for speaking*, 125-153. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fang, Mei. 2012. The emergence of a definite article in Beijing Mandarin: The evolution of the proximal demonstrative *zhè*. In Xing, Janet Z.Q. (a cura di), *Newest trends in the study of grammaticalization and lexicalization in Chinese*, 55-86. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Fox, Barbara (a cura di). 1996. *Studies in Anaphora*. Amsterdam: Benjamins.
- Giacalone Ramat, Anna (a cura di). 2003. *Verso l'italiano*. Roma: Carocci.
- Gotтарo, Maria. 2015. Verso un articolo indefinito in cinese moderno: linee di grammaticalizzazione del numerale —*yī*. *Linguistica e Filologia* 35. 99-150.
- Hawkins, Roger García & Mayo, María del Pilar (a cura di). 2009. *Second Language Acquisition of Articles*. Amsterdam: Benjamins.
- Himmelmann, Nikolaus P. 1996. Demonstratives in narrative discourse: A taxonomy of universal uses. In Fox (a cura di), 205-254.

- Lichtenberk, Frantisek. 1996. Patterns of anaphora in To'aba'ita narrative discourse. In Fox (a cura di), 379-411.
- Li, Wenden. 2000. The pragmatic function of numeral-classifiers in Mandarin Chinese. *Journal of Pragmatics* 32. 1113-1133.
- Lu, Fen-Chuan Crystal. 2001. The acquisition of English articles by Chinese learners. *Second Language Studies* 20(1). 43-78.
- Lü, Shuxiang. 1990. Zhishi daici de erfenfa he sanfenfa (Distinzione binaria e ternaria dei pronomi dimostrativi). In *Lü Shuxiang Wenji*, vol. 3, 591-601. Beijing: Shangwu Yinshuguan.
- Lyons, Christopher. 1999. *Definiteness*. Cambridge: CUP.
- Han, Zhaohong. 2010. Grammatical morpheme inadequacy as a function of linguistic relativity: A longitudinal case study. In Han, ZhaoHong & Cadierno, Teresa (a cura di), *Linguistic Relativity in SLA. Thinking for speaking*, 154-182. Clevedon: Multilingual Matters.
- Heine, Bernd. 1997. *Cognitive Foundations of Grammar*. New York: OUP.
- Huang, Shuanfan. 1999. The emergency of a grammatical category 'definite article' in Spoken Chinese. *Journal of Pragmatics* 31. 77-94.
- Renzi, Lorenzo. 2001. L'articolo. In Renzi, Lorenzo & Salvi, Giampaolo & Cardinaletti, Anna (a cura di), *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*, vol. 1, 371-437. Bologna: Il Mulino.
- Robertson, Daniel. 2000. Variability in the use of the English article system by Chinese learners of English. *Second Language Research* 16(2). 135-172.
- Slobin, Dan I. 1996. From "thought and language" to "thinking for speaking". In Gumperz, John & Levinson, Stephen (a cura di), *Rethinking Linguistic Relativity. Studies in the Social and Cultural Foundations of Language*, 70-96. Cambridge: CUP.
- Spreafico, Lorenzo. 2007. *Tipologie di lessicalizzazione degli eventi di moto nelle lingue dell'Area Carromagno*. Pavia/Berlin/Erfurt. (tesi di dottorato).
- Tao, Hongyin. 1999. The grammar of demonstratives in Mandarin. *Journal of Chinese Linguistics* 27(1). 69-103.
- Torricelli, Matteo. 2006. *Lessicalizzazione di eventi di moto in italiano L2: il caso di apprendenti di L1 russo*. Bergamo: Università di Bergamo. (tesi di laurea).
- Valentini, Ada. 1992. *L'italiano di cinesi. Questioni di sintassi*. Milano: GueriniStudio.
- Wang, Li. 1980 [> 1958]. *Hanyu shigao* (Breve storia della lingua cinese). Beijing: Zhonghua shuju.

EDOARDO LOMBARDI VALLAURI

Difficoltà dei giapponesi con la pronuncia di parole italiane ed inglesi: i risultati di un esperimento¹

Si rende conto di un esperimento volto a verificare le prestazioni nella pronuncia di sequenze straniere (in parole inventate, italiane e inglesi) da parte di giapponesi in età prescolare, scolare e adulta. I risultati evidenziano che il progresso, anche per le stesse sequenze fonetiche, è maggiore in parole inglesi che non, suggerendo che la parola, più che la sequenza fonetica, sia l'unità linguistica che i parlanti imparano a pronunciare correttamente. Si ipotizza anche un minore ruolo di disturbo della grafia sillabica *katakana*, che causa una lieve flessione nelle prestazioni dei bambini in età scolare; e una forte interferenza degli imprestiti più frequenti dall'inglese, che induce a pronunciare anche la parola inglese originaria con lo stesso adattamento alla fonologia giapponese.

Parole chiave: imprestiti in giapponese *gairaigo*, apprendimento per parole, grafia sillabica *katakana*, esperimento su prescolari, adattamento fonetico dei prestiti.

1. Introduzione. La pronuncia delle lingue straniere da parte dei giapponesi

Il Giappone è forse il paese al mondo in cui il rapporto tra lo sforzo fatto per l'apprendimento delle lingue straniere (quasi sempre l'inglese) e i risultati ottenuti è peggiore (Hayes 1979; Kitao 1986; Lummis 1991; Andrade 2005; Kaneko 2008-2011). Ad esempio, nell'esame TOEFL del 2002 i giapponesi erano i peggiori d'Asia dopo i nordcoreani; e le loro prestazioni negli altri anni sono simili, a dispetto di un sistema di istruzione fra i più completi, capillari

¹ Questo progetto è stato finanziato dalla *Japan Society for the Promotion of Science* con il grant n. S16717.

e costosi non solo di quel continente, ma del mondo. Le cause di questa situazione sono state individuate in fattori psicologici (la “timidezza” dei giapponesi), sociali (un sistema sociale che genera forte ansia da prestazione, e difetti del sistema scolastico per quanto riguarda l’insegnamento delle lingue), linguistiche interne (la notevole diversità tipologica del giapponese dalle lingue europee oggetto di apprendimento, e in particolare dall’inglese). Anche a causa di questi fattori, i problemi più notevoli riguardano la lingua parlata. Ci interesseremo qui in particolare delle difficoltà nel pronunciare le parole straniere.

Un tratto caratteristico della realtà linguistica giapponese è l’altissima incidenza degli imprestiti (chiamati nel loro insieme *gairaigo*, ‘linguaggio proveniente dall’estero’), e il loro adattamento e trascrizione mediante la grafia sillabica (*katakana*) (Fukazawa *et al.* 1998; Ito & Mester 1999; Kowner & Dalot-Bul 2008; Ferreira 2011; Irving 2011). La trascrizione sillabica funge sia da ostacolo per la resa fedele delle parole straniere, sia da “autorizzazione scritta” a pronunciarle in maniera adattata, secondo meccanismi ormai più volte descritti (Lombardi Vallauri 1996, 2002, 2005; Dupoux *et al.* 1999; Ventura *et al.* 2001). Questo causa l’attivarsi di quelle che Detey & Nestopoulos (2008) chiamano «phonographemic conventions» dell’adattamento di parole alfabetiche straniere. Infatti, oltre ai noti suoni «mancanti» come /r/ ed /l/ (il giapponese ha solo una monovibrante /r/) o /θ/, ð/ dell’inglese, resi dagli apprendenti meno abili con /s, z/, mancano in giapponese alcune sequenze di suoni ciascuno di per sé presenti. Queste sequenze, se presenti nella L2, sono assai difficili da riprodurre per i giapponesi.

Prima fra tutte, è assente in giapponese ogni sequenza di due consonanti (diverse da /n/, che in posizione non prevocalica ha in giapponese valore sillabico); e così pure ogni consonante finale, essendo la struttura della sillaba giapponese obbligatoriamente la seguente, che finisce solo in vocale o in /n/ sonante: (C)(j)V(N) (cfr. Vance 1987; Ito & Mester 1995; per un elenco dei fenomeni interessati, Kang *et al.* 2008).

Inoltre, solo per fare alcuni esempi, non possono essere prodotte in giapponese sequenze di suoni come le seguenti:

Tabella 1 - *Alcune sequenze mancanti in giapponese*

<i>Sequenze mancanti in giapponese</i>	<i>Regola di esclusione</i>
/fa, fe, fi, fo/	*[f] / % [u]
/ʃe, /tʃe, dʒe/	*[ʃ; tʃ; dʒ] / [e]
/si, zi, ti, di/	*[s; z; t; d] / [i]
/tsa, tse, tsi, tso/	*[ts] / % [u]
/tu, du/	*[t; d] / [u]
/wi, wu, we, wo/	*[w] / % [a]

Senza soffermarci, per motivi di spazio, sulle ragioni di ciascuno di questi fenomeni, diremo comunque che si tratta per lo più dell'esito di mutamenti fonetici coarticolatori. Ad esempio, /f/ compare solo davanti a /u/ perché esiste solo come variante di /h/ davanti a questa vocale²; davanti alle altre vocali, la pronuncia è [h]. Inoltre, /s/ passa a /ʃ/ davanti a /i/ e /j/, quindi /si/ è impossibile, e d'altra parte /ʃ/ può prodursi, oltre che davanti a /i/, solo davanti ad /a/, /o/ e /u/ ma non davanti a /e/, perché solo con le prime tre vocali ma non con /e/ esistono nel lessico giapponese sillabe di origine cinese inizianti in /j/, poi caduta (/ja, ju, jo/, ma *je/). Anche /t/ subisce un intacco davanti a /i, j/, dando /tʃi/; e davanti a /u/, dando /tsu/. Davanti alle vocali diverse da /u/, /ts/ è impossibile.

Nel seguito, vedremo alcuni di questi fenomeni all'opera nell'interferenza con la pronuncia italiana e inglese. La sezione 2 introduce brevemente il ruolo della scrittura sillabica nell'adattamento dei prestiti. La sezione 3 esemplifica alcuni fenomeni di interferenza che si verificano tra il sistema fonologico del giapponese e quelli delle lingue italiana e inglese. La sezione 4 illustra il ruolo notevole degli imprestiti da lingue europee nel giapponese contemporaneo, e in particolare i vincoli che pone al loro adattamento la trascrizione sillabica *katakana*, sollevando il problema di un possibile effetto di disturbo sull'apprendimento delle lingue straniere. La sezione 5 espone i risultati di un esperimento svolto per verificare tale effetto confrontando la pronuncia di sequenze straniere difficili da parte di bambini non ancora scolarizzati (quindi ancora non influenzati dalla scrittura sillabica), di bambini già scolarizzati e di adulti che hanno imparato l'inglese.

² In realtà foneticamente si tratta di [ɸ].

2. Il ruolo della scrittura sillabica

La grafia sillabica *katakana* è adoperata per trascrivere tutti gli imprestiti. Non consente sequenze non giapponesi, salvo espedienti innovativi che nel caso di moltissime parole non vengono adottati, in modo tale che la forma con cui gli imprestiti vengono accolti è quella di un completo adattamento alla fonologia giapponese (Lombardi Vallauri 2002, 2005). Quindi in migliaia di parole di uso comune (Yamaguchi 2007, Irwin 2011) succede che la scrittura *forza e avalla* la modifica-
zione fonetica (Detey & Nestopoulos 2008). Mancandone qui lo spazio, rimandiamo ai lavori citati per una illustrazione del fenomeno. Si può comunque affermare senza dubbio che sono responsabili della cattiva pronuncia di lingue straniere alcuni adattamenti dovuti all’interferenza del sistema fonologico del giapponese, di cui la grafia sillabica è rigida attuatrice. Questi probabilmente avvengono già in sede percettiva, e si «riversano» nella produzione (Dupoux *et al.* 1999, 2001; Peperkamp & Dupoux 2003; Hirose & Dupoux 2004; Detey & Nestopoulos 2008), per cui le [u] introdotte nella pronuncia giapponese [mirukku] dell’inglese *milk* sono anzitutto percepite dai giapponesi quando ascoltano la parola inglese, e proprio per questo da essi introdotte quando la pronunciano. Nelle pagine che seguono ci concentreremo su alcuni fenomeni di adattamento che hanno forte incidenza nell’adattamento di prestiti da lingue europee.

3. Alcuni fenomeni di interferenza

3.1 Inserzione di vocale fra consonanti e dopo consonante finale

Nella pronuncia canonica il giapponese non prevede gruppi di consonanti, salvo che la prima sia /n/, che in tal caso ha valore sillabico. Tuttavia la vocale /u/, la cui realizzazione fonetica è [ui], ha una forte tendenza ad assordirsi o a non essere pronunciata fra consonanti sordi o in fine di parola dopo consonante sorda. Questo porta alla formazione di molti gruppi di consonanti in certe pronunce informali del giapponese, come esemplificato da Hinds (1986: 401-403). È dunque naturale che la grafia *consonante + U* (rappresentata da un sillabogramma *katakana* come <KU>, <SU> ecc.) sia usata per trascrivere le consonanti che compaiono davanti ad altre consonanti nei forestierismi. Se le due consonanti sono sordi, la [u] non è (quasi) pronunciata e ne risulta una

pronuncia che si avvicina a quella corretta. Spesso tuttavia la parola di origine straniera non presenta un contesto fonologico adatto all'assordimento o all'elisione della vocale, perché una o entrambe le consonanti possono essere sonore. In tali casi la grafia porterà decisamente il parlante giapponese a pronunciare la vocale. Riportiamo qui alcuni esempi di imprestiti dall'italiano, e alcuni dall'inglese, contenenti gruppi consonantici che nell'adattamento degli imprestiti sono stati "risolti" così³:

Dall'italiano:

AFURETTANDO *affrettando*, AMABIRUMENTE *amabilmente*, ARARUGANDO *allargando*, ARUTO *alto*, ARUDEiiTO *ardito*, ARUTE POBERA *arte povera*, BURIRANTE *brillante*, BUROKKORI *broccoli*, BON JyoRUNO *buongiorno*, KARASU Callas, KAPURI *Capri*, A KAPURITCHIyo *a capriccio*, KURARINETTO *clarinetto*, KORARUKO *coll'arco*, KONTORARUTO *contralto*, KORUDE *corde*, KORUSHIKA *Corsica*, DE AMICHISU *De Amicis*, DESUDEMONA *Desdemona*, DEiSUPERAATO *disperato*, DORUCHIe *dolce*, ESUPURESSO *espresso*, HUARUSETTO *falsetto*, HUiATTO *Fiat*, RINGA FURANKA *lingua franca*, FURANCHIeSUKO *Francesco*, FURESUKO *fresco*, GORUGONZORA *gorgonzola*, GURAMUSHI *Gramsci*, INFURUENZA *influenza*, RARUGO *largo*, REONARUDO DA BINCHI *Leonardo da Vinci*, RIBURETTO *libretto*, MANIERISUMO *manierismo*, PURESUTO *presto*, PURIMABEERA *primavera*, RINHUoRUTSUaNDOD *rinforzando*, SHISUCHINA *Sistina*, SUMORCHIyaNDOD *smorzando*, SOPURANO *soprano*, SORUDEiiNO *sordino*, SOSUTENUUTO *sostenuto*, SUPIRITOOSO *spiritoso*, SUTORINJIeNDOD *stringendo*, TOTOKARUCHIyo *Totocalcio*, BIBURAMU *Vibram*, BIDEOTERU *videotel*, BURUKANO *Vulcano*.

³ Per trascrivere il sillabario *katakana* adottiamo qui un metodo semplificato, consistente nel trascrivere direttamente in caratteri maiuscoli i segni giapponesi, senza indicare i confini di sillaba. Il carattere minuscolo corrisponde ai sillabogrammi che il giapponese scrive in corpo minore proprio per ottenere in taluni casi una resa meno drasticamente modificata di parole straniere, segnalando che del segno precedente va pronunciata la consonante ma non la vocale. Si tratta di un meccanismo complesso, in cui non possiamo addentrarci qui, e la cui spiegazione è reperibile ad esempio in Lombardi Vallauri (1996, 2002, 2005).

Dall'inglese:

ADOB AISU *advice*, DORESU *dress*, DORAIBU *drive*, FURANSU *France*, HAN DOBAGGU *handbag*, MIRUKU *milk*, MODERU *model*, MOONINGU *morning*, SAABISU *servica*, SUTOOBU *stove*, SUTORAIKI *strike*, SARABUREDDO *thoroughbred*, TORABURU *trouble*.

In gruppi che iniziano per /t/ o /d/, per evitare che la dentale, se seguita da /u/, sia pronunciata come affricata [ts] o [dz], si inserisce invece una vocale /o/. Ma /o/ non ha la tendenza di /u/ all'assordimento o all'elisione, quindi nei prestiti qui sotto elencati (e anche in alcuni di quelli elencati sopra) la vocale /o/ rappresentata dal sillabogramma risulta in una piena pronuncia.

Dall'italiano:

ABOGADORO *Avogadro*, BEATORIICHIe *Beatrice*, KONTORAFUaGOTTO *contrafagotto*, KONTORARUTO *contralto*, KONTORASUTO *contrast*, KOOZA NOSUTORA *Cosa Nostra*, DESUTORA *destra*, MAESUTORO *maestro*, MINESUTOROONE *minestrone*. NON TOROPPO *non troppo*, KUWATOROCHIeNTO *Quattrocento*, SAN PIETORO *San Pietro*, SHINISUTORA *sinistra*, SUTORINJIeNDO *stringendo*, TEATORO *teatro*, TORABIATA *Traviata*, TORE tre (nella locuzione *tre corde*), TORECHIeNTO *Trecento*, TOREMORO *tremolo*, TORIENNARE *Triennale*, TORIRO *trillo*, TORIO *trio*, TOROBATOORE *Trovatore*.

Dall'inglese:

ADOB AISU *advice*, KAADO *card*, DORESU *dress*, DORAIBU *drive*, DORAIBAA *driver*, DORAI *dry*, FURANSU *France*, HAN DOBAGGU *handbag*, MIRUKU *milk*, MODERU *model*, MOONINGU *morning*, SAABISU *servica*, SUTOOBU *stove*, SUTORAIKI *strike*, SARABUREDDO *thoroughbred*, TORABURU *trouble*.

3.2 Palatalizzazione di /s/ e /z/ in /ʃ/ e /dʒ/ davanti a /i/

In giapponese le realizzazioni di /s/ e /z/ davanti a /i/ sono [ʃ] e [dʒ]; quindi i sillabogrammi <SI> e <ZI> sono pronunciati [ʃi] e [dʒi].

Questo è reso con <SHI> e <JI> dalla trascrizione Hepburn, che qui adottiamo. Il risultato è la pronuncia fortemente alterata di questi nessi nell’adattamento di parole straniere.

Dall’italiano:

APASUSHIONAATO *appassionato*, ASSHIJI *Assisi*, KAJIINO *casino*, KON PASHIONE *con passione*, KORUSHIKA *Corsica*, DORUCHISSHIMO *dolcissimo*, HUaNTASHIA *fantasia*, FUoRUTEiSSHIMO *fortissimo*, GURISHHIINI *grissini*, PAIJiERO *Paiello* ROSSIINI *Rossini*, SHICHIRIA *Sicilia*, SHIENA *Siena*, SHIIMIRE *simile*, SHISUCHINA *Sistina*.

Dall’inglese:

BIJINESU *business*, SHINEMA *cinema*, SHITEi *City*, KURASHIKKU *classic*, GAJIBO *gazebo*, PUREJIDENTO *president*, SHIIZON *season*, SHINIA *senior*, SHIJKUENSU *sequence*, SHIRIARU *serial*, SHIyooBIJINESU *show business*, SHIRIKON *silicon*, SHIMPURU *simple*, SHIMIyuREESHiyoN *simulation*, SHINGURU *single*, SHISUTAA *sister*, SHITTOIN *sit-in*, SHIKUSUTEiZU *sixties*, SHIRUBAAASHIITO *silver seat*, SHISUTEMU *system*.

3.3 Intacco di /t/ e /d/ in /tʃ/ e /dʒ/ davanti a /i/

Le realizzazioni di /t/ e /d/ davanti a /i/ sono [tʃ] e [dʒ]; quindi i sillabogrammi <TI> e <DI> sono pronunciati [tʃi] e [dʒi]. Questo è reso con <CHI> e <JI> dalla trascrizione Hepburn. Lo stesso esito riguarda anche /ts/ e /dz/, e il suo risultato è – come per il fenomeno illustrato subito sopra – la pronuncia fortemente alterata di questi nessi nell’adattamento di parole straniere.

Dall’italiano:

DANUNCHIO *D’Annunzio*, GIBERUCHI *Ghiberti*, GURACHIE *grazie*, GURACHIOOSO *grazioso*, MATCHINI *Mazzini*, PICHIIKAATO *pizzicato*, RONBARUJIA (Lombardia), SHISUTCHINA *Sistina*, SUMORCHIyaNDO *smorzando*, TORIATCHI *Togliatti*, UNGARETCHI *Ungaretti*, BENECHIA *Venezia*.

Dall’inglese:

KONCHINENTARU *continental*, KUREJITTO *credit*
 DZERACHIN *gelatin*, PAACHI *party*, PURASUCHIKKU *plastic*, RAJIO *radio*, ROMANCHIKKU *romantic*, CHIIMU *team*,
 CHIKETTO *ticket*, CHIPPU *tip*.

3.4 Intacco di /t/ e /d/ in /ts/ e /dz/ davanti a /u/

Le realizzazioni di /t/ e /d/ davanti a /u/ sono [ts] e [dz]; quindi i sillabogrammi <TU> e <DU> sono pronunciati [tsu] e [dzu]. Il risultato è ancora una volta l’alterazione della veste fonetica delle parole straniere. Diamo qui alcuni esempi inglesi, mentre è più difficile trovare queste sequenze nei pochi imprestiti dall’italiano. Si noti che l’intacco della dentale che precede si verifica anche quando la vocale /u/ non è già della parola straniera, ma è introdotta in giapponese in applicazione del fenomeno dell’inserzione di vocale nei gruppi consonantici o in fine di parola, esposto sopra in 3.1.

Dall’inglese:

KATSURETSU *cutlet*, DZUU ITTO YOASERUFU *do-it-yourself*, SHATSU *shirt*, SUTSUURU *stool*, TSUURU *tool*,
 TSUURUBOKKUSU *toolbox*, TSUAA *tour*, TSUURIZUMU *tourism*, TSUNA *tuna*, TSUINKAMU *twin cam*, TSUISUTO *twist*,
 APPUTSUUDEETO *up-to-date*.

4. Il ruolo degli imprestiti

Il numero e la frequenza degli imprestiti contenenti questo tipo di adattamenti fonetici è tutt’altro che marginale nel giapponese contemporaneo. In particolare, gli anglicismi sono estremamente presenti, anche se costituiscono percentuali più alte come *types* all’interno del sistema che come *tokens* nell’uso:

Although now the dominant stratum by type count, most individual
 gairaigo nevertheless have low frequency rates (Irwin 2011: 15)

La tabella qui mostrata, ottenuta dall’estesissimo corpus di riviste e stampa NINJAL, rende conto della loro diffusione circa dieci anni fa (e da allora il numero dei prestiti in uso è andato costantemente e rapidamente aumentando):

Tabella 2 - *Fonte Irwin (2011: 17); evidenziazioni mie***Table 1.4.** Distribution of Japanese lexemes by vocabulary stratum and frequency
(extracted from NINJAL 2006a)

Frequency (token count)	Number of types	% Native/ mimetic	% Sino- Japanese	% Foreign	% Hybrid
25000+	5	100%	0%	0%	0%
10000–24999	8	88%	13%	0%	0%
5000–9999	13	38%	62%	0%	0%
2500–4999	24	46%	54%	0%	0%
1000–2499	54	59%	37%	0%	4%
500–999	71	52%	38%	8%	1%
250–499	181	51%	39%	8%	2%
100–249	613	37%	47%	14%	2%
50–99	993	37%	47%	15%	1%
25–49	1,557	29%	45%	23%	3%
10–25	3,736	27%	45%	26%	2%
5–9	4,987	26%	42%	29%	4%
1–4	32,189	25%	30%	37%	8%

Come si vede, gli imprestiti da lingue diverse dal cinese (colonna “Foreign”) costituiscono percentuali ragguardevoli (dal 23 al 37%) dello stock di parole meno frequenti nel corpus (quelle che compaiono da 1 a 49 volte), che sono però anche di gran lunga le più numerose (colonna “Number of types”). Ebbene, buona parte di queste parole fanno parte dell’input dei bambini che acquisiscono il giapponese, molto prima che questi inizino a imparare l’inglese (o altre lingue straniere) e l’alfabeto latino:

Children begin officially learning reading and writing at the age of six, when they enter elementary school. They learn *hiragana* and *katakana* during the first year of elementary school. [...] Romanized Japanese using the Kunrei system is taught in the fourth year of elementary school. (<http://www.sljfaq.org/afaq/education.html>)

Ci si può domandare se l’apprendimento del *katakana* e il suo uso per trascrivere i prestiti stranieri sia di aiuto o di ostacolo alla pronuncia delle lingue straniere. Hashimoto (1992) mostrò che le parole inglesi cui corrispondeva un prestito acclimatato vengono riconosciute più facilmente durante l’ascolto. Tuttavia, Daulton (2008: 3) osserva che:

the Japanese experience English through a katakana filter. (...) For instance, the Japanese perceive an illusory vowel within consonant clusters (Dupoux *et al.*, 1999). [...] When the Japanese first read or hear

cheese, for instance, they are likely to perceive it not as /tʃiiz/ but as /tʃiizuu/, thus allowing their native, semantic knowledge of the loanword *chiizu* to enter awareness.

Olah (2007: 180) ne conclude che:

All these changes in the pronunciation of English loanwords become a significant impediment for Japanese when they speak English because the people they are speaking to may not be able to understand their pronunciation of real English words that are also found in Japanese as loanwords.

Insomma, l'influsso della scrittura sillabica è spesso evocato come un possibile fattore nell'adattamento dei prestiti, e più in generale nella pronuncia che i giapponesi attribuiscono alle parole straniere. Tuttavia, non si è fatto molto per verificare la sua indipendenza dall'influsso esercitato già di per sé dalla struttura fonologica del giapponese. Una simile verifica è resa difficile dal fatto che la struttura del sillabario ricalca la struttura fonologica della lingua, per cui i loro effetti non sono in linea di principio distinguibili: qualsiasi adattamento (di parola straniera) che si mostri attribuibile alla scrittura sillabica, è sempre attribuibile anche alla struttura fonologica del giapponese, e quindi già spiegabile in termini di essa. In presenza, ad esempio, della pronuncia [kontʃin-entaru] per *continental*, sia la sostituzione di [l] con [r], sia l'aggiunta di una vocale finale, sia l'intacco di [t] che diventa [tʃ] davanti a [i] possono essere visti come resi inevitabili dal fatto che il sillabario non può scrivere <l> ma solo <RU>, e che non può scrivere <ti> ma solo <CHI>; però questi fatti sono già la conseguenza del fatto che le stesse impossibilità esistono nel sistema fonologico del giapponese, il che basta di per sé a spiegare l'adattamento. Quindi non è dato sapere che cosa accadrebbe se all'effetto dell'interferenza fonologica non si aggiungesse quello dell'interferenza del sistema di scrittura.

Questa difficoltà è insormontabile se si rimane a considerazioni strutturali, di linguistica interna; ma uno sguardo alle condizioni esterne in cui avviene l'uso del linguaggio può suggerire un terreno di verifica della questione, perché i giapponesi iniziano a imparare la scrittura sillabica alcuni anni dopo essersi impadroniti della fonologia della loro lingua. Di conseguenza, lo specifico effetto dello scrivere mediante un sillabario potrebbe essere rivelato dalla differenza fra la pronuncia di parole contenenti nessi stranieri da parte di bambini prescolari, e quella da parte di bambini che abbiano imparato a scrivere sillabico, e in par-

ticolare a usare il sillabario *katakana* per trascrivere le parole di origine straniera in uso quotidiano. Solo sui bambini più grandi e scolarizzati, infatti, può operare lo specifico influsso della scrittura sillabica.

L'esperimento di cui si rende qui conto è nato con l'intento di verificare se nella riproduzione di sequenze straniere da parte di bambini già alfabetizzati (ma che non hanno ancora iniziato lo studio dell'inglese) si possano trovare le tracce di uno specifico influsso dell'abitudine a scrivere mediante il sillabario giapponese, che li differenzino dai bambini ancora non alfabetizzati. Come si vedrà, i risultati ottenuti vanno solo in parte in questa direzione, ma hanno evidenziato alcuni altri fatti interessanti riguardo al progresso nella pronuncia di suoni stranieri da parte degli apprendenti giapponesi.

5. L'esperimento

Durante un periodo di circa sei settimane, sono stati sottoposti allo stesso compito 64 soggetti, di cui 2 hanno rivelato difetti personali di pronuncia, per cui il numero totale dei soggetti utili è risultato essere di 62, così ripartiti:

- 22 prescolari (4-5 anni, 20 femmine e 12 maschi);
- 19 scolari (7-11 anni, 9 femmine e 10 maschi);
- 21 adulti (19-29 anni, 12 femmine e 9 maschi).

Mentre gli adulti avevano al loro attivo alcuni o anche molti anni di studio dell'inglese, i bambini di entrambi i gruppi non lo avevano ancora iniziato. Non è possibile valutare quale sia stata l'esposizione di ciascuno di loro all'inglese "circolante" nella vita di tutti i giorni (soprattutto nella televisione e nel web), ma naturalmente si può ritenere che *mediamente* questa sia tanto maggiore quanto maggiore è l'età.

Il test consisteva nella ripetizione immediata, una per una, di 140 parole prodotte dallo sperimentatore, in situazione di calma e silenzio. Si tratta di un contesto che causa una erranza molto minore di quella che si verifica nelle produzioni spontanee: la concentrazione sul singolo compito e il fatto di avere appena ascoltato la parola modello riducono gli errori a un minimo, proprio per questo più significativo. Le risposte sono state registrate, e in seguito elaborate da tre annotatori per ottenerne dei dati quantitativi sulla distribuzione delle pronunce. Per ragioni operative, si sono "schiacciati" i dati in un giudizio a due soli valori, e

cioè: (1) pronuncia assolutamente non adattata alla fonologia giapponese, e (2) pronuncia con un qualche grado di adattamento alla fonologia del giapponese⁴. Ove gli annotatori hanno dato giudizi diversi⁵, si è proceduto a un confronto per raggiungere un accordo. In un numero ridottissimo di casi in cui tale accordo non si è raggiunto, si è considerato valido il giudizio di due annotatori contro uno.

Le parole erano così ripartite:

- le prime 60 per metà italiane e per metà pseudoparole, in distribuzione casuale;
- le successive 80 inglesi, per metà anche imprestiti comuni in giapponese (*gairaigo*), anche queste in distribuzione casuale.

Le parole contenevano le seguenti sequenze non giapponesi, in quantità il più possibile bilanciata:

- **gruppi di consonanti** (fenomeno atteso: **inserzione di vocali**);
- /si/, (fenomeno atteso: [ʃi]);
- /zi/ (fenomeno atteso: [dʒi]);
- /ti/, /tu/, (fenomeno atteso: [tʃi], [tsu]).

La tabella 3 ne mostra alcuni esempi:

Tabella 3 - *Esempi di parole fatte ripetere nell'esperimento*

	<i>Italiano</i>	<i>Pseudo-parole</i>	<i>Inglese</i>	<i>Gairaigo</i>
<i>inserzione di vocale</i>	ladro	drapug	dread	drama
	grosso	moglid	grocery	program
	asma	zmof	pismire	racism
<i>si</i>	sino	sifa	saucy	sincere
	ansia	casia	cicada	series
<i>zi</i>	asino	zifo	easy	business
	così	razia	fusible	zipper
<i>ti, tu</i>	tipo	tina	piety	centimeter
	atti	enti	timber	ticket
	tubo	tufa	twiddle	twitter
	tutto	kotu	tooter	tool

⁴ Come è usuale nella letteratura sull'argomento, nel valutare l'erranza sulla pronuncia dei suoni stranieri si è astratto dalla considerazione di fattori ritmico-prosodici. Va detto che la loro potenziale interferenza sul confronto fra le prestazioni dei soggetti era comunque ridotta al minimo per il fatto che ogni parola e pseudoparola veniva pronunciata dallo sperimentatore isolatamente, e sempre nello stesso modo per tutti i soggetti.

⁵ Questo è avvenuto in meno del 10% dei casi. Gli annotatori, oltre all'autore di questo articolo, erano due insegnanti di italiano in Giappone con formazione da linguisti.

Si noti che i confronti “orizzontali” tra la performance dei soggetti con parole italiane o pseudoparole, e quella con parole inglesi o *gairaigo*, non possono essere pienamente significativi, per via della composizione necessariamente diversa delle due liste, di cui non si può dire se presentassero compiti di uguale o diversa difficoltà; ma i confronti “verticali” tra diversi gruppi di parlanti sono significativi, perché essi hanno svolto esattamente lo stesso compito. E appunto al confronto tra le prestazioni dei diversi gruppi di soggetti mira l'esperimento.

5.1 Il progresso nella pronuncia avviene più per parole intere che per fonemi?

Un primo risultato importante è che:

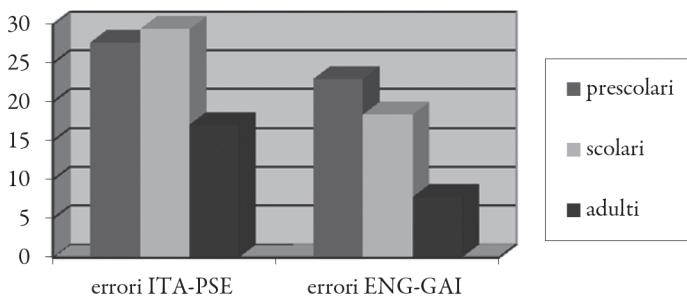
- in generale la pronuncia di nessi stranieri migliora con l'età e il conseguente tempo di esposizione all'inglese, e in particolare più nel passaggio fra bambini (esposti all'inglese solo in maniera casuale e spontanea) e adulti (esposti all'insegnamento dell'inglese), che in quello fra i due gruppi di bambini;
- la pronuncia di nessi stranieri migliora molto più per le parole inglesi che per quelle italiane o per le pseudoparole.

Nella tabella 4 e nel corrispondente grafico 4 sono riportati gli errori (normalizzati per 100 parole) compiuti dai tre gruppi di informanti su parole italiane o pseudoparole (d'ora in poi, ITA-PSE) da una parte, e su parole inglesi (sia appartenenti che no al lessico di importazione *gairaigo*: ENG-GAI) dall'altra⁶.

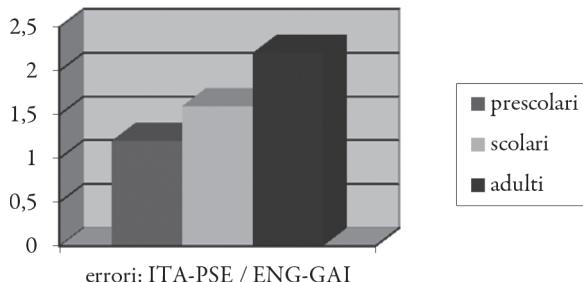
⁶ Dal punto di vista statistico, vista la distribuzione dei dati e le piccole dimensioni di alcuni sottoinsiemi di essi, si è proceduto con test non parametrici di Kruskal-Wallis. Il risultato è che vi è significatività statistica per le differenze di erranza fra i due gruppi di bambini da una parte e quello degli adulti dall'altra. Fra i due gruppi di bambini, nonostante le tendenze abbastanza chiare che esporremo, le differenze non hanno sempre la piena significatività statistica. Quello che però conta ai fini della nostra analisi è che vi è significatività dell'andamento dei rapporti fra l'erranza in italiano/pseudoparole da una parte, e quella in inglese/*gairaigo* dall'altra (vedi la trattazione che segue).

Tabella 4 - *Errori in generale*

<i>ERRORI (per 100 parole)</i>	<i>ITA-PSE</i>	<i>ENG-GAI</i>	<i>rappporto</i>
prescolari	27,652	22,955	1,205
scolari	29,358	18,365	1,599
adulti	17,063	7,738	2,205

Grafico 4 - *Errori in generale*

L'ultima colonna della tabella 4 presenta per ciascun gruppo il rapporto fra l'erranza nella pronuncia di parole ENG-GAI e l'erranza nelle parole ITA-PSE. Come si vede sia nella tabella che nel grafico 4bis (qui sotto), questo rapporto aumenta con l'età, passando da una sostanziale uguaglianza fra le due "lingue" a un quasi raddoppio del rapporto fra la correttezza sull'inglese e quella sul non inglese (da 1,2 a 2,2).

Grafico 4bis - *rapporto fra gli errori su parole italiane-pseudo ed inglesi-gairaiigo*

Ci si può domandare perché la prestazione migliora molto più per le parole inglesi che per le altre, visto che le sequenze da riprodurre sono

esattamente le stesse. Una possibile spiegazione, che sarebbe anche di grande interesse, è che avvicinandosi all'inglese (a scuola, e comunque nei vari contesti in cui il crescere dell'età causa una maggiore esposizione a questa lingua) i parlanti apprendano ciascuna parola come un blocco unitario, più che come composta da sequenze di fonemi; e quindi, senza riportare un rilevante effetto sulla capacità generale di riprodurre i suoni che la parola contiene, quando si presentino al di fuori di essa. Insomma, imparare a produrre una determinata parola inglese senza introdurre vocali abusive o senza palatalizzare /s/ in [ʃ] non sarebbe di grande aiuto per imparare a evitare questi stessi errori quando sequenze analoghe si presentino in una parola non ancora imparata.

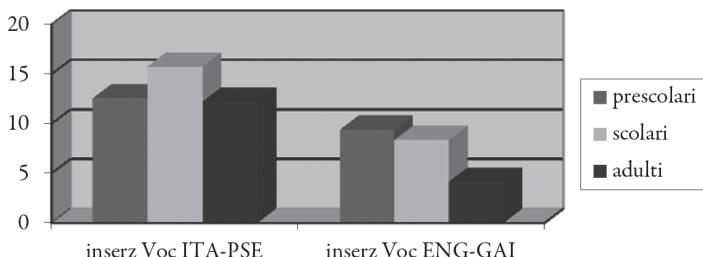
Secondo questa ipotesi, almeno in una certa misura l'unità pertinente nell'apprendimento *della fonologia* di parole straniere non sarebbe dunque il fonema, ma la parola. L'ipotesi naturalmente è tutta da indagare, ma i risultati che abbiamo illustrati la propongono con una certa verosimiglianza. Vediamo ora in che misura i singoli fenomeni si discostano dai valori generali che abbiamo esposti.

L'inserzione di vocali presenta un miglioramento con l'età nettamente minore della tendenza generale su tutti gli errori, ma il divario fra inglese e italiano/pseudo aumenta in misura maggiore (tabella e grafico 5): nessun progresso in ITA/PSE, più che dimezzamento degli errori in ENG/GAI.

Tabella 5 - *Inserzioni di vocale nei gruppi consonantici (parole non inglesi e inglese)*

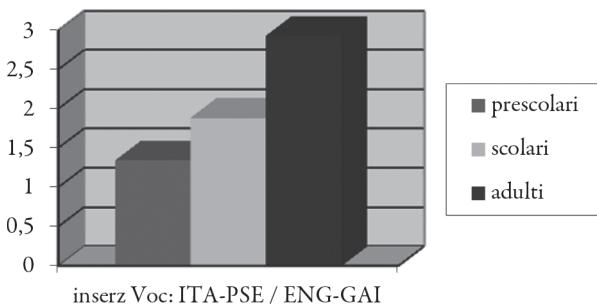
<i>Inserz. di Voc. (per 100 parole)</i>	<i>ITA-PSE</i>	<i>ENG-GAI</i>	<i>rapporto</i>
prescolari	12,575	9,375	1,341
scolari	15,770	8,365	1,885
adulti	12,222	4,166	2,933

Grafico 5 - *Inserzioni di vocale nei gruppi consonantici (parole non inglesi e inglese)*



Il risultato è che il rapporto fra le erranze nelle due lingue più che radoppia (da 1,3 a 2,9). Questo è visibile sia nell'ultima colonna della tabella 5, sia nel grafico 5bis.

Grafico 5bis - *Rapporto fra le inserzioni di vocale su parole italiane-pseudo ed inglesi-gairaigo*



Insomma, imparare l'inglese sembra rendere i giapponesi capaci di ridurre l'inserzione di vocali nei gruppi consonantici di parole inglese, ma non nei gruppi consonantici di parole di altre lingue; in applicazione del pattern di apprendimento per parole e non per sequenze fonologiche, che abbiamo ipotizzato.

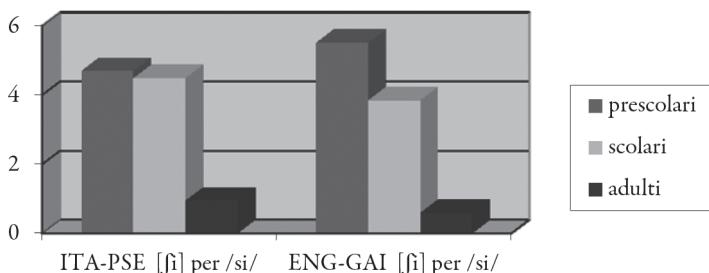
Un altro fatto rilevante è che nelle parole non inglesi i bambini scolarizzati (ma non ancora esposti all'insegnamento scolastico dell'inglese) inseriscono più vocali dei bambini che non hanno ancora imparato la scrittura sillabica. Il fatto che nelle parole inglesi questo accada di meno potrebbe essere dovuto a una certa familiarità con l'inglese che si realizza anche prima dell'apprendimento scolastico; ma il risultato per l'italiano potrebbe essere dovuto a un (sia pur debole) effetto della grafia *katakana* da poco imparata, nel suggerire che fra due consonanti si debba sempre e comunque inserire una vocale. L'entità modesta del dato, la sua bassa significatività statistica e le difficoltà di interpretazione già esposte impongono di restare nel dubbio.

Vediamo comunque gli altri tre fenomeni che abbiamo indagati.

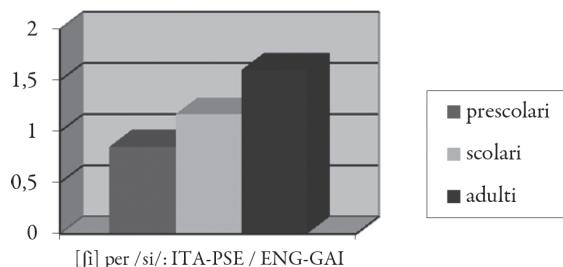
La pronuncia [ʃi] per /si/ presenta un miglioramento molto netto negli adulti rispetto ai bambini dei due gruppi (tab. e grafico 6), dando l'impressione che questo errore, a differenza dell'inserzione di vocali, si possa ridurre molto con lo studio delle lingue straniere:

Tabella 6 - *Casi di [ʃi] per /si/ (parole non inglesi e inglesi)*

<i>[ʃi] per /si/: (per 100 parole)</i>	<i>ITA-PSE</i>	<i>ENG-GAI</i>	<i>rapporto</i>
prescolari	4,697	5,511	0,852
scolari	4,487	3,846	1,167
adulti	0,952	0,595	1,599

Grafico 6 - *Casi di [ʃi] per /si/ (parole non inglesi e inglesi)*

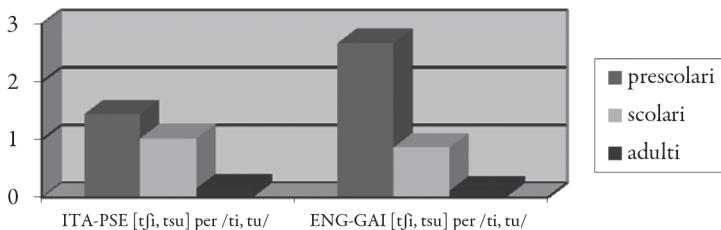
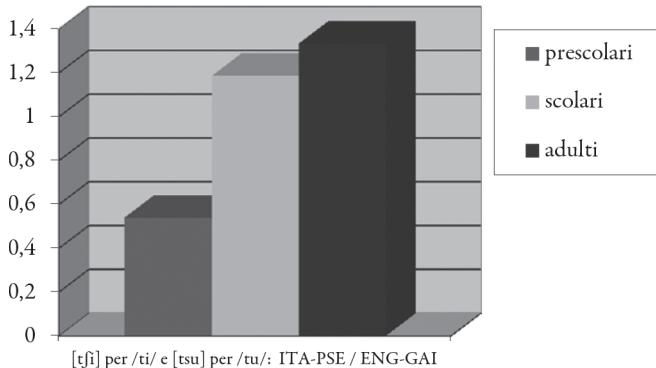
Tuttavia anche qui il miglioramento è maggiore per l'inglese rispetto al non inglese, con un rapporto fra le due erranze che raddoppia dai bambini agli adulti (da 0,8 a 1,6), come mostrato nell'ultima colonna di tab. 6 e in grafico 6bis:

Grafico 6bis - *Rapporto fra casi di [ʃi] per /si/ su parole italiane-pseudo ed inglesi-gairaigo*

L'intacco di /t/ davanti a vocale alta, che dà luogo alle pronunce [tʃi, tswi] per /ti, tu/ presenta un andamento simile ai precedenti: il miglioramento è maggiore per l'inglese che per il non inglese (ultima colonna di tab. 7 e grafico 7bis), ancora una volta più che raddoppiando il rapporto fra le due erranze (che passa da 0,5 a 1,3):

Tabella 7 - *Casi di [tʃi, tsu] per /ti, tu/ (parole non inglesi e inglesi)*

<i>[tʃi, tsu] per /ti, tu/ (per 100 parole)</i>	<i>ITA-PSE</i>	<i>ENG-GAI</i>	<i>rappporto</i>
prescolari	1,440	2,670	0,539
scolari	1,025	0,865	1,185
adulti	0,158	0,119	1,333

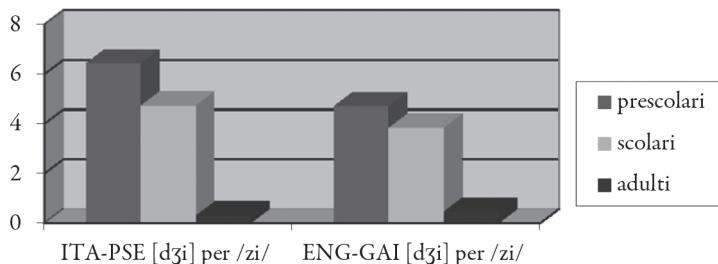
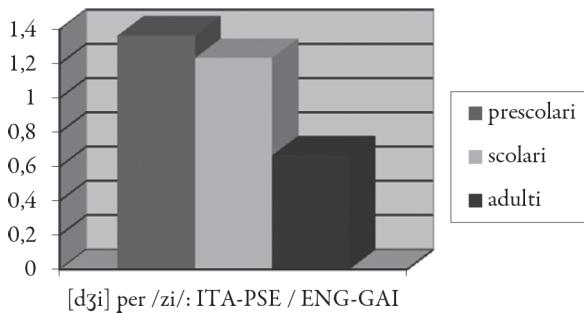
Grafico 7 - *Casi di [tʃi, tsu] per /ti, tu/ (parole non inglesi e inglesi)*Grafico 7bis - *Rapporto fra casi di [tʃi, tsu] per /ti, tu/ su parole italiane-pseudo ed inglesi-gairaiago*

5.2 Interferenza degli imprestiti adattati

Fra i quattro fenomeni considerati, solo la pronuncia [dʒi] per /zi/ presenta un andamento diverso dagli altri. Si osserva sempre il miglioramento con l'età e l'esposizione all'inglese (tab. 8 e grafico 8), ma questo è minore per l'inglese che per il non inglese (ultima colonna di tabella 8 e grafico 8bis), con un rapporto fra le due erranze che anziché crescere si dimezza da 1,36 a 0,66.

Tabella 8 - *Casi di [dʒi] per /zi/ (parole non inglesi e inglesi)*

<i>[dʒi] per /zi/ (per 100 parole)</i>	<i>ITA-PSE</i>	<i>ENG-GAI</i>	<i>rapporto</i>
prescolari	6,440	4,716	1,365
scolari	4,743	3,846	1,233
adulti	0,317	0,476	0,665

Grafico 8 - *casi di [dʒi] per /zi/ (parole non inglesi e inglesi)*Grafico 8bis - *rapporto fra casi di [dʒi] per /zi/ su parole italiane/pseudo ed inglesi/gairaigo*

Insomma, le pronunce errate diminuiscono sia per il non inglese che per l'inglese, il che sembra caratterizzare questo come un errore fonetico che si può eliminare in quanto tale e non solo entro parole imparate nella loro interezza. Il diverso andamento dei primi tre errori rispetto al quarto è riepilogato nella tabella 9, dove la colonna più a destra mostra il variare del rapporto fra l'erranza in ITA-PSE e quella in ENG-GAI, fatto uguale a 1 il valore che questo assume nei bambini prescolari.

Tabella 9 - *Andamento del rapporto fra erranza in ITA-PSE e in ENG-GAI (nella colonna di destra, con l'erranza nei prescolari fatta uguale a 1)*

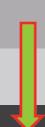
<i>Media generale degli errori</i>	<i>rapporto fra errori in ITA-PSE ed in ENG-GAI</i>
prescolari	1,205
scolari	1,599
adulti	2,205
	1
	=
	1,327
	1,830



<i>Inserzione di vocali</i>	<i>rapporto fra errori in ITA-PSE ed in ENG-GAI</i>
prescolari	1,341
scolari	1,885
adulti	2,933
	1
	=
	1,406
	2,187



<i>[fi] per /si/</i>	<i>rapporto fra errori in ITA-PSE ed in ENG-GAI</i>
prescolari	0,852
scolari	1,167
adulti	1,599
	1
	=
	1,370
	1,877



<i>[tʃi, tsu] per /ti, tu/</i>	<i>rapporto fra errori in ITA-PSE ed in ENG-GAI</i>
prescolari	0,539
scolari	1,185
adulti	1,333
	1
	=
	2,199
	2,473



<i>[dʒi] per /zi/</i>	<i>rapporto fra errori in ITA-PSE ed in ENG-GAI</i>
prescolari	1,365
scolari	1,233
adulti	0,665
	1
	=
	0,903
	0,487



Il fatto che solo con la pronuncia [dʒi] per /zi/ gli adulti facciano addirittura più errori nelle parole inglesi che in quelle non inglesi si spiega se si va a guardare la consistenza assoluta dei dati, e non solo i confronti fra i gruppi sperimentali. Non è che le prestazioni degli adulti siano basse anche in inglese per la palatalizzazione di /zi/, ma *proprio il contrario*: gli adulti hanno imparato a non palatalizzare per niente /zi/, e quindi non lo fanno né in inglese né in italiano; ma questa scarsità di errori rende percentualmente rilevante un particolare tipo di errore che caratterizza solo l'inglese e solo gli adulti, essendo rarissimo nei bambini.

La maggior parte dei soggetti adulti “cadono” nel pronunciare parole inglesi come se fossero la corrispondente parola *gairaigo* (di uso molto frequente) adattata, quindi *chiketto* per *ticket*, *shatsu* per *shirt*, *supotsu* per *sport*, *chiimu* per *team*, *Tswittaa* per *Twitter*, *bijinesu* per *business*, e così via. Per i fenomeni in cui ci sono molti errori questo ha poco peso; ma dove praticamente questo è l'unica causa di errore, l'effetto è che la prestazione in inglese diventa peggiore che in non-inglese. E questo va a crescere proprio con l'età, per la crescente dimestichezza con parole di origine straniera.

Tabella 10 - percentuali di soggetti che pronunciano il *gairaigo* adattato invece della parola inglese

	% di soggetti che sostituiscono	e esempi di effettivi errori
prescolari	13,6%	[dʒi] per /zi/ <i>jippaa</i> (zipper), [tʃi] per /ti/ <i>senchimiitaa</i> (centimeter), [tsuu] per /tu/ <i>shatsu</i> (shirt) <i>supootsu</i> (sport) <i>shiitsu</i> (sheet)
scolari	15,4%	[dʒi] per /zi/ <i>bijinesu</i> (business), [tʃi] per /ti/ <i>supootsu</i> (sport)
adulti	71,4%	[ʃi] per /si/ <i>shinema</i> (cinema) <i>shisutemu</i> (system), [dʒi] per /zi/ <i>bijinesu</i> (business) <i>jippaa</i> (zipper), [tʃi] per /ti/ <i>chiketto</i> (ticket) <i>chiimu</i> (team), [tsuu] per /tu/ <i>shatsu</i> (shirt) <i>supootsu</i> (sport) <i>tsuuru</i> (tool) <i>Tswittaa</i> (Twitter)

Ebbene, nel caso di /zi/, gli errori totali da parte degli adulti sono così pochi, che gli errori dovuti all'influsso del *gairaigo* sono quasi gli unici; e poiché i termini di *gairaigo* che contengono questo nesso

sono piuttosto frequenti, risultano sufficienti a determinare prestazioni peggiori in inglese che in non-inglese. La tabella 10 mostra qual è la percentuale di soggetti che almeno in alcuni casi adottano per le parole inglesi la pronuncia del corrispondente *gairaigo*.

5.3 Ipercorrettismi

Un altro effetto controproducente della maggiore dimestichezza con l'inglese è l'aumento di forme ipercorrette, soprattutto [si] per /ʃ/ e [zi] per /dʒ/, forse sentiti come tratti bandiera dell'imperfezione nella pronuncia di parole straniere. La tabella 11 mostra qual è la percentuale di soggetti che adottano per le parole inglesi pronunce ipercorrette:

Tabella 11 - *percentuali di soggetti che adottano pronunce ipercorrette*

	% di soggetti che ipercorreggono	esempi di effettivi errori
prescolari	9,1%	<i>siit</i> (sheet)
scolari	15,4%	<i>siit</i> (sheet) <i>siina</i> (sheena) <i>sirt</i> (shirt) <i>fosi</i> (foshi)
adulti	81,0%	<i>siit</i> (sheet) <i>siina</i> (sheena) <i>fosi</i> (foshi) <i>snema</i> (cinema) <i>sii</i> (she) <i>sirt</i> (shirt) <i>dizital</i> (digital)

Insomma, negli adulti accanto a evidenti miglioramenti nella pronuncia delle lingue straniere indotti dalla loro frequentazione, vi sono anche effetti di ritorno che riducono quelli positivi e impediscono prestazioni pienamente soddisfacenti.

Conclusioni

Ricapitolando, l'esperimento di cui si è dato conto ha evidenziato i seguenti risultati:

1. In generale, la pronuncia di nessi stranieri migliora con l'età e la conseguente esposizione all'inglese, e maggiormente passando dai due gruppi di bambini (esposti all'inglese solo in maniera casuale e spontanea) a quello degli adulti (esposti all'insegnamento dell'inglese), che non fra i due gruppi di bambini;

2. Il miglioramento però riguarda molto più l'inglese (lingua di studio e anche di contatto) che l'italiano o le pseudoparole. Questo fa pensare che ad essere effettivamente appresa non sia la pronuncia delle sequenze fonetiche, che poi il parlante sia capace di produrre senza errore in qualsiasi parola di qualsiasi lingua; piuttosto, la pronuncia delle parole inglesi nella loro interezza e, per così dire, inanalizzate.
3. Il miglioramento ha passi diversi a seconda dei fenomeni fonetici interessati.
4. C'è un effetto specifico degli imprestiti di uso più frequente, la cui pronuncia tende a sostituirsi a quella della parola inglese. Questo va a peggiorare proprio la prestazione di chi è più avanti nella dimestichezza con una lingua straniera. (E se avviene durante un compito di ripetizione diretta del modello, si può facilmente ipotizzare che avvenga molto di più nel parlato spontaneo). Nel caso di tratti su cui gli errori complessivi sono pochi (come [dʒi] per /zi/), il risultato è addirittura che la prestazione in inglese è peggiore che in non-inglese.
5. Un altro effetto controproducente dell'apprendimento, che danneggia proprio la pronuncia di chi ha maggiore dimestichezza con l'inglese (e probabilmente anche con altre lingue), è l'aumento di forme ipercorrette (come [si] per /ʃi/ e [zi] per /dʒi/)
6. Uno specifico effetto negativo dell'apprendimento della scrittura sillabica è osservabile forse per l'inserimento di vocali nei nessi consonantici, dove la prestazione dei bambini scolarizzati è peggiore di quella dei prescolari; ma il dato non è sufficiente a trarre conclusioni certe, e richiede ulteriori indagini.

Ringraziamenti

Questo lavoro non sarebbe stato possibile senza l'aiuto preziosissimo di Takami Matsuda, Yasuyo Minagawa e Shigeto Kawahara, che non ringrazierò mai abbastanza. Ringrazio anche l'università di Keio (Tokyo) per il supporto logistico, e la *Benesse Nursery School* di Hiyoshi (Tokyo) per avermi accolto con assoluta disponibilità.

Riferimenti bibliografici

- Andrade, Melvin R. 2005. *Performance of Japanese EFL Learners on a Test of English Syllabification, Word Stress, Sentence Focus, and Thought Groups.* (Mimeo).
- Daulton, F.E. 2008. The 'katakana filter' and cognate recognition in EFL. *The Ryukoku Journal of Humanities and Sciences* 30(1). 1-10.
- Detey, Sylvain & Nestopoulos, Jean-Luc. 2008). Can orthography influence second language syllabic segmentation? Japanese epenthetic vowels and French consonantal clusters. *Lingua* 118(1). 66-81.
- Dupoux, E., Kakehi, K., Hirose, Y., Pallier, C., Mehler, J. 1999. Epenthetic Vowels in Japanese: a Perceptual Illusion?. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 25. 1568-1578.
- Ferreira, Daniel. 2011. The use of loanwords in the Japanese EFL classroom. *Ferris Studies* 46. 359-371.
- Hashimoto, R. 1992. *English loanword interference for Japanese students of English.* Mankoto State University. (Unpublished M.Ed. thesis).
- Hayes, Curtis W. 1979. Language Contact in Japan. *Trends in Linguistics* 6. 363-376.
- Hinds, John. 1986. *Japanese.* London, Sydney etc.: Croom Helm.
- Hirose, Y., Dupoux, E. 2004. Ignoring the signal: evidence from vowel epenthesis. (Poster Paper presented at 10th Annual Conference on the Architectures and Mechanisms for Language Processing [AMLaP], September 16-18, Aix-en-Provence, France).
- Irwin, Mark. 2011. *Loanwords in Japanese,* Amsterdam-Philadelphia: Benjamins.
- Kaneko, Emiko. 2008-2011. *An Analysis of Oral Performance by Japanese Learners of English.* Milwaukee: The University of Wisconsin.
- Kang, Yoonjung & Kenstowicz, Michael & Ito, Chiyuki. 2008. Hybrid loans: a study of English loanwords transmitted to Korean via Japanese. *Journal of East Asian Linguistics* 17. 299-316.
- Kitao, Kenji. 1986. Barriers to Intercultural Communication between Americans and Japanese. *Trends in Linguistics* 32. 1257-1271.
- Kowner, Rotem & Daliot-Bul, Michal. 2008. Japanese: The Dialectic Relationships Between 'Westernness' and 'Japaneness' as Reflected in English Loan Words. In Rosenhouse, Judith & Kowner, Rotem (eds), *Globally speaking*, 250-275. Clevedon: Multilingual Matters.

- Lombardi Vallauri Edoardo. 1996. Sul peso del “fattore grafico” in una lingua altra. Il caso degli italianismi in giapponese. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* XXV(2). 381-399.
- Lombardi Vallauri Edoardo. 2002. Language contact: some effects of Japanese phonology and writing on English loanwords and the learning of English. In: Cordin, Patrizia & Franceschini, Rita & Held, Gudrun (a cura di), *Parallelia. Lingue di confine, confini di fenomeni linguistici*, 351-380. Roma: Bulzoni.
- Lombardi Vallauri Edoardo. 2005. Diversità fonologica e convenzioni grafiche: l’adattamento dei prestiti nel Giappone contemporaneo. In Korzen, Iorn & D’Achille, Paolo (a cura di), *Tipologia linguistica e società*. 149-176. Firenze: Cesati.
- Lummis, Douglas. 1991. English Conversation as an Ideology. In Kurokawa, Yasuo (ed.), *Essays on Language*, 1-26. Tokyo: Kiriha Shoten.
- NINJAL. 2005. *Linguistic survey of two million characters in contemporary magazines*. (www.ninjal.ac.jp/english/database/subject/contemporary).
- Olah, Ben. 2007. English Loanwords in Japanese: Effects, Attitudes and Usage as a Means of Improving Spoken English Ability. *Bunkyo Gakuin Daigaku Ningen Gakubu Kenkyū Kiyo* 9(1). 177-188.
- Peperkamp, Sharon & Dupoux, Emmanuel. 2003. Reinterpreting loanword adaptations: the role of perception. In *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences*. Barcelona: Causal Productions.
- Vance, Timothy J. 1987. *An Introduction to Japanese Phonology*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Ventura, P. & Kolinsky, R. & Brito-Mendes, C. & Morais, J. (2001). Mental representations of the syllable internal structure are influenced by orthography. *Language and Cognitive Processes* 16(4). 393-418.

FERDINANDO LONGOBARDI, ROSANNA TRAMUTOLI

Non essere come il serpente dell'albero di limoni. Confronto di aspetti idiomatici e metaforici in un *corpus* italiano-swahili

In questa analisi contrastiva italiano-swahili vengono esplorate le proprietà delle espressioni idiomatiche e dei proverbi, con particolare attenzione all'aspetto della metaforicità. Gli esempi analizzati provengono da dizionari specialistici monolingue e da alcune interviste con madrelingua swahili.

Parole chiave: swahili, italiano, espressioni idiomatiche, proverbi

1. Premessa

Secondo D'Agostino & Elia (1998) le combinazioni di parole (sintagmi o frasi) possono essere di quattro tipi:

- a. con un grado elevato di variabilità di co-occorrenza fra le parole (combinazioni a distribuzione libera);
- b. con un grado ridotto di variabilità di co-occorrenza fra le parole (combinazioni a distribuzione ristretta);
- c. con un grado nullo o quasi nullo di variabilità di co-occorrenza fra le parole (combinazioni a distribuzione fissa, ovvero frasi poliretiche e/o idiomatiche);
- d. senza alcuna variabilità di co-occorrenza fra le parole (proverbi).

Le relazioni tra le classi in questione – anche in lingue diverse tra loro come l'italiano e lo swahili (che sono oggetto della presente analisi) – possono, quindi, essere interpretate non come relazioni tra classi discrete ma come relazioni tra polarità di un *continuum*:

a.

strutture verbali:

- (1) (*Eva, Leo, la vicina*) *guarda* (*un libro, il tramonto, Anna*)
(*Bahati, Juma, jirani*) *a-na-angalia* (*nyumba y-ake, miti, Nuru*)
Bahati Juma vicina 3S-PRS-guardare casa cl9-POSS alberi Nuru
'(Bahati, Juma, la vicina) guarda (la sua casa, gli alberi, Nuru)'

strutture nominali:

- (2) *acqua (inquinata, pura, trasparente)*
 maji (ma-chafu, safi, m-engi)
 acqua cl6-sporco pulito cl6-molto
 'acqua (sporca, pulita, molta)'

strutture avverbiali:

- (3) *con (gioia, rabbia, amore)*
kwa (furaha, hasira, upendo)

b.

strutture verbali:

- (4) (*Eva, Leo, la vicina*) *stende (i panni, il bucato)*
(Bahati, Juma, jirani) a-na-anika (nguo, samaki)
 Bahati Juma vicina 3S-PRS-stendere vestiti pesci
 '(Bahati, Juma, la vicina) stende (i panni, i pesci [ad essiccare])'

strutture nominali:

- (5) *acqua (minerale, gassata, naturale)*
 maji (y-a ku-nywa; y-a ku-oga)
 acqua cl6-di INF-bere cl6-di INF-lavarsi
 'acqua (da bere; per lavarsi)'

strutture avverbiali:

- (6) *da un (momento, giorno, anno) all'altro*
mara kwa mara
volta per volta
 'a volte'
papo kwa hapo
qui/ora per qui
 'all'istante'
moja kwa moja
uno per uno
 'direttamente'

c.

strutture verbali:

- (7) (*Eva, Leo, la vicina*) *alza il gomito*
(Bahati, Juma, jirani) a-na-piga maji
 Bahati Juma vicina 3S-PRS-colpire acqua
 '(Bahati, Juma, la vicina) alza il gomito'

strutture nominali:

- (8) *acqua pesante*
acqua tofana
rangi y-a ki-jani
 colore cl9-di cl7-foglia
 ‘colore verde’

strutture avverbiali:

- (9) *finché morte non ci separi*
mpaka kifo ki-tu-tengan-ish-e
 finché morte cl7-OBJ-separare-CAUS-SBJV
 ‘finché morte non ci separi’

d.

proverbi:

- (10) *Piano piano si va lontano*
Mvumilivu hu-la m-bivu
 Paziente HAB-mangiare cl1-maturo
 ‘chi ha pazienza mangia (frutti) maturi’

Da un punto di vista semantico-comunicativo (c) e (d) possono subire delle interpretazioni “idiomatiche”, che non sono frutto di un calcolo compozizionale del significato dei singoli elementi. Una parte di queste combinazioni fisse e idiomatiche è, probabilmente, il residuo di operazioni metaforico-metonimiche ormai cristallizzate, morte. È per questo che possiamo arguire che l’uso dei tipi in questione è legato più ad esigenze di rapidità che non di ricchezza comunicativa. Mentre le metafore e le metonimie vive necessitano di un lavoro supplementare di decodifica e di interpretazione, le combinazioni fisse e idiomatiche, che vengono apprese in blocco, presentano delle scorciatoie semantiche, per le quali non è neanche necessario conoscere il valore dei singoli elementi della stringa.

2. Definizione e terminologia

Per affrontare consapevolmente un’analisi contrastiva swahili-italiano delle espressioni idiomatiche (d’ora in poi e.i.) e dei proverbi si fa riferimento alla terminologia a cui entrambe le lingue ricorrono per riferirsi a questi fenomeni.

Espressione idiomatica

indica espressioni polilessicali che abbinano un significante fisso a un significato convenzionale tipicamente non letterale. [...] In prima approssimazione si tratta delle locuzioni comunemente dette modi di dire o frasi fatte, del tipo *tirare le cuoia*, *vuotare il sacco*, *all'acqua di rose*, *patata bollente* (Casadei 1996: 13).

Viene così postulata l'equivalenza espressione idiomatica ≈ frase fatta ≈ modo di dire e se ne sottolinea il carattere di polilessicalità. Pittano (1992: 4) aggiunge alla catena sinonimica anche il termine *locuzione*, cioè “la combinazione di più parole il cui senso non corrisponde alla forma del significato normale dei loro componenti” (tale caratteristica si definisce non-composizionalità, trattata in seguito in 4.1).

Un ulteriore aiuto nella problematica della distinzione tra e.i. e non idiomatiche si può trovare in Musacchio (2002) che spiega la differenza tra le prime e le seconde (denominate “collocazioni”):

[...] le collocazioni vengono distinte dalle frasi idiomatiche in base a due elementi: l'idiomaticità e l'invariabilità, che pongono le collocazioni e le espressioni idiomatiche ai due estremi della scala, essendo le prime contraddistinte da minore idiomaticità, ma da maggiore variabilità rispetto alle seconde (Musacchio 2002: 136).

In lingua swahili le e.i. sono indicate dal termine *nahau* o *misemo* (modi di dire) (Wamitila 2002: v). Mauya (2006: 1) definisce questi ultimi come *fungu la maneno ambayo hupangwa kwa pamoja kisanii na kuleta maana isiyo ya kawaida* (insieme di parole messe insieme in maniera originale con un significato nuovo).

Molti studiosi di lingua swahili osservano che non è sempre chiaro il confine tra *nahau* e *misemo* (Mkota & Sakara 2011; Mauya 2006: 1).

Secondo Wamitila (2002: v), il termine *nahau* ha però un significato più ristretto rispetto a *msemo*, in quanto è composto generalmente da un verbo e un nome, es. *-piga maji* (colpire l'acqua = ubriacarsi, alzare il gomito) o *-pata jiko* (ottenere la cucina = sposarsi). La parola *msemo* si usa, invece, per altri tipi di modi di dire che non hanno questa struttura (V + N), es. *acha ya shetri na kushika ya gubeti* (lascia la poppa e afferra la prua = lasciati indietro il passato e pensa al futuro) (Wamitila 2002). Come si è già accennato, attorno al concetto di e.i. ruotano molti termini di cui non sempre è facile delineare i contorni: *proverbio*, *frase fatta*, *sentenza*, *adagio* sono alcuni dei lemmi di definizione problematica.

Secondo Devoto & Oli (1995 s. v.) il *proverbio* è un:

Detto popolare che condensa un insegnamento tratto dall'esperienza:
 [...] dice un p. che è meglio un uovo oggi che una gallina domani; estens.: passare in p., a proposito delle qualità di una persona o di una cosa che si adducono come esempio caratteristico e universalmente noto [...] [Dal lat. *proverbium*, der. di *verbum* 'parola', col pref. *pro-*].

Il proverbio risulta un “ragionamento condensato, quasi un «concentrato d'opinione»” (Franceschi 1999: 5), vale a dire un'espressione preconfezionata che trasmette una comunicazione completa attraverso la figura; ci troviamo quindi su un piano sensibile, visivo, che supera il mero ragionamento logico ed esprime il messaggio in modo indiretto. Inoltre, la concisione e l'impiego di strutture formali semplici fanno sì che il proverbio sia facilmente memorizzabile.

Wamitila (2001: ix) definisce il proverbio swahili (*methali*) come

msemo unaojitosheleza, wenye maana yenye nguvu au uzito, wenye muundo au sifa za kishairi, unaokusudiwa kuadibu au kuelekeza, kuelimisha, kushauri na kadhalika,

(un modo di dire di senso compiuto, con significato forte o profondo, con struttura o caratteristiche poetiche, e che ha l'obiettivo di ammonire, guidare, insegnare, consigliare etc.).

3. *Il corpus*

Il *corpus* preso in considerazione presenta un'ampia gamma di espressioni classificabili come idiomatiche; poiché l'analisi circostanziale di ciascuna e.i. richiederebbe molto spazio, ci limiteremo ad analizzarne sono una parte. La raccolta proposta non pretende di essere esaustiva, ma solo un modello d'analisi.

Per quanto riguarda il metodo applicato ci si è avvalsi di dizionari specifici per le e.i. e, per lo swahili, attraverso interviste si sono ricercate informazioni sul contesto d'uso. Sono state aggiunte, ove necessario, alcune note sull'etimologia, la provenienza geografica o altre questioni interessanti.

4. *Le proprietà delle espressioni idiomatiche*

Alcune caratteristiche delle e.i. sono abbastanza intuitive e generalmente riconosciute dai parlanti: *a)* la polilessicalità (le e.i. sono formate da più parole, di cui almeno una sarà una parola piena, portatrice del valore

semantico, accompagnata da una o più parole ausiliari) e *b)* il senso figurato cui rimandano¹.

Si possono verificare, inoltre, anche le tre proprietà fondamentali che identificano un'espressione come idiomatica: non-composizionalità, *frozeness* e opacità semantica. È bene ricordare che, come in tutti i fenomeni linguistici, anche in questo caso sussistono alcune eccezioni; non per questo, tuttavia, i criteri d'identificazione proposti vanno ritenuti non validi.

4.1 La non-composizionalità

Elia (1995) ha delineato i contorni delle e.i. riferendosi, tra l'altro, alla loro caratteristica di non-composizionalità.

La composizionalità del significato di un'espressione si definisce in base ai significati dei singoli elementi di quell'espressione, in conformità alle relazioni sintattiche che le legano. Questo vuol dire che una locuzione può essere interpretata componendo il significato delle sue parti, seguendo logicamente le regole della sintassi vigenti nel caso specifico.

Per poter affermare che un'espressione è idiomatica, bisogna prima accertarsi che essa violi tale principio. Le e.i. sono caratterizzate da non-composizionalità, da irregolarità semantica: per ottenere la corretta interpretazione idiomatica, infatti, si deve considerare l'e.i. nel suo insieme e non le singole componenti di essa.

Esaminiamo le frasi:

- (11) *Il piatto piange*
 a-me-kata roho
 3S-PRF-tagliare anima
 'morire'

in tale coppia è stata violata la restrizione di selezione del verbo italiano *piangere*, con il soggetto *piatto* [-animato] e del verbo swahili *-kata* (tagliare) con l'oggetto *roho* (anima) [+astratto].

¹ Il significato letterale è il significato che risulta dalla somma dei significati delle singole parole di una frase, il vero e proprio referente cui una frase rimanda e che caratterizza tutte le espressioni; il significato idiomatico, invece, si trova solamente nell'idiomatico, in tutte quelle frasi che mettono in gioco il figurato, l'allusione ad un doppio senso, ad un referente metaforico. Non tutte le e. i. possiedono entrambi questi significati: alcune hanno smarrito la propria interpretazione letterale e possono significare solamente in senso metaforico, idiomatico.

Poiché tra significato composito e significato idiomático non sussiste alcun nesso possiamo parlare di azzeramento semantico dei componenti (Fraser 1970 citato in Casadei 1996: 14).

4.2 La *frozeness* o mancanza di flessibilità sintattica

La seconda proprietà è corollaria alla prima. A differenza delle frasi libere le e.i. presentano un forte grado di fissità nelle parti, che sono invariabili o commutabili con poche altre. Non sono ammesse sostituzioni, omissioni o quantificazioni di componenti, né stravolgimenti grammaticali quali passivizzazione, nominalizzazione, relativizzazione, topicalizzazione, trasformazione in frase interrogativa o in subordinata, inserzione di un costituente (un avverbio, per esempio). Applicando tali modifiche all'e.i. si otterrebbe una frase grammaticalmente corretta e dotata di significato letterale, ma priva di significato idiomático². Consideriamo le frasi:

- (11) *Eva ha tagliato la corda*
Bahati a-me-kata kamba
Bahati 3S-PRF-tagliare corda
‘Bahati ha tagliato la corda’

queste sono ambigue: possono avere un significato letterale e un significato figurato o idiomático.³

Se commutiamo *corda* con *spago* le frasi:

- (12) *Eva ha tagliato lo spago*
Bahati a-me-kata uzi
Bahati 3S-PRF-tagliare spago
‘Bahati ha tagliato lo spago’

non sono frasi idiomatiche.

Lo stesso succede se sostituiamo *tagliare* con *strappare*.

Infatti le frasi:

² Esiste una sorta di “gerarchia di congelamento”, proposta da Fraser (1970) che prevede diversi livelli di flessibilità sintattica in base a cui classificare le e.i.. Nella maggioranza dei casi sono rigide e immodificabili, ma ve ne sono anche di flessibili, dove pressoché qualsiasi trasformazione è accettata. Queste ultime rappresentano rare eccezioni.

³ L'espressione swahili *kata kamba* può avere due significati idiomáticos a seconda del contesto: “scappare” (come in italiano) o anche “morire”.

- (13) *Eva ha strappato la corda*
 Bahati a-me-tatua kamba
 Bahati 3S-PRF-strappare corda
 'Bahati ha strappato la corda'

non sono più idiomatiche, ma a verbo ordinario.

4.3 L'opacità semantica

Le e.i. possono risultare poco o molto opache, ma di certo non saranno trasparenti quanto le espressioni letterali. Richiamando i concetti di significato letterale e significato idiomático si può affermare che quando un'e.i. si riconosce come trasparente è portatrice anche di un significato letterale, e che, quando invece non lo è, il significato letterale non è più (o non è mai stato) disponibile. Una locuzione non-composizionale (e perciò fissa) il cui significato altro non è che idiomático sarà – tendenzialmente – opaca. Ad esempio le e.i. *rompere il ghiaccio* e *-pata jiko* (ottenere la cucina ≈ sposarsi), hanno un significato più ambiguo rispetto a *piantare in asso* o *-chanja mbuga* (incidere la savana ≈ scappare), espressioni semanticamente opache che possono avere esclusivamente un significato idiomático.

5. Aspetti metaforici

Un ulteriore aspetto costitutivo delle e.i. è la connessione con l'elemento della metaforicità, ovvero una proprietà retorica di tipo metaforico che consiste nel rimandare a un significato figurato tramite un procedimento di richiamo analogico.

Questo concetto va distinto da quello della metafora in quanto figura retorica, un “artificio che permette di parlare metaforicamente” (Eco 1980, citato in Casadei 1996: 27). Pittano (1992: 4), infatti, definisce le metafore “figure retoriche consistenti nel trasferire [...] ad una parola o ad una frase il significato proprio di altre parole o frasi secondo un rapporto di analogia”. Se dunque il termine *metafora* allude alla figura retorica in senso stretto, con *metaforicità* si intende una proprietà che conferisce ad un elemento caratteri tipici della metafora.

Mezzo retorico fondamentale del proverbio è la figura, che agisce con efficacia sull'ascoltatore, nella cui mente viene indotto un processo analogico “visivo”, che riesce a dare maggiore evidenza e potenza di convincimento all'argomentazione.

Il proverbio risulta essere un segno retorico unitario e indivisibile dove il significante è costituito dall'intera formula, il suo enunciato è costituito dalla figura che allude a un significato diverso da quello apparente (Franceschi 2004: XII-XIII): *darsi la zappa sui piedi; chi va al mulino s'infarina*; in swahili *palipo na moshi pana moto* (Dove c'è fumo, c'è fuoco), ovvero, alcuni segnali ci aiutano a riconoscere un pericolo.

Il proverbio, pertanto, costituisce un segno linguistico complesso che contiene un significato più ampio di quello proprio dell'enunciato, così come complesso è ogni segno verbale che si avvale di un'immagine.

Consideriamo, ad esempio, il proverbio swahili *usiwe joka la mndimu hatundi hatikizi watundao* (non essere come il serpente dell'albero di limoni che né raccoglie i frutti né tollera chi li raccoglie): il messaggio è simile all'italiano *vivi e lascia vivere*, ma il significato del proverbio è più ampio nel contesto swahili, dove è spesso utilizzato per riferirsi ad un uomo anziano che ha sposato una donna molto giovane e ne custodisce gelosamente le virtù (Knappert 1997: 26).

6. *Etimologia e fonti*

Non sempre l'etimologia delle e.i. e dei proverbi è subito rintracciabile e i casi in cui si hanno notizie storiche e fonti certe sono pochi; per quella vasta serie di espressioni *orfane*, invece, si mira perlopiù ad indicare la derivazione più probabile, che non sempre è del tutto corretta.

Gran parte delle e.i. e dei proverbi deriva da testi sacri, preghiere e parole di predicatori. La cultura occidentale è ricca di metafore religiose che alludono ai personaggi dell'Antico e Nuovo Testamento (es. *Essere un calvario; Dare a Cesare quel che è di Cesare; Passare dalle stelle alle stalle; Lavarsene le mani*). Anche favole, leggende e storie tradizionali, dai classici a Esopo e Fedro, compaiono in buona misura. Seguono la mitologia classica, la storia antica con i suoi eroi, i detti latini, le opere letterarie, musicali e artistiche; infine, le metafore della vita quotidiana, del lavoro nei campi e della natura. Si tenga presente che nel passaggio dalla formulazione originaria all'e.i. così come la conosciamo oggi sono pochi i casi in cui il significato finale equivale a quello originale.

Pur senza conoscerne l'origine, siamo in grado di usare correntemente queste frasi, ad es. *piantare in asso* (abbandonare qualcuno a sé stesso) che fa riferimento al mito di Arianna lasciata in Nasso da Giasone. E ancora *rompere il ghiaccio* che deriva dal latino *scindere glaciem*⁴.

Nel suo studio sulle caratteristiche del proverbio africano Cardona (1989: 33) osserva che anche nelle raccolte di proverbi africani recenti non è raro trovare elementi prettamente occidentali, per esempio biblici, dato che spesso i mediatori tra la cultura occidentale e le culture africane sono stati i missionari.

In swahili, come in italiano, proverbi e modi di dire possono rifarsi a fonti di tipo diverso: letterarie, es. *Hindi ndio kwenye nguo na wendao tupu wako* (L'India è la terra dell'abbigliamento ma anche lì c'è chi va nudo)⁵; religiose, es. *Juto la Firauni* (il rimpianto del Faraone)⁶; o storiche, es. *Mbarawa tongo huona uwingu wa sabaa* (Il cieco di Brava vede sette nuvole)⁷. Cardona sottolinea come sia difficile individuare con precisione gli eventuali influssi europei e interafricani nei proverbi data la forte osmosi culturale, dunque “l'unica ricerca che possa avere un aggancio a qualcosa di fermo è l'analisi sincronica di come è usato un *corpus* di proverbi, che cosa ne è vivo in un momento dato, come è valutato e quali sono i significati che gli vengono dati dai parlanti.” (Cardona 1989: 34).

7.1 La struttura

Caratteristica irrinunciabile del proverbio, insieme alla tradizione comunitaria, è la costruzione dialettica che distingue l'enunciato in due membri contrapposti, secondo una binarietà formale che è anche il riflesso di quella concettuale. Il proverbio appare la sintesi di due parti

⁴ Secondo Erasmo è una metafora presa dall'antico uso dei marinai che, trovando chiuso un braccio di fiume gelato, mandavano avanti gli uomini a rompere il ghiaccio e a liberare il cammino (Lapucci 1984).

⁵ Il proverbio si fa risalire al poeta Muyaka bin Haji (1776-1849) e si potrebbe usare nel contesto di una famiglia di persone molto colte in cui, comunque, ci sarà sempre qualcuno poco studioso.

⁶ Riferimento alla storia dell'Antico Testamento di Mosé e il Faraone, il quale, rifiutatosi di obbedire all'ordine divino, se ne pente quando è ormai troppo tardi e sta per annegare.

⁷ Riferimento ai somali di Brava noti per essere impegnati nel mercato nero e considerati molto scaltri.

contrapposte: arsi – tesi o tema – rema. Altri studiosi hanno denominato la struttura binaria: tema – rema o *topic – comment* (Melis 1997), che nei proverbi swahili corrisponde alla suddivisione *kisababisho* (causa) vs *matokeo* (effetto) (Wamitila, 2001: xviii), es. *Haba na haba – huyaza kibaba* (goccia dopo goccia – riempi il recipiente). Nessun altro aspetto formale può essere invocato quale caratteristica costante del proverbio, neppure il ritmo né i vari aspetti dell'allitterazione.

Anche se in genere si tende a ricordare il proverbio più semplice e ritmico, molti proverbi, che si tramandano da tempo, non hanno raggiunto una formulazione ritmicamente perfetta.

In italiano i proverbi più diffusi presentano euritmia (armonica distribuzione tra i membri), dunque, musicalità, ritmo e tutti gli elementi metrici usuali della nostra poesia: allitterazioni, consonanza, assonanza o rima perfetta, fattori mnemonici molto efficaci che valgono ad accrescere la popolarità di un proverbio (cfr. Franceschi, 1978: 18-19). Anche in swahili, i proverbi seguono lo stile delle strofe della poesia, con i versi divisi in due emistichi e una successione di suoni simile alla rima centrale e finale caratteristici della maggior parte dei generi prosodici swahili (*bahari*). La rima e la struttura sillabica (*vina na mizani*) rivestono, infatti, un ruolo importante nella classificazione dei generi poetici swahili.

Molti proverbi "riusciti" sono caratterizzati da brevità che talvolta perviene a lapidarietà. In alcuni proverbi l'opposizione semantica bilaterale si perfeziona con una parità ritmica e spesso anche sillabica delle due parti: *intelligenti – pauca, fratelli – coltelli*, secondo un ritmo binario.

Hasira – hasara (La fretta – è un danno)

Kawia – uftike (Meglio tardi – che mai)

Non mancano esempi di ritmo ternario:

Contadino – scarpe grosse / e cervello fino

Chanda na pete – ulimi na mate – uta na upote

(L'anulare e l'anello – la lingua e la saliva – l'arco e la corda).

Il fondamento rimane il ritmo, che rende più gradevole ed efficace il proverbio e, nello stesso tempo, ne facilita sia la memorizzazione che il richiamo inconscio, due aspetti fondamentali del fenomeno mnemonicico.

7.2 Le funzioni

Molti proverbi italiani sono nati come “morale della favola”, come detto tratto da una storiella, da un apolojo, da una “favola – parabola”⁸.

Anche in swahili alcuni *misemo* (modi di dire) antichi sono da ri-collegarsi a dei racconti (*visa*), es. *fikwa na yaliyomfika mtaka jamvi* (dopo quello che gli è successo vuole la stuoria)⁹.

Una funzione particolare svolgono quei detti proverbiali o aforismi della scienza popolare creati per insegnare nozioni (a volte dimostratesi valide, a volte no) come *S. Lucia la notte più lunga che ci sia* (che risale ad un’epoca anteriore alla riforma gregoriana del calendario, in cui il solstizio d’inverno veniva a coincidere col giorno dedicato alla santa). Questi sono detti didattici, frasi monosemiche tramandate *pro memoria* di nozioni utili, nell’ambito ergologico, meteorologico-calendariale, e igienico-sanitario nati per trasmettere aspetti del sapere popolare¹⁰.

Anche in swahili i proverbi, in quanto tramandati sin dall’antichità oralmente, sono patrimonio culturale della comunità, che viene così a conoscenza di alcune tradizioni molto antiche ad es. *Mwosha huoshwa* (Chi lava viene lavato), che fa riferimento ad un importante rito swahili in cui il cadavere veniva lavato prima del funerale (Knappert 1970: 25), o nozioni di saggezza popolare ad es. *Hakuna masika yasiyokuwa na mbu* (Non ci sono stagioni delle piogge senza zanzare).

A differenza dei *misemo* (modi di dire), i *methali* (proverbi) hanno la funzione di dare un ammonimento (*agizo*) o un insegnamento morale (*adili*) e si distinguono per l’antica popolarità delle espressioni all’interno della comunità (Ngole & Honero, 2004: vii).

Cardona (1989: 36) sottolinea, inoltre, come la funzione didattica del proverbio africano sia evidente anche nella tipica struttura “esiste *p*; è implicito in *p* che *q*”, in cui la riflessione avviene sulle proprietà di

⁸ Franceschi cita una favola-parabola del sud Italia: *chi ebbe fuoco campò, chi ebbe pane morì* come proverbio che si presenta come “morale della favola”, precisando che fu la favola derivata dal detto precedentemente costruito sull’esperienza e non il contrario (Franceschi 1978: 10).

⁹ Perdere ciò che si vuole perché si è perso troppo tempo a parlare dei propri problemi, nel frattempo qualcun altro ne ha approfittato.

¹⁰ Ad. es: *trenta di conta novembre, con april giugno e settembre, di ventotto ce n’è uno, tutti gli altri ne han trentuno. Manica a dritto e corpo a rovescio* (regola per i sarti).

una situazione nota (*p*) che già esiste, es. *Asiyesikia la mkuu huvunjika guu* (chi non ascolta il saggio, si rompe una gamba); diversa è invece la tipica struttura del proverbio occidentale, “se *p* allora *q*”, dove *p* può anche non esistere, (es. *Rosso di sera bel tempo si spera*).

Per enfatizzare la sua funzione didattica il proverbio, spesso, si avvale, come già indicato in precedenza, della figura. La polisemicità o ambiguità che caratterizza il proverbio può, infatti, variare in base al grado di indeterminatezza che è, di norma, minore nel proverbio esplicito, ossia non figurato e maggiore nel proverbio implicito, cioè mediato da figura. I proverbi esplicativi *chi ha fretta vada piano* e *Pole pole ndio mwendo* (Piano piano, quella è la via) sono molto meno efficaci degli analoghi detti impliciti *la gatta frettolosa fece i gattini ciechi* (Franceschi 2004: XVII) e *Pole pole ya kobe humfisha mbali* (La lentezza della tartaruga la porta lontano).

8. Conclusioni

Questo confronto tra due lingue geneticamente e tipologicamente distinte quali swahili e italiano, ha dimostrato che le e.i. costituiscono una cerniera tra la lingua e la cultura di un popolo, poiché in esse i parlanti proiettano eventi storici, religione, miti, morale e saggezza, il tutto in una dimensione a misura d'uomo.

Abbiamo messo in luce come, attraverso lo studio del linguaggio idiomático, si apra una finestra sul sistema di nozioni e principi, sulle categorie del pensiero che compongono la cultura tradizionale di un popolo.

In swahili i *methali* (proverbi) e i *nahau* (espressioni idiomatiche) sono considerati generi della letteratura orale oltre che una caratteristica della lingua e fanno parte di una più grande categoria, quella dei *misemo* ‘modi di dire’. La vicinanza al genere poetico è evidente nell’uso di alcune e.i. e modi di dire le cui fonti si fanno risalire ai versi della poesia classica utilizzati comunemente dai parlanti pur non conoscendone l’origine. Anche in italiano alcune espressioni del linguaggio figurato, ormai cristallizzate, sono di uso comune pur essendo la loro origine sconosciuta alla maggior parte dei parlanti.

La funzione didattica del proverbio risulta fondamentale sia nel contesto italiano che in swahili, sebbene con alcune differenze di struttura.

In conclusione, tale confronto ha mostrato che, nelle due lingue prese in esame, il sotto-sistema idiomatico è contemporaneamente più cose. In quanto elemento linguistico come costituzione è strumento dell'atto del riferimento identificante con proprietà specifiche (es. non-composizionalità); e in quanto elemento socioculturale come funzione è strumento di veicolazione di un plusvalore informativo, attraverso aspetti propri del ragionamento analogico (es. metaforicità). In ragione di ciò, tale sistema idiomatico può ben rappresentare un complesso sistema linguistico in compromesso dinamico tra la designazione referenziale univoca e la plurivocità sub-informativa della connotazione.

Ringraziamenti

Ringraziamo il poeta Ustadh Mahmud Abdulqadir, per il suo importante contributo nelle spiegazioni del significato e dell'uso di molte e.i. e proverbi swahili.

Riferimenti bibliografici

- Bertoncini, Elena Zúbková. 2009. *Kiswahili kwa Furaha. Corso di lingua swahili. Tomo 1*. Roma: Aracne Editrice.
- Cardona, Giorgio Raimondo. 1989. Il proverbio Africano. In Vallini, Cristina (a cura di), *La pratica e la grammatica. Viaggio nella linguistica del proverbio*, 31-42. Napoli: Istituto Universitario Orientale.
- Casadei, Federica. 1996. *Metafore ed espressioni idiomatiche. Uno studio semantico sull'italiano*. Roma: Bulzoni.
- D'Agostino, Emilio & Elia, Annibale. 1998. Il significato delle frasi: un continuum dalle frasi semplici alle forme polirematiche. In Albano Leoni, Federico & Gambarara, Daniele & Gensini, Stefano & Lo Piparo, Franco & Simone, Raffaele, *Ai limiti del linguaggio*, 287-310. Bari: Laterza
- Devoto, Giacomo & Oli, Giancarlo. 1995. *Il dizionario della lingua italiana*. Firenze: Le Monnier.
- Eco, Umberto. 1980. Metafora. Voce in *Enciclopedia Einaudi*, vol. IX, Torino: Einaudi.
- Elia, Annibale. 1995. Per una disambiguazione semi-automatica di sintagmi composti: i dizionari elettronici lessico-grammaticali. In: Cipriani,

- Roberto & Bolasco, Sergio (a cura di). *Ricerca qualitativa e computer*, 112-141. Milano: Franco Angeli.
- Franceschi, Temistocle. 1978. Il proverbio e l'API. *Archivio Glottologico Italiano*, LXIII, 1-2. 110-147.
- Franceschi, Temistocle. 1999. L'Atlante Paremiologico Italiano e la geo-paremiologia. In Trovato, Salvatore S.C. (a cura di). *Proverbi locuzioni modi di dire nel dominio linguistico italiano*. Atti del I Convegno di Studi dell'Atlante Paremiologico Italiano (API) (Modica, 26- 28 ottobre 1995), 1-22. Roma: Il Calamo.
- Franceschi, Temistocle. 2004. Introduzione al Dizionario dei proverbi. In Boggione, Valter & Massobrio, Lorenzo (a cura di), *I proverbi italiani organizzati per temi. 30000 detti raccolti nelle regioni italiane e tramandati dalle fonti letterarie*. Torino: Utet.
- Fraser, Bruce. 1970. Idioms within a transformational Grammar. *Foundations of Language*, 6. 22-42.
- King'ei, Kitula & Ndalu, Ahmed. 2007. *Kamusi ya semi za Kiswahili*. Toleo jipya [Dizionario dei modi di dire Swahili. Nuova edizione]. Nairobi: East African Educational Publishers.
- Knappert, Jan. 1997. *Swahili Proverbs*. Burlington: Queen City Printers.
- Lapucci, Carlo. 1984. *Modi di dire della lingua italiana*. Milano: Vallardi.
- Mauya, Athumani, B. 2006. *Semi. Maana na matumizi* [Modi di dire. Significato e uso]. Dar es Salaam: TUKI.
- Melis, Luisa. 1997. Pertinenza della struttura tema/rema nell'analisi della frase proverbiale. *Paremia* 6. 377-382
- Mkota, Abel & Sakara, Fauzia. 2011. *Kamusi ya semi: maana na matumizi* [Dizionario dei modi di dire: significato e uso]. Nairobi: Vide ~ Muwa Publishers Limited.
- Mulokozi, Mugyabuso, M. & Kitogo, Shani (a cura di). 2007. *Mithali na mifano ya Kiswahili. Shaaban Robert* [Proverbi e esempi Swahili. Shaaban Robert]. Dar es Salaam: TUKI.
- Musacchio, Maria Teresa. 2002. I tecnicismi collaterali in Magris, Marella & Musacchio, Maria Teresa & Rega, Lorenza & Scarpa Federica (a cura di), *Manuale di terminologia*, 135-150. Milano: Hoepli 66
- Ngole, S.Y.A. & Honero, Lucas, N. 2004 (a cura di). *Fasibi simulizi. Methali. Kitabu cha pili* [Letteratura orale. Proverbi. Seconda Edizione]. Dar es Salaam: TUKI
- Pittano, Giuseppe. 1992. *Frasi fatta capo ha. Dizionario dei modi di dire, proverbi e locuzioni*. Bologna: Zanichelli.

- Wamitila, Kyallo, Wadi. 2002. *Kamusi ya misemo na nahau*. Toleo la pili.
Nairobi, Kampala, Dar es Salaam: Longhorn Publishers.
- Wamitila, Kyallo, Wadi. 2001. *Kamusi ya methali* [Dizionario dei proverbi].
Nairobi, Kampala, Dar es Salaam: Longhorn Publishers.

YAHIS MARTARI

Persistenza e oscillazione di fenomeni di interferenza nell’italiano L2 di sinofoni

In questo intervento discuteremo della *persistenza* e dell'*oscillazione* dei fenomeni di devianza riconducibili a *transfer* da parte della L1 nell’interlingua di sinofoni apprendenti italiano come L2. Nella prima parte (par. 1) introduciamo i concetti di persistenza e oscillazione in rapporto al panorama scientifico acquisizionale e sociolinguistico attuale. Nella seconda parte (par. 2, 3 e 4) presentiamo e discutiamo sinteticamente un *case study*: in una classe di 21 studenti cinesi apprendenti italiano L2 osserviamo una notevole difficoltà di riconoscimento di semplici forme sintattiche (40% delle risposte totali), oscillante (nel 45% delle risposte) tra due somministrazioni successive, a partire da batterie di item perfettamente corrispondenti per struttura sintattica e per accessibilità lessicale. Nell’ultima parte (par. 5), infine, accenniamo alle possibili implicazioni di una ricerca incentrata su persistenza e oscillazione.

Parole chiave: transfer, italiano L2, sinofoni, persistenza, oscillazione.

1. Persistenza, oscillazione e transfer

Persistenza e *oscillazione* sono soprattutto due termini strumentali a questo intervento, sebbene siano relativi ad aree concettuali non nuove per la linguistica acquisizionale e per la sociolinguistica. Poiché – come diremo subito – tali categorie restano spesso implicite o sono considerate con accezioni differenti da quella che vorremmo mettere qui in rilievo, è utile fornirne, innanzitutto, una breve ma esplicita definizione.

Con *persistenza* ci riferiremo alla presenza di un fenomeno di *transfer* nell’interlingua di un apprendente quando sia già stata acquisita la conoscenza formale della struttura della lingua target sulla quale tale *transfer* agisce. Quindi una forma di devianza che ‘resiste’ alla focalizzazione sulla forma grammaticale, all’esemplificazione e alla discussione della struttura in questione e anche all’intervento riparativo esplicito.

Cecilia Andorno ha sottolineato, in proposito, come il percorso di evoluzione tra le diverse fasi di acquisizione sia «ben evidenziato in italiano L2 negli apprendenti cinesi i quali hanno un percorso di sviluppo ... particolarmente lento, per cui fenomeni sfuggenti e in rapida transizione in altri apprendenti permangono a lungo negli apprendenti cinesi, consentendo per così dire di osservare ‘al rallentatore’» (Andorno 2010: 90). Questa lentezza, rilevata più volte dagli studiosi (per esempio da Banfi 2003 e 2012), si riflette nella permanenza di molti fenomeni a tutti i livelli linguistici (morphologico, lessicale, sintattico). In questi termini, ancora sulla scorta delle considerazioni di Andorno (2010), si potrebbe anche definire la persistenza come la manifestazione pervicace di fenomeni di devianza in apprendenti che conoscono a livello esplicito la forma corretta per la lingua target: quindi una discrepanza tra la competenza linguistica e la conoscenza delle forme grammaticali della lingua target.

Il concetto di persistenza è certamente vicino a quello molto dibattuto di *fossilizzazione* (Selinker 1972, Selinker & Han 2001 e, per le articolazioni più recenti di questo tema, Fidler 2006), ma non coincide con esso. Laddove infatti la fossilizzazione rimanda decisamente all’idea di arresto del processo acquisizionale, la persistenza vorrebbe indicare invece, più genericamente, l’idea del rallentamento di tale processo; un evento rispetto al quale la fossilizzazione rappresenta quindi soltanto un caso particolare ed estremo.

Con *oscillazione* ci riferiremo invece alla manifestazione discontinua, nell’interlingua di uno stesso apprendente di una L2, di un certo fenomeno di devianza dalla lingua target, riconducibile perlopiù a *transfer*: ovvero, l’alternarsi tra presenza e assenza di un fenomeno di devianza, in condizioni sperimentali simili e in tempi ravvicinati, e quindi nella stessa interlingua, o addirittura nello stesso testo. Anche in questo caso, esiste un concetto, quello di *variazione* – nelle diverse accezioni sociolinguistiche possibili –, studiato già da molto tempo (Dickerson 1975) e che può essere certamente considerato affine (Andorno 2015), anche con specifico riferimento ai fenomeni di *transfer*: basti pensare agli studi raccolti da Gass & Selinker (1983) – in particolare Kelerman (1983) – e più di recente da Yu & Odlin (2016).

Ellis (1985 e 1999), ad esempio, documenta il caso di uno stesso apprendente di lingua madre portoghese che, in L2 inglese, usa due

espressioni diverse in parti contigue dello stesso discorso (*No look my card / Don't look my card*). La maggioranza degli studi sulla variazione, però, è solitamente incentrata sulla ricerca di regolarità e motivazioni della variazione stessa, nel tentativo di individuare la relazione tra i diversi contesti comunicativi e i diversi esiti linguistici (con interferenza o meno). Al contrario, il concetto di oscillazione, assimilabile invece a quello di *free variation* descritto da Ellis – e definito di volta in volta anche “instabilità” o “variazione intraindividuale libera” (Andorno 2015: 166-167) –, non vorrebbe richiamare alcuna sistematicità, ma dare conto semplicemente dell’incertezza d’uso di una certa forma, influenzata soltanto da un maggiore o un minore controllo sulla lingua, dovuto ora a ragioni contestuali e particolari e ora alla forza dell’interferenza in rapporto alla distanza tipologica tra le due lingue. In altre parole, l’oscillazione è la manifestazione di un conflitto tra due strutture – quella trasferita dalla L1 e quella che rispetta la norma della L2 – osservabile a diversi stadi dell’acquisizione, anche molto avanzati.

Un’ulteriore precisazione terminologica, necessaria prima di proseguire, è che, tra i diversi valori d’uso del termine *transfer* nella letteratura acquisizionale (cfr. ancora Gass & Selinker 1983 e Yu & Odlin 2016), qui si fa riferimento alle due accezioni principali. La prima è il passaggio nell’interlingua di una certa forma o di una certa struttura della L1, laddove tale struttura sia tipica nella lingua di *background* ma non sia invece ammissibile nella lingua *target*; la seconda è l’iniziazione dell’acquisizione di una certa struttura della L2 per influenza negativa di una struttura differente e per così dire ‘parallela’ della L1, oppure per assenza della stessa nella L1. Nel primo caso si tratta dunque di una realizzazione nell’interlingua di una struttura della L1, nel secondo caso si tratta invece della mancata realizzazione o di una generica perturbazione nella realizzazione di una struttura della L2. In questo secondo senso, dunque, si tratta della manifestazione di una devianza non rapportabile a uno specifico fenomeno di L1, ma piuttosto una difficoltà di controllo della varietà target in prossimità di fenomeni espressivi assenti o molto differenti nella L1. Due esempi classici nell’interlingua di sinofoni apprendenti l’italiano come lingua seconda: per il primo caso, il posizionamento dell’avverbio (differente rispetto alla posizione dell’avverbio nella L1); per il secondo

caso, un uso assente o scorretto dell’articolo (inesistente nella L1)¹. Questa puntualizzazione dovrebbe dare conto del fatto che, pur nella difficoltà di riportare con sicurezza una devianza dalla forma target a un fenomeno di interferenza, esistono certamente punti di maggiore debolezza di controllo nella varietà di apprendimento, corrispondenti a luoghi di forte differenziazione tra le strutture della L1 e quelle della L2. Ciò non significa ovviamente riportare qualsiasi devianza dalla varietà target al concetto di interferenza, ma solo quelle prodotte in corrispondenza di tali strutture².

Quello del *transfer* è un problema pervasivo in tutto il percorso acquisizionale, anche se in misure e modalità molto differenti a seconda del livello di acquisizione della L2. Mano a mano che l’interlingua dell’apprendente avanza – e quindi con il crescere della sua padronanza espressiva all’interno di un *framework* linguistico e culturale diverso da quello di *background* (Song 2018) – l’interferenza da parte della L1 diventa meno evidente; purtuttavia tale influenza resiste, in molti casi, anche a un livello di conoscenza della L2 molto alto, e quindi a un livello avanzato di acquisizione, persino al massimo grado raggiunto di competenza (*ultimate attainment*). Tutto questo è comprovato dal fatto che raramente – o secondo alcuni studiosi mai (la discussione su questo tema è molto accesa: cfr. Hyltenstam & Abrahamsson 2000) – un apprendente di una L2 raggiunge un livello di competenza assimilabile a quello di un parlante nativo. Anche se su questo punto non c’è accordo tra gli studiosi, pare comunque essere un dato piuttosto assodato che la percentuale di apprendenti L2 che possono essere raffrontabili a un parlante nativo (*native-like*) è molto bassa.

Un’ultima puntualizzazione che ci pare necessaria riguarda quali strutture della L1 siano più facilmente trasferibili nell’interlingua. Com’è stato più volte rilevato (ad esempio da Gass 1984: 122), la forza dell’interferenza, cioè la possibilità di una struttura di una L1 di influenzare l’acquisizione della L2, è inversamente proporzionale

¹ Per un inquadramento linguistico del cinese mandarino anche in chiave contrastiva, cfr. Arcodia & Basciano 2016 e Abbiati 2008.

² Si noti che mentre la prima accezione di *transfer* coincide in modo preciso con i parametri della *crosslinguistic influence* (Kellerman & Sharwood Smith 1986) proposti in chiave psicolinguistica nella rassegna di Pavlenko & Jarvis (2008: 27-60), la seconda se ne discosta, e abbraccia una concezione più estesa e meno rigorosa del termine, poiché non implica un rapporto di immediata ed esplicita similarità delle costruzioni osservate nell’italiano L2 degli apprendenti con costruzioni presenti nella loro L1.

alla marcatezza delle strutture nella L1: cioè una struttura più tipica in una L1 ha più possibilità di essere trasferita nella L2. E quindi è proprio in prossimità di tali strutture che è più probabile attendersi la persistenza e l'oscillazione dei fenomeni di devianza. Poiché ciò che si definisce come caratteristica tipologicamente rilevante è una caratteristica tipica di un sistema linguistico, è dunque più facile che l'interferenza possa verificarsi in prossimità proprio di queste caratteristiche tipologiche del sistema. Ad esempio, per un parlante di una lingua madre isolante (caso al quale è dedicato anche questo studio) sarà probabile osservare un'interferenza negativa nel trattamento della morfologia di una L2 fusiva.

2. Presentazione della sperimentazione

Discuteremo ora i risultati di uno studio empirico³ sulla persistenza e sulla oscillazione di fenomeni di devianza riconducibili a *transfer* nell'acquisizione dell'ordine di parole dell'italiano in una classe di sinofoni apprendenti italiano L2. Tale sperimentazione è stata condotta su 21 studenti universitari cinesi di una classe di lingua italiana (con certificazione B1) iscritti all'Università degli Studi di Bologna. Pertanto, pur basandosi su alcune constatazioni quantitative, i risultati vanno interpretati entro i limiti del campione che è stato preso in considerazione, ovvero soprattutto come *exempla* delle categorie alle quali questo saggio è dedicato.

Il test è stato somministrato in due turni, con una settimana di distanza tra la prima e la seconda somministrazione. Si è trattato in entrambi i casi di 20 domande a risposta multipla (quattro scelte). Abbiamo focalizzato la nostra attenzione sulla capacità di *riconoscimento di strutture sintattiche*⁴. Gli apprendenti hanno avuto il compito di individuare per ogni item l'ordine frasale dei costituenti più corretto rispetto all'ordine standard per la lingua italiana.

³ Lo studio è presentato più estesamente come *case study* in Martari (2017: 111-136), a cui si rimanda per le molte puntualizzazioni metodologiche e descrittive necessarie a integrazione del presente contributo.

⁴ Si tratta dunque di esercizi che coinvolgono una competenza frasale e subordinativa, tra la quarta e la quinta fase identificate dalla *Teoria della Processabilità* di Pienemann (1998 e 2005). Sulla sintassi in italiano di cinesi, cfr. Valentini 1992 e 2003.

Abbiamo utilizzato la *free game-base learning platform*, con applicazione per smartphone e tablet, denominata *Kahoot!*. Tra le varie funzioni disponibili, si è scelto di impiegare la modalità *Survey*, cioè un sondaggio, e non un quiz con risposte giuste o sbagliate. Tra le diverse ragioni di questa scelta la principale è la seguente: alcune delle domande che abbiamo somministrato ammettono più risposte corrette, soprattutto considerando i possibili ordini marcati della frase italiana; ciò, evidentemente, rende difficile in alcuni casi (molto limitati) indicare in modo univoco l'esattezza o l'erroneità della risposta⁵.

Occorre anche specificare che, nelle ore precedenti alla somministrazione, gli studenti sono stati sottoposti a *focus on forms* mirati su tutte le strutture sintattiche indagate, corredati da alcune esemplificazioni per ognuno dei pattern. Tale momento è servito a descrivere e anche a fare esercitare gli apprendenti su ciascuno dei singoli fenomeni indagati, così da assicurarne la conoscenza esplicita.

2.1 Descrizione del campione di studio

Del campione di studio della sperimentazione, formato da 21 soggetti, è stato considerato il livello ufficiale e certificato di competenza in lingua italiana (B1 per tutti ad eccezione di un B2), il tempo di studio dell’italiano e il tempo complessivo di permanenza in Italia. Gli studenti hanno impiegato, per rispondere al test di *Kahoot!* oggetto della sperimentazione, un *nickname* di cui solo il somministratore conosceva la corrispondenza con il profilo linguistico tracciato (T1, T2, T3 etc.).

<i>Nickname</i>	<i>Livello, tempo e sede di studio, permanenza in Italia</i>
T1	B1, 7 mesi a Milano, un anno in Italia
T2	B2, Un anno a Pechino, 6 mesi in Italia
T3	B1, 7 mesi a Siena, 2 anni in Italia
T4	B1, 8 mesi a Urbania, 2 anni in Italia
T5	B1, 8 mesi a Firenze, un anno in Italia ...

Per ogni studente è stato infatti definito preventivamente un profilo linguistico, di tipo qualitativo e quantitativo, il più accurato possibile.

⁵ Si segnala che gli item che permettevano una risposta marcata e non scorretta erano soltanto 2, e che i casi di scelta di ordine marcato accettabile sono stati comunque molto pochi: in tutto 8.

Gli intervistati sono stati sottoposti ad alcuni test di tipo tradizionale a risposta chiusa e a risposta aperta, al fine di indagarne le competenze lessicali, sintattiche, morfologiche e comunicative. E per riconsiderarle indipendentemente dal livello certificato in precedenza (questione per la quale si rimanda ad alcune precisazioni di Barni 2005: 35-38).

2.2 Descrizione degli item e della somministrazione

Vediamo ora qualche esempio di item.

	<i>Test 1</i>	<i>Test 2</i>	
Q1	io sono / più alto / di / Andrea	io sono / meno grasso / di / Walter	COMP
Q2	Lucia / è / più magra / di Anna	Mara / è / più alta / di Paola	COMP
Q4	chi / è / quel ragazzo / ?	chi / sono / quegli uomini / ?	INTER
Q9	il pallone / è / dietro / l'albero	la palla / è / sotto / l'albero	PREP
Q13	ho letto / il libro / che mi hai regalato / per Natale	ho mangiato / il dolce / che mi hai regalato / a Pasqua	REL

Notiamo che il lessico impiegato è molto semplice ed è quasi sempre ascrivibile al lessico di base della lingua italiana (De Mauro 1980). Inoltre è in linea con le situazioni comunicative quotidiane della vita degli studenti. La frammentazione di ogni frase e la scelta dei distrattori (le tre alternative con ordine sintattico diverso da quello standard) è stata mirata a verificare la specifica questione linguistica indicata tra parentesi nella tabella, di fianco a ognuna delle frasi (COMP, INTER etc.). Infine, le due batterie di test sono state somministrate in ordine casuale, sia per la sequenza degli item, sia per la sequenza delle quattro scelte all'interno di ogni singolo item, in modo che non ci fosse alcuna corrispondenza tra la prima e la seconda somministrazione e che fosse quindi ridotta la possibilità di un'influenza positiva tra le due somministrazioni.

Tralasciamo in questa sede, per ragioni di spazio, la disamina sulla distanza tipologica e acquisizionale tra italiano e cinese mandarino (sulla quale, per un quadro sistematico, rimandiamo a Banfi 2003, Giacalone Ramat 2003, Arcodia & Basciano 2016 e alla sintesi di Martari 2017: 49-109). Sottolineiamo soltanto che la sperimentazione ha riguardato i seguenti aspetti dell'ordine sintattico della frase, per i quali il cinese mandarino differisce significativamente dalla lingua italiana:

- a. la struttura del costrutto comparativo [COMP]

- b. il posizionamento dell'elemento interrogativo [INTER]
- c. il posizionamento del modificatore del nome o del verbo [MOD]
- d. la tendenza alla posposizione della preposizione [PREP]
- e. il posizionamento della relativa come modificatore del nome [REL]
- f. la struttura *topic-prominent* [TOPIC]

Si è deciso di accordare un massimo di 90 secondi/risposta per ciascuno dei 40 (20+20) item, con un tempo totale massimo di durata per ogni test di 40 minuti. Si è anche voluto considerare la questione del tempo di risposta che nel report dell'applicazione si può analizzare con precisione sia come valore assoluto in secondi, sia come valore percentuale, ma qui non abbiamo lo spazio per esporre i dati di questa analisi, comunque non troppo significativa.

3. Risultati della sperimentazione

Abbiamo assunto che ci fosse una piena simmetria tra ogni singolo item della prima batteria e il corrispondente della seconda batteria. Cioè abbiamo presupposto che Q1 Q2, Q3 etc. della prima somministrazione fossero sostanzialmente uguali a Q1 Q2, Q3 etc. della seconda somministrazione: sia dal punto di vista della struttura sintattica, sia da quello del livello di difficoltà lessicale (*mi dispiace/sono contento, ho letto/ho mangiato, gli studenti/i cittadini, il sole/la luna etc.*).

Riportiamo ora i dati delle due somministrazioni: in verticale gli intervistati (T1, T2, T3 etc.), in orizzontale l'esito delle risposte (Q1, Q2, Q3 etc.). Le celle colorate rappresentano le risposte scorrette, cioè corrispondenti a un ordine degli elementi diverso da quello standard (alle quali da ora in poi ci riferiremo chiamandole semplicemente "errori"). In particolare segnaliamo, in questa tabella:

- con la *casella retata* gli errori commessi solo nella prima somministrazione (46);
- con la *casella rigata* gli errori commessi solo nella seconda somministrazione (56);
- con la *casella nera* gli errori commessi da parte degli stessi studenti in entrambi i test (30)⁶.

⁶ Nei limiti di questo lavoro non presentiamo ulteriori differenziazioni possibili sulla diversa natura degli errori di riconoscimento prodotti, la quale non sarebbe oltretutto

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20
T1																				
T2																				
T3																				
T4																				
T5																				
T6																				
T7																				
T8																				
T9																				
T10																				
T11																				
T12																				
T13																				
T14																				
T15																				
T16																				
T17																				
T18																				
T19																				
T20																				
T21																				

Il soggetto T1, ad esempio, ha risposto scorrettamente a Q17 solo alla prima somministrazione, mentre ha risposto scorrettamente a Q3, Q5, Q11, Q19 nella seconda somministrazione e, infine, ha risposto scorrettamente a Q4, Q7, Q20 in entrambe le somministrazioni. Abbiamo indicato t6 e t9 con la minuscola invece che con la maiuscola, poiché i corrispondenti intervistati non hanno risposto alla prima somministrazione – e hanno quindi soltanto errori contrassegnati con la casella rigata. Essi, come diremo meglio tra poco, non sono quindi stati considerati rispetto alla questione della oscillazione.

4. Commento ai risultati della sperimentazione

Complessivamente, dall’analisi delle due somministrazioni, si possono rilevare i seguenti risultati:

- persistenti errori di riconoscimento dell’ordine sintattico corretto della frase italiana per tutto il campione intervistato (per un 40,5% complessivo di risposte scorrette) in entrambe le somministrazioni;
- oscillazioni tra riconoscimento e mancato riconoscimento degli stessi pattern, per la quasi totalità del campione di intervistati, per un totale del 45% di mancate corrispondenze tra prima e seconda somministrazione.

significativa, come si dirà in conclusione, data la tendenziale corrispondenza, sia nella prima sia nella seconda somministrazione, tra devianza dalla forma target e strutture ascrivibili a transfer.

4.1. La presenza di errori nelle risposte di tutti gli intervistati

Iniziamo con l'osservare un dato inequivocabile, a conferma di una presenza persistente di fenomeni di devianza: ognuno degli intervistati ha commesso errori, in tutte e due le somministrazioni; non fa eccezione neppure T2, il solo studente certificato B2⁷.

Osservando le schede analitiche dei risultati, si nota altresì che gli errori sono estremamente distribuiti tra gli intervistati e non c'è alcun gruppo fisso distinguibile. Gli errori sono inoltre ripartiti tra tutte le domande, ad eccezione degli item 2 e 16, per i quali non ci sono state risposte sbagliate.

Iniziamo a trarre qualche conclusione sulla sperimentazione proprio commentando l'esito di T2. La risposta di T2, nella prima somministrazione, non può essere considerata un errore – infatti si tratta solo della scelta di un ordine marcato in modo debole (*quel ragazzo / chi / è / ?*). Invece, nella seconda somministrazione, la scelta dell'ordine “*i ragazzi / solo / che scrivono bene / passeranno il test*” deve essere considerata senz'altro scorretta. Non solo la presenza di questo errore è significativa rispetto alla tesi che ci proponiamo di discutere in questo intervento, ma ancora di più la sua comparsa solo alla seconda somministrazione e non alla prima. Vale la pena, in proposito, di riprendere con attenzione l'item e le relative risposte.

Q15 [MOD]

soltanto / i ragazzi / che parlano bene italiano / passeranno il test
solo / i ragazzi / che scrivono bene in italiano / passeranno il test

T2

soltanto / i ragazzi / che parlano bene in italiano / passeranno il test
i ragazzi / solo / che scrivono bene in italiano / passeranno il test

Sottolineiamo che anche i distrattori proposti erano del tutto simmetrici, tra le due sessioni, e quindi si possono fare due ipotesi: ‘solo’ potrebbe essere stato considerato come un aggettivo invece che come un avverbio, mentre ‘soltanto’ è stato considerato, e quindi collocato, correttamente⁸. Viceversa, considerando la tendenziale rigidità distribuzionale del cinese mandarino rispetto alla posizione dell'avverbio

⁷ T2 ha studiato italiano LS a Pechino, ma con insegnanti italiani e per un tempo più lungo degli altri membri della classe.

⁸ Sottolineiamo che *solo* può essere aggettivo oltre che avverbio, e presenta quindi una diversa gamma di funzioni e di possibili posizioni accettate nella lingua target.

– che si trova sempre dopo il soggetto e prima del predicato – questo caso può essere considerato come una oscillazione della competenza di T2. La seconda ipotesi pare più probabile: innanzitutto ‘solo’ e ‘soltanto’ sono presentati insieme come forme alternative in qualsiasi grammatica della lingua italiana ed è molto difficile immaginare che il migliore tra gli intervistati abbia sbagliato soltanto e proprio questa identificazione lessicale; in secondo luogo l’item Q15 è stato sbagliato il 13 casi⁹. Ci pare quindi corretto valutare l’errore di T2 in Q15 alla seconda somministrazione come la manifestazione di oscillazione della competenza linguistica.

4.2. La persistenza degli errori di riconoscimento

Dal punto di vista quantitativo, i test hanno dato complessivamente il seguente esito: su un totale di 400 risposte raccolte, quelle sbagliate sono state il 40,5%.

Per rendere significativo questo dato, occorre porlo in relazione al contesto della prova, ovvero la modalità dell’indagine: si tratta infatti di un esercizio di riconoscimento di item lessicalmente e sintatticamente molto semplici, somministrato a studenti universitari con un livello di conoscenza della lingua italiana certificata B1, sbilanciata positivamente verso le competenze ricettive e grammaticali e successivo a una esplicita spiegazione ed esercitazione sui diversi fenomeni. Proprio alla luce di tali condizioni ottimali, il dato di una percentuale di errori così elevata può essere decisamente interpretato come una prova della persistenza di errori di riconoscimento da parte degli apprendenti. Possiamo cioè certamente sostenere che si tratta di errori che ‘resistono’ alle condizioni di conoscenza esplicita della L2.

4.3. L’oscillazione degli errori di riconoscimento

Tutti gli errori che compaiono solo nella seconda somministrazione rappresentano possibili evidenze di oscillazione di strutture prima ri-

⁹ Di questi 13 casi, la configurazione scelta è stata ben 11 volte erronea in rapporto alla posizione del modificatore del verbo (come in questo caso) e 2 volte erronea in rapporto alla collocazione della frase relativa.

conosciute e dopo non riconosciute. Osserviamo perciò decisamente un alto numero di oscillazioni (44)¹⁰.

Non sono state fornite correzioni del primo test né *feedback* negativi e, quindi, il secondo test non è stato influenzato dal primo. Perciò si può ipotizzare che anche le risposte sbagliate solo nella prima somministrazione e giuste nella seconda possano essere considerate come fenomeni di quell'oscillazione tipica della lentezza nella stabilizzazione della conoscenza linguistica: 46 oscillazioni, dunque, corrispondenti alle caselle retate della tabella riassuntiva.

Sommate alle prime, il numero totale di mancate corrispondenze tra prima e seconda somministrazione sale dunque a 90 (il 45%), corrispondenti a tutte le caselle colorate della tabella riassuntiva, escluse quelle di t6 e t9e quelle nere.

Questo dato, insieme a quello discusso poco sopra ci pare inequivocabilmente interpretabile come prova di oscillazione nell'interlingua degli apprendenti.

4.4 La quantità e la qualità degli errori in relazione ai diversi pattern

Per ciò che riguarda la qualità degli errori, possiamo osservare una corrispondenza molto frequente tra la risposta sbagliata e l'ordine del costrutto corrispondente nella L1, e quindi che gli errori corrispondono perlopiù a veri e propri *transfer*. Forniamo qui soltanto due esempi.

1. PREPOSIZIONE. Gli errori sono riferibili praticamente tutti al fenomeno di posposizione indagato come *transfer* (41/43). Per Q9, ad esempio, tutte le risposte sbagliate coincidono con la configurazione del sintagma preposizionale in cinese mandarino che presenta la posposizione dell'elemento locativo (*la palla / è / l'albero / sotto*).
2. RELATIVA. Negli errori di tutti gli item si osserva una situazione quasi omogenea di anteposizione del costrutto relativo. Ad esempio, per Q13 tutte le risposte sbagliate ad esclusione di una presentano l'ordine con anteposizione della relativa (*ho mangiato / che mi hai regalato / il dolce / a Pasqua*).

¹⁰ Le evidenze sono 56, ma occorre ridimensionare tale numero a 44, sottraendo le risposte scorrette di t6 e di t9 i quali non hanno svolto il test alla prima somministrazione.

In sintesi, per alcune strutture gli errori rimandano costantemente a quelle dell'ordine degli elementi nella corrispondente costruzione sintagmatica della L1: 41/43 sul posizionamento della preposizione; 41/42 per la struttura topicale; 17/18 per il posizionamento della frase relativa; per altre strutture osserviamo invece manifestazioni di una devianza che non rispecchia in modo specifico né la struttura della L1 né quella della L2: nel 50% degli errori sul posizionamento dei modificatori e nel 50% degli errori nella struttura della frase interrogativa. Per la struttura del costrutto comparativo, infine, si segnala una sola devianza, comunque riconducibile alla struttura della L1.

5. Conclusioni

In conclusione accenniamo rapidamente ad alcune ipotesi di ricerca correlate a uno studio di persistenza e oscillazione dei fenomeni di *transfer* rispetto alle quali, ovviamente, i dati qui presentati hanno soltanto un valore di prima cognizione teorica. Non abbiamo ancora sviluppato, se non a livello di intuizione preliminare, i primi due percorsi, mentre abbiamo provato altrove a proporre qualche considerazione sul terzo (per il quale si rimanda alle riflessioni di Martari 2017: 137-150).

Il primo percorso riguarda la possibilità di considerare in modo congiunto la combinazione delle due categorie. E cioè, ad esempio, osservare sistematicamente in che relazione si trovano persistenza e oscillazione in singole interlingue; ovvero, se con il variare di una categoria varia anche l'altra: sia tra un'interlingua e l'altra, sia in momenti e contesti diversi all'interno della stessa interlingua. Certamente, però, ci pare una strada percorribile, poiché anche basse correlazioni sarebbero interessanti: ad esempio, scoprire che per alcuni apprendenti non c'è alcuna oscillazione sarebbe un risultato molto significativo. Il secondo percorso, conseguente al primo, è lo studio della relazione tra le categorie di persistenza e oscillazione in rapporto alla distanza tipologica tra le lingue: crediamo infatti che sarebbe significativo verificare l'ipotesi – che non potrebbe essere discussa in altro modo che comparativamente – per la quale tra lingue tipologicamente distanti oscillazione e persistenza sono marche più durature e più visibili che nell'interlingua di lingue tipologicamente vicine.

Un terzo percorso di approfondimento è infine la valenza socio-linguistica di permanenza e oscillazione dei fenomeni di *transfer*, soprattutto per ciò che concerne percezione e pregiudizio linguistico in rapporto alla lingua parlata. La presenza di fenomeni permanenti (o talvolta fossilizzati) e oscillanti di interferenza costituisce infatti una variante percepita come marcata e alla quale si lega un intero universo valoriale e pregiudiziale, connesso alla lingua di *background* e alle sue connotazioni culturali. Tutto questo ha un peso a livello di valutazione individuale, ma anche collettiva e istituzionale: per questo la pianificazione di un percorso acquisizionale tra lingue tipologicamente distanti deve tenere conto della persistenza e l'oscillazione dei fenomeni di devianza in parte o del tutto riconducibili a *transfer*.

Riferimenti bibliografici

- Abbiati, Magda. 2008. *Guida alla lingua cinese*. Roma: Carocci.
- Andorno, Cecilia. 2010. Lo sviluppo della morfosintassi in studenti cinesi. In Rastelli, Stefano (a cura di), *Italiano di Cinesi, Italiano per Cinesi*, 89-122. Perugia: Guerra.
- Andorno, Cecilia. 2015. Errori, regole ed eccezioni nell'apprendimento. In Grandi, Nicola (a cura di), *La grammatica e l'errore. Le lingue naturali tra regole, loro violazioni ed eccezioni*, 161-176. Bologna: Bononia University Press.
- Arcodia, Giorgio & Basciano, Bianca. 2016. *Linguistica Cinese*. Bologna: Patron.
- Banfi, Emanuele (a cura di). 2003. *Italiano/L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali*. Milano: Franco Angeli.
- Banfi, Emanuele. 2012. I Cinesi e il "grande mare" delle parole italiane: orientamenti acquisizionali. In Ferreri, Silvana (a cura di), *Linguistica Educativa. Atti del XLIV Congresso Internazionale della Società di Linguistica Italiana (SLI)*, Viterbo, 27-29 settembre 2010, 153-178. Roma: Bulzoni.
- Barni, Monica. 2005. La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in L2. In Vedovelli, Massimo (a cura di), *Manuale di certificazione dell'italiano L2*, 29-45. Roma: Carocci.
- De Mauro, Tullio. 1980. *Guida all'uso delle parole. Come parlare e scrivere semplice e preciso. Uno stile italiano per capire e farsi capire*. Roma: Editori Riuniti.

- Dickerson, Lonna. 1975. The learner's interlanguage as a system of variables rules. *TESOL Quarterly* 9. 401-408.
- Ellis, Rod. 1985. Sources of variability in interlanguage. *Applied Linguistics*, 6, 2. 118-131.
- Ellis, Rod. 1999. Item versus system learning: explaining free variation. *Applied Linguistics* 20. 460-480.
- Fidler, Ashley. 2006. Reconceptualizing fossilization in second language acquisition: a review. In *Second Language Research* 22,3. 398-411.
- Gass, Susan & Selinker, Larry (a cura di). 1983. *Language transfer in language learning*. Rowley: Newbury house.
- Giacalone Ramat, Anna (a cura di). 2003. *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Hyltenstam, Kenneth & Abrahamsson, Niclas. 2000. Who can become native-like in a second language? All, some, or none? On the maturational constraints controversy in second language acquisition. *Studia Linguistica*, 54, 2. 150-166.
- Kellerman, Eric. 1983. Now you see it, now you don't. In Gass, Susan & Selinker, Larry (a cura di), *Language transfer in language learning*, 112-134. Rowley: Newbury house.
- Kellerman Eric, & Sharwood Smith, Michael. 1986. *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Pergamon Press: New York.
- Martari, Yahis. 2017. *L'acquisizione dell'italiano da parte di sinofoni. Un contributo alla lingistica educativa*. Bologna: Pàtron.
- Pavlenko, Aneta & Jarvis, Scott. 2008. *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. Routledge: New York and London.
- Pienemann, Manfred (a cura di). 2005. *Cross-Linguistic aspects of Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, Manfred. 1998. *Language processing and second language development. Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Selinker, Larry. 1972. Interlanguage. *IRAL* 10. 209-31.
- Selinker, Larry & Han, Zhaohong. 2001. Fossilization: moving the concept into empirical longitudinal study. In Elder, C., Brown, A., Grove, E., et al. (a cura di), *Studies in language testing: experimenting with uncertainty*, 276-91. Cambridge: Cambridge University Press.
- Song, Sooho. 2018. *Second Language Acquisition as a Mode-Switching Process. An Empirical Analysis of Korean Learners of English*. London UK: Palgrave Macmillan.

- Valentini, Ada. 1992. *L’italiano dei cinesi. Questioni di sintassi*. Milano: Guerini.
- Valentini, Ada. 2003. L’apprendimento della subordinazione avverbiale nell’italiano di sinofoni e le varietà di apprendimento. In Banfi, Emanuele (a cura di), *Italiano/L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali*, 67-79. Milano: Franco Angeli.
- Yu, Liming & Odlin, Terence (a cura di). 2016. *New perspectives on transfer in second language learning*. Bristol: Multilingual Matters.

CHIARA ROMAGNOLI

Rana, dove sei? L'espressione degli eventi di moto in italiano e in cinese

Come messo in luce dal confronto interlinguistico, le lingue del mondo differiscono considerevolmente nelle risorse lessicali impiegate per l'espressione degli eventi di moto. Questa varietà ha stimolato un vivace dibattito da cui sono emerse diverse classificazioni a partire dai lavori di Talmy (1985; 1991; 2000). Il presente studio si prefigge lo scopo di descrivere l'espressione degli eventi di moto sulla base delle interlingue di apprendenti di cinese e di italiano. A ciascun gruppo di partecipanti sono stati somministrati due test per elicitare l'uso delle forme verbali e per verificare se gli errori più frequenti degli italofoni fossero di tipo sintattico o lessicale. I dati raccolti mostrano come gli apprendenti tendano ad utilizzare le forme tipiche della lingua target.

Parole chiave: evento di moto, complemento direzionale, satellite, cinese LS, cinese L1

1. Introduzione

La descrizione degli eventi di moto è da alcuni decenni oggetto di una serie di studi inseribili nel campo della tipologia lessicale e volti ad individuare come le diverse lingue del mondo lessicalizzano gli elementi coinvolti nell'espressione del movimento. Le componenti concettuali attraverso cui è possibile analizzare questi eventi sono state descritte da Leonard Talmy a partire dagli anni '70 e, a più riprese, nei lavori successivi. Esse comprendono almeno un'entità (*Figure*) che si sposta nello spazio (*Motion*) rispetto a un punto (*Ground*) e che segue una traiettoria o percorso (*Path*). Altre componenti possono essere presenti per specificare il modo (*Manner*) in cui o la causa (*Cause*) per cui avviene lo spostamento. La classificazione proposta da Talmy (1991) si basa sul tipo di lessicalizzazione del percorso presente nelle varie lingue e prevede due gruppi: le lingue che lessicalizzano il percorso nel verbo (*Verb-framed*), tipicamente le lingue romanze, e quelle che lo lessicalizzano in un elemento chiamato 'satellite' (*Satellite-framed*),

che può essere un affisso, una particella o un avverbio, come accade nelle lingue germaniche.

L'analisi dei dati provenienti da diverse lingue ha tuttavia messo in luce la problematicità della classificazione talmyana, cui sono seguite altre proposte, tra le quali quella di Slobin (2004) è particolarmente rilevante per il caso del cinese.

Il presente lavoro è articolato in sei parti. Si apre esaminando le risorse lessicali impiegate in cinese per esprimere gli eventi di moto (§ 2), le classificazioni proposte per questa lingua (§ 2.1) e le analisi dei composti verbali direzionali (§ 2.2). Nel paragrafo successivo sono sinteticamente descritte le risorse impiegate in italiano e la posizione occupata da questa lingua nelle tipologie proposte (§ 3). In § 4 descrivo a grandi linee le ricerche svolte sull'apprendimento dell'espressione degli eventi di moto. I paragrafi successivi sono dedicati alla descrizione dei dati raccolti, di cui vengono illustrati metodologia (§ 5.1), analisi e risultati (da § 5.2.1 a § 5.2.4). Chiude il lavoro una riflessione pedagogica sulla base dei risultati presentati (§ 6). Sebbene il lavoro sia di taglio comparativo, il focus della ricerca è sul cinese, pertanto alla descrizione degli eventi di moto in questa lingua e all'acquisizione dei composti direzionali da parte degli apprendenti italofoni è dedicato maggiore spazio.

2. Gli eventi di moto in cinese: i complementi direzionali

In cinese l'espressione degli eventi di moto può avvenire in diversi modi ed includere varie componenti. In primo luogo, possiamo trovare un solo verbo, come in (1), in cui abbiamo un verbo indicante il percorso (*jin* 'entrare') intrapreso dalla figura¹. Il percorso può essere descritto anche aggiungendo l'indicazione deittica, con il verbo *qu* 'andare' indicante allontanamento dal parlante oppure con *lai* 'venire' indicante avvicinamento, come mostrano rispettivamente (2a) e (2b). L'espressione del movimento può infine includere solo la maniera (3a), la maniera e il percorso (3b), la maniera e la deissi (3c) oppu-

¹ In questo lavoro, per gli esempi in cinese userò la trascrizione ufficiale Pinyin senza l'aggiunta dei diacritici per l'indicazione dei toni, non rilevanti ai fini della trattazione.

re tutte le componenti in questo ordine: maniera+ percorso+ deissi (3d).

- (1) *Wǒ yǐ jin fāngjiān diàndēng jiù liúshù le*
Io appena entrare stanza luce subito illuminarsi CRS
'Appena sono entrato nella stanza la luce si è accesa'
- (2) a. *Nǎ tiān wǎnshàng wǒ háishi jìn qu le*
Quel giorno sera io invece entrare andare PFV
'Quella sera io invece entrai'
- b. *Ràng tā jìn lái*
Fare lui entrare venire
'Fallo entrare'
- (3) a. *Bìe ràng tā pào le*
Non fare lui correre CRS
'Non farlo correre'
- b. *Xiǎo xiōngdì (...) pào jìn le kǎntāng*
Piccolo fratello (...) correre entrare PFV aula
'I fratellini sono corsi in aula'
- c. *Wǒ de nǚ'er (...) pào lái gāosù wǒ zhě gè xiǎoxi*
io GEN figlia (...) correre venire dire io questo CLF notizia
'Mia figlia è venuta di corsa a darmi questa notizia'
- d. (...) *zhī chuān zhě néiku pào jìn hái qu*
(...) solo indossare DUR biancheria correre entrare mare andare
'Mi sono tuffato indossando solo le mutande'²

I verbi impiegati per esprimere percorso e deissi vengono etichettati dalla tradizione linguistica cinese come *quxiang buyu*, 'complementi direzionali' (Liu *et al.* 2001), sebbene molta letteratura, a partire da Li e Thompson (1981) preferisca considerarli come un caso di composti verbali risultativi. In particolare, se il verbo principale è seguito solo dal verbo di percorso (3b) o di deissi (3c) si tratta di complemento direzionale semplice; se invece il composto verbale include sia percorso sia deissi, si parla di complemento direzionale complesso (3d). L'ultimo esempio riportato illustra anche una caratteristica relativa all'oggetto retto da questi composti: l'oggetto locativo precede il ver-

² Tutti gli esempi cinesi sono tratti dal corpus online della Beijing University (http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/index.jsp, ultimo accesso: marzo 2018). Per la glossa della particella modale *le* seguono Li & Thompson (1981) che adottano CRS, *Currently Relevant State*.

bo deittico come in (3d), mentre quello diretto può seguire il composto (4a) o solo il verbo principale (4b)

- (4) a. *Ta gei zhongren dai lai le xixun*
 Lui a tutti portare venire PFV notizia lieta
 ‘Ha portato a tutti una lieta notizia’
 b. *Yiding, wo gei nimen dai shu lai*
 Certamente, io a voi portare libri venire
 ‘Sicuramente, vi porterò i libri’

Le opzioni presenti in cinese per esprimere gli eventi di moto sono schematizzate nella tabella 1, in cui V sta per ‘verbo’.

Tabella 1 - *I composti direzionali cinesi*

<i>V1 (maniera)</i>	<i>V2 (percorso)</i>	<i>V3 (deissi)</i>
<i>pao</i>		correre
<i>pao</i>	<i>jin</i>	correre dentro/entrare di corsa
<i>pao</i>		venire di corsa
<i>pao</i>	<i>jin</i>	venire dentro di corsa
	<i>jin</i>	venire dentro

2.1 Classificazioni del cinese in base agli eventi di moto

Secondo Talmy (2000), il verbo indicante percorso in cinese corrisponde al satellite e pertanto questa lingua rientra tra quelle a cornice satellitare. Tuttavia, come esemplificato nella tabella 1, tutte le componenti dell’evento di moto sono espresse da parole di classe verbale prive di marche morfologiche che possano segnalare il verbo principale della frase. Si tratta, come in altre lingue sinotibetane, di verbi in serie in cui nessuna componente semantica prevale e che, a differenze del sintagma verbale delle lingue a cornice satellitare, possono essere usate indipendentemente come verbi principali. Tai (2003) sostiene ad esempio che, poiché anche in cinese il percorso è codificato dal verbo, questa lingua rientra tra quelle a cornice verbale. Per dar conto del caso del cinese, e di altre lingue ‘ibride’, alla classificazione talmyana sono seguite altre proposte, tra cui quella di Slobin (2004) che aggiunge, alle due tipologie *verb-framed* e *satellite-framed*, il gruppo delle ‘equipollently-framed languages’, in cui le componenti di percorso e maniera sono codificate da forme grammaticalmente equivalenti. Per il caso del cinese, l’applicabilità di questa terza categoria è stata analizzata in prospettiva diacronica da Peyraube (2006) che ha tuttavia confermato la validità

dello schema binario talmyano. A supporto della sua posizione, Peyraube sostiene che all'interno del composto direzionale cinese i verbi di direzione o percorso e quelli deittici, in seguito a un processo di grammaticalizzazione, hanno perso funzione verbale e sono piuttosto analizzabili come satelliti. In altri termini, secondo Peyraube il composto direzionale corrisponde ad un unico evento di moto ed equivale ad un'unica unità lessicale.

2.2 Analisi dei composti verbali cinesi

Il dibattito sulla classificazione delle lingue in base agli eventi di moto ha anche stimolato una riflessione sulla validità delle etichette proposte per le risorse lessicali impiegate nel caso del cinese. Chu (2009) conferma la centralità della componente del percorso nella segnalazione del movimento e, a supporto di ciò, confronta gli eventi descritti dalle frasi (5a) e (5b) e sostiene che solo la prima, con l'espressione del percorso, codifica una dislocazione nello spazio.

- (5) a. *haizi pao jin le wuzi li*
bambino correre entrare PFV stanza dentro
'Il bambino è entrato nella stanza di corsa'
- b. *haizi zai wuzi li pao*
bambino in stanza dentro correre
'Il bambino corre nella stanza'

La centralità e la complessità della componente del percorso giustificano, secondo Chu, una disamina più articolata di quella proposta da Talmy (2000) secondo cui il percorso è scomponibile in vettore, conformazione e deissi. Chu aggiunge direzione e dimensione, inglobando la deissi in ciò che viene da lui etichettato come 'prospettiva'.

Apparso più recentemente, il contributo di Lin 2015 mira invece a far luce sulla classificazione dei morfemi indicanti movimento per dar conto dell'ordine sintattico ammesso in cinese, per cui se (6a) è corretto, (6b) non lo è altrettanto.

- (6) a. *yi kuai shizi luo jin le shui li*
un CL ciottolo cadere entrare PFV acqua dentro
'un ciottolo è caduto in acqua'
- b. **yi kuai shizi jin luo le shui li*
un CL ciottolo entrare cadere PFV acqua dentro³

³ Esempio lievemente modificato da Lin 2015: 323.

Applicando la proposta di Rappaport Hovav e Levin (2010), Lin classifica i verbi cinesi di movimento in quattro tipi riportati nella tabella 2.

Tabella 2 - *I morfemi cinesi di movimento secondo Lin 2015⁴*

	<i>existence of a scale</i>	<i>boundedness</i>	<i>punctuality</i>	<i>esempio</i>
1. Cambiamento non scalare	-	-	-	<i>fei</i> 'volare'
2. Scala aperta	+	-	-	<i>tui</i> 'recedere'
3. Scala chiusa, evento durativo	+	+	-	<i>bui</i> 'tornare'
4. Scala chiusa, evento puntuale	+	+	+	<i>jin</i> 'entrare'

Questa classificazione rende conto, secondo Lin, della possibilità dei composti verbali di essere seguiti da altro materiale lessicale, ma soprattutto della gerarchia sintattica tra i vari morfemi per cui solo il seguente ordine è possibile: 1 > 2 > 3 o 4.

3. L'espressione degli eventi moto in italiano

Come altre lingue romanze, anche l'italiano viene considerato a cornice verbale. Tuttavia, anche in questo caso, i dati linguistici mal si prestano a confermare in modo univoco l'appartenenza di questa lingua a una delle due tipologie talmyane, come confermano i composti verbali di movimento in (7a) e (7b) ugualmente accettabili.

- (7) a. *Corro dentro a prendere le chiavi*
- b. *Entro di corsa a prendere le chiavi*

In particolare, l'esistenza di costruzioni a satellite in italiano, oggetto di studio a partire da Schwarze (1985), mostra come anche nel caso di questa lingua il percorso possa essere veicolato da elementi satellitari. Simone (1997) etichetta queste unità come *verbi sintagmatici*, composti da testa verbale e particella, sottolinea come siano frequenti nella lingua parlata e fornisce una lista preliminare di 133 verbi. Di questi, se consideriamo i verbi di movimento, 13 sono composti dalla testa *andare*, quattro da *correre*, uno da *entrare*, quattro da *passare*, quattro da

⁴ La tabella è ripresa e modificata da Lin 2015: 326.

saltare, uno da *scappare*, due da *uscire* e 11 da *venire*, per un totale di 40 verbi sintagmatici⁵. La testa di questi verbi sintagmatici può pertanto esprimere movimento generico, maniera o percorso. Proprio la somiglianza tra queste forme e quelle presenti in una lingua prototipicamente a cornice satellitare come l'inglese, ha indebolito ulteriormente la classificazione binaria talmyana e offerto lo spunto per nuovi studi basati sul confronto interlinguistico.

4. Gli eventi di moto nell'apprendimento di cinese e italiano

La ricerca sull'espressione degli eventi moto ha anche considerato l'influenza della lingua degli apprendenti sullo sviluppo della L2. In particolare, sulla scia dell'ipotesi etichettata come "thinking for speaking" e formulata da Slobin (1996), diversi studi si sono concentrati su come gli apprendenti di lingue tipologicamente diverse dalla L1 codificano gli eventi di moto. In sostanza, se i parlanti di lingue a satellite tendono ad esplicitare la maniera del movimento più frequentemente di quanto facciano i parlanti di lingue a cornice verbale, si tratta di verificare se questi ultimi, nell'apprendimento di una L2 a cornice satellitare si appoggiano di più alla L1, omettendo la maniera, oppure alla L2, includendola.

Le riflessioni sul cinese includono Chen & Ai (2011) e Wu (2011), entrambi focalizzati su apprendenti di madrelingua inglese. Nel primo caso, i dati raccolti hanno da una parte mostrato l'uso abbondante dei composti direzionali e l'espressione delle componenti concettuali di maniera e percorso, dall'altra parte l'appartenenza della L1 alle lingue a cornice satellitare non ha impedito agli apprendenti di codificare il moto nelle forme caratteristiche della L2, anche andando incontro a frequenti errori di uso generalizzato dei composti direzionali. Diversi i risultati discussi in Wu (2011), che invece riscontra alcune criticità nell'espressione degli eventi di moto in cinese da parte del suo campione e propone, su questa base, un ordine di apprendimento delle varie forme dei composti schematizzate nella tabella 1. Numerosi gli studi pubblicati in Cina sull'acquisizione dei composti direzionali che, per ragione di spazio, non possiamo qui menzionare. Poco sviluppato invece il confronto tra italiano e cinese nell'espressione degli eventi di moto,

⁵ La lista è stata poi ampliata in Cini (2008: 41-60) all'interno del volume da lei curato e interamente dedicato ai verbi sintagmatici in italiano.

preso in esame in Romagnoli & Luzi (2012) sulla base di Wu (2011), e Romagnoli (2015).

Tra le ricerche focalizzate sull'espressione degli eventi di moto in italiano L2 molti contributi inclusi in Bernini *et al.* (2008) forniscono dati e analisi sulle tipologie di lessicalizzazione selezionate. In particolare, il lavoro di Bernini incluso nel volume indaga il rapporto tra i due macrotipi talmyani e lo sviluppo delle interlingue dei quattro partecipanti considerati, per verificare che ruolo gioca l'ambiguità tipologica dell'italiano. I dati analizzati mostrano come gli apprendenti si orientino verso strategie tipiche delle lingue a cornice verbale e come, nel caso del partecipante di madrelingua cinese, le opzioni di lessicalizzazione presenti in italiano (che permette l'espressione del percorso nel verbo o nel satellite) vengano sfruttate senza preferenza per un tipo in particolare.

5. Italiano e cinese a confronto: domande di ricerca, dati e analisi

Considerate le caratteristiche di cinese e italiano, le domande di ricerca che mi pongo in questo studio sono: quali risorse lessicali impiegano più frequentemente apprendenti e madrelingua italofoni e sinofoni? Per gli apprendenti italofoni è più problematica la selezione lessicale o l'ordine sintattico?

Le ipotesi di ricerca dalle quali ha preso le mosse questo studio sono il ricorso più frequente al composto direzionale cinese, comprensivo delle tre componenti di maniera, percorso e deissi da parte dei partecipanti sinofoni e la maggiore problematicità per i partecipanti italofoni nella selezione delle risorse lessicali piuttosto che nell'ordine sintattico previsto in cinese.

5.1 Campione e strumenti

I dati raccolti per questo lavoro provengono da due gruppi di apprendenti: 20 italofoni e 15 sinofoni. I partecipanti di madrelingua cinese hanno un'età che oscilla dai 18 ai 26 anni e sono tutti studenti arrivati in Italia con un studio pregresso molto breve dell'italiano (massimo 6 mesi in Cina e circa 5 in Italia), il cui livello dichiarato oscilla dall'A2 al B1. Più omogeneo il campione dei partecipanti di madrelingua italiana, tutti immatricolati nello stesso anno presso l'Università di Roma Tre e con livello di cinese che si avvicina al B1.

A ciascun partecipante sono stati somministrati due test: il primo è un esercizio di riempimento da completare sulla base delle immagini selezionate e tratte dalla storia illustrata *Frog, where are you?* spesso utilizzata per elicitare questo tipo di dati. Le parti selezionate sono state mostrate attraverso una presentazione power point cronometrata. I verbi richiesti includono verbi di maniera (*arrampicarsi, correre, volare, scappare*), di direzione (*uscire, scendere*) nonché verbi che implicano movimento o spostamento (*gettare, portare*). Il testo da completare sulla base degli stimoli visivi è stato somministrato in cinese e in italiano a entrambi i gruppi di partecipanti.

Il secondo test, composto di 15 vignette raffiguranti eventi di moto, è stato elaborato per verificare la seconda ipotesi di ricerca ed è pertanto rivolto principalmente agli apprendenti italofoni. I dati raccolti dai partecipanti cinesi sono stati in questo caso impiegati come *baseline*.

5.2.1 Primo test: dati in cinese

Come risulta dai dati riportati nella tabella 3, possiamo notare che il composto completo delle tre componenti è impiegato più dagli apprendenti che dai madrelingua, sebbene sia selezionato anche in contesti in cui la sintassi ne ‘blocca’ l’uso come nei casi 5 e 6. D’altra parte, la tabella ci suggerisce anche come i madrelingua facciano più uso dei verbi di maniera seguiti da quelli di percorso, mentre gli apprendenti si avvalgono poco di questa combinazione. Altro dato da notare è che solo gli apprendenti usano il verbo di maniera seguito dal deittico ma non molto frequentemente (6% delle risposte).

Tabella 3 - *Confronto delle risorse impiegate in cinese*⁶

	1	2	3	4	5	6	7	tot	%
M+P+D	11	14	11	9				45	43
	17	16	18	15	*10	*10		92	66
M+P	4	1	2	6	15	15	14	57	54
					1	9	7	23	16
M+D	1		1				7	9	6
altro								3	3
								16	12

⁶Le lettere impiegate in questa e nella tabella che segue corrispondono ai seguenti valori: M= morfema indicante la componente ‘maniera’, P= morfema indicante la componente ‘percorso’, D= morfema indicante la componente ‘deissi’. In grassetto sono riportate

5.2.2 Primo test: dati in italiano

Considerando gli stessi stimoli, le risposte date in italiano indicano come i madrelingua usino poco il verbo di percorso (come uscire, salire) mentre fanno uso più frequente di verbi seguiti da satelliti che esprimono la stessa direzione del verbo (stimoli 3 e 4, ‘uscire fuori’) che vengono poco usati dagli apprendenti sinofoni. Il verbo di maniera è usato più spesso dagli apprendenti sinofoni che dai madrelingua, come nel caso di volare del quarto stimolo. Infine, la maniera seguita dal percorso (cadere giù) è stata selezionata più spesso dai parlanti madrelingua (29%) che dagli apprendenti (6%).

Tabella 4 - *Confronto delle risorse impiegate in italiano⁷*

	1	2	3	4	5	tot	%
P	4			1	11	16	16
	6	2	5	3	9	25	33
P+P	7		14	11		33	33
	2		2	1		5	6
M	3	8	1	2	9	23	23
	4	11	3	5	1	24	32
M+P	6	12	5	6		29	29
	1		1	4		6	6

5.2.3 Analisi dei dati del primo test

Le risposte date dai partecipanti di madrelingua cinese mostrano la tendenza preponderante a lessicalizzare, laddove la sintassi lo permette, tutte le componenti, come dimostrano le risposte date agli stimoli 1, 2, 3, 4.

La prima scena, che mostra una rana uscire da un barattolo, è stata quasi sempre descritta con il verbo di maniera *pa* ‘arrampicarsi’, a cui si aggiunge quello di direzione *chu* ‘uscire’ e il deittico che generalmente viene impiegato per la comparsa o apparizione, *lai*. L’alternativa proposta da alcuni partecipanti dello stesso gruppo è stato l’uso del verbo

le occorrenze relative agli apprendenti italofoni; i numeri alla prima riga corrispondono agli spazi da riempire del primo test. L’asterisco segnala l’agrammaticalità del composto.

⁷ In questo caso non ho considerato nel computo delle occorrenze gli stimoli 6 e 7 che non richiedono l’uso di morfemi verbali indicanti movimento in italiano.

di maniera seguito dal verbo indicante allontanamento *zou* (*pazou*, ‘arrampicarsi-andarsene’).

Se osserviamo le risposte degli apprendenti italiani notiamo differenze di vario tipo. Se il primo stimolo ha generato solo due tipi di risposte nei madrelingua cinesi nel caso degli apprendenti italiani invece le soluzioni sono salite a otto, tre delle quali presentano composti inaccettabili perché la radice verbale è seguita da due verbi di direzione mentre è ammesso solo uno (come in *pashangchu*, ‘arrampicarsi-salire-uscire’). Da notare anche che la maggior parte degli apprendenti italofoni si sono orientati per una soluzione simile a quella dei madrelingua ad eccezione del deittico, selezionando *qu* invece di *lai*.

Più omogenee le risposte date al secondo e al terzo stimolo, raffiguranti rispettivamente una caduta e una comparsa, espressi sia dai madrelingua sia dagli apprendenti selezionando le tre componenti del movimento (*diaoxiaqu*, ‘cadere-scendere-andare’ e *paochulai*, ‘corre-re-uscire-venire’).

Per la quarta immagine, raffigurante il volo di uno sciame, gli apprendenti hanno espresso le tre componenti più frequentemente dei partecipanti madrelingua, oscillando solo sul deittico da selezionare. Il quinto stimolo presenta una restrizione a livello sintattico: il sintagma postverbale è infatti costituito da un oggetto locativo e il composto pertanto non ammette il deittico prima dell’oggetto. Mentre i madrelingua hanno inserito solo il verbo di direzione (*pashang*, ‘arrampicarsi-salire’), metà degli apprendenti hanno invece selezionato il composto completo di deittico. Anche il penultimo stimolo marca una differenza notevole fra i due gruppi: i madrelingua fanno seguire al verbo di movimento provocato *reng* ‘gettare’ il direzionale *jin* ‘entrare’ o *dao* ‘arrivare’. Per gli apprendenti invece è più saliente la direzione verso il basso espressa da *xia* ‘scendere’, seguito dal deittico, producendo anche qui un sintagma agrammaticale vista la presenza dell’oggetto locativo. Infine, nell’ultimo caso in cui l’immagine mostra il bambino portarsi via un ranocchietto, nessuno degli apprendenti ha selezionato *zou*, ‘andarsene’, la maggior parte ha scelto di aggiungere solo il deittico al verbo ‘portare’, *dai*, mentre alcuni hanno invece selezionato *hui*, ‘tornare’.

Passando alla resa in italiano del task, notiamo come al primo stimolo gli apprendenti sinofoni abbiano optato per metà alla direzione (espressa sia nella radice *uscire* che nel satellite in *andare fuori*) e per

metà alla maniera (*scappare, saltare fuori*). Molto simili i risultati dei colleghi italofoni, con la differenza dei molti casi di raddoppiamento dell'espressione del percorso nel verbo e nel satellite. Per il secondo stimolo, gli apprendenti scelgono quasi sempre verbi di maniera (*cadere e correre*), mentre i partecipanti di madrelingua italiana sempre *cadere*, rinforzando anche qui il percorso nel satellite con *giù*. Nel terzo stimolo, i partecipanti sinofoni optano sia per la maniera (*correre, nascondere, scappare*) che per il percorso (*uscire*) mentre gli italofoni optano più per il percorso espresso sia nel verbo sia nel satellite (*uscire fuori*, ma anche *sbucare fuori*). Nel quarto stimolo, gli apprendenti sinofoni esprimono soprattutto la maniera (*volare*), anche seguita dalla direzione (*volare fuori*) mentre gli italofoni, pur trattandosi del movimento delle api, esprimono più la direzione, peraltro rinforzata dal satellite (*uscire fuori*), che la maniera.

Nel quinto stimolo è soprattutto la direzione verso l'alto ad essere resa dagli apprendenti sinofoni (*salire*), mentre gli italiani esprimono sia il percorso sia la maniera (*salire, arrampicarsi*). La sesta immagine, in cui il cervo spinge il bambino nell'acqua, è descritta con *buttare* da metà degli apprendenti cinesi, mentre gli italofoni scelgono tanto quanto questo il verbo *spingere* seguito dalla direzione con *giù*. Infine, l'ultimo stimolo richiedeva un verbo che implica movimento, *portare via* che gli apprendenti cinesi hanno usato cinque volte, gli italofoni circa il doppio.

5.2.4 Secondo test: dati e analisi

Lo scopo del secondo test è stato principalmente quello di verificare l'apprendimento dei composti direzionali da parte degli italofoni: il primo dato che è emerso dall'analisi dei risultati, confrontati con le risposte dei madrelingua è stato il buon numero di forme target, quasi il 60% del totale.

In secondo luogo notiamo come siano più numerosi gli errori di selezione lessicale (28%) che di ordine sintattico (13%): questo vale per il primo stimolo in cui era assente l'oggetto, ma anche per il quinto in cui era invece presente e per il decimo, con oggetto diretto e locativo in cui era quindi richiesto l'anticipo dell'oggetto diretto. Rispetto agli errori più frequenti, numerosi i casi in cui la descrizione del movimento verso l'alto è stata espressa con *shangqu* 'salire-andare' invece che *qilai* 'alzarsi-venire', in cui il primo composto implica un punto d'arrivo diverso da quello di partenza, il secondo no. Il quinto

stimolo raffigurava il riporre un oggetto, movimento reso in cinese con il direzionale *hui* 'ritornare': in questo caso per gli apprendenti è sembrata più saliente la direzione verso l'alto espressa con *shang*. In altri casi (stimoli 6 e 7), gli apprendenti hanno aggiunto la componente della maniera laddove in cinese è ridondante. Infine, la selezione del secondo verbo del composto è risultata problematica per l'indicazione dell'oggetto locativo, per il quale i partecipanti sinofoni hanno impiegato *jin* ('entrare', 'in'), quelli italofoni *zai* ('stare', 'in').

6. Conclusioni e implicazioni pedagogiche

I dati raccolti in questa ricerca, che non possono ambire a fornire conclusioni generalizzabili, indicano che nell'interlingua degli apprendenti italofoni il movimento viene frequentemente espresso attraverso le tre componenti di maniera, percorso e deissi, quindi avvicinandosi alle forme della lingua target. D'altra parte, a conferma della tipologia talmyana, gli stessi partecipanti, nella descrizione in italiano dei medesimi stimoli, tendono a focalizzarsi solo sul percorso anche in modo ridondante, espresso cioè sia attraverso il verbo sia attraverso il satellite.

In cinese L1 i partecipanti ricorrono sia al composto completo di tutte le componenti sia alla forma ridotta senza indicazione deittica. La loro interlingua invece mostra la tendenza ad esprimere o il percorso o la maniera, raramente le componenti vengono lessicalizzate nello stesso enunciato.

Gli errori di tipo lessicale riscontrati nelle risposte degli apprendenti italofoni incoraggiano ad esplicitare, nella pratica didattica, le caratteristiche semantiche e le restrizioni sintattiche di questa classe di verbi, anche integrando la descrizione con materiale multimodale autentico per analizzare queste forme e interiorizzarle associandole a specifici contesti d'uso.

Riferimenti bibliografici

- Bernini, Lorenzo & Spreafico, Lorenzo & Valentini, Ada. 2008. *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*. Perugia: Guerra.
- Chen, Jidong & Ai, Ruixi. 2011. Learning to encode motion and state change by English - speaking learners of Mandarin Chinese. In Yun, Xiao

- & Liang, Tao & Hooi, Ling Soh (a cura di), *Current Issues in Chinese Linguistics*, 579-603. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Chu, Chengzhi. 2009. Path of motion: Conceptual structure and representation in Chinese. In Xing, Janet Zhiqun (a cura di), *Studies of Chinese Linguistics. Functional Approaches*, 65-84. Hong Kong: Hong Kong University press.
- Cini, Monica (a cura di). 2008. *I verbi sintagmatici in italiano e nelle varietà dialettali. Stato dell'arte e sprospettiva di ricerca*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Li, Charles N., & Thompson, Sandra A. 1981. *Mandarin Chinese: A reference grammar*. Berkeley: University of California Press.
- Lin, Jingxia. 2015. The encoding of motion events in Mandarin Chinese. In Wang, William S-Y. & Sun, Chaofen (a cura di), *The Oxford Handbook of Chinese Linguistics*, 322-335. New York: Oxford University Press.
- Liu, Yuehua, Pan, Wenyu & Gu, Wei. 2001. *Shiyong xiandai hanyu yufa* [Grammatica pratica del cinese moderno]. Pechino: Commercial press.
- Mayer, Mercer. 1969. *Frog, where are you?* New York: Dial Press.
- Peyraube, Alain. 2006. Motion events in Chinese. A diachronic study of directional complements. In Hickmann, Maya & Robert, Stéphane (a cura di), *Space in languages: Linguistic systems and cognitive categories*, 121-135. Philadelphia: Benjamins.
- Romagnoli, Chiara & Luzi, Eleonora. 2012. Acquiring Chinese Directional Complements: paths, methods and difficulties. In *Post-conference Proceedings of 2nd International Chinese as a Second Language Research* (CASLAR 2012), 19-36.
- Romagnoli, Chiara. 2015. Analisi preliminare delle strategie di lessicalizzazione degli eventi di moto in italiano e in cinese. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 2. 281-294.
- Schwarze, Christoph. 1985. «Uscire» e «andare fuori»: struttura sintattica e semantica lessicale. In Franchi De Bellis, Annalisa & Savoia, Leonardo Maria (a cura di) *Sintassi e morfologia della lingua italiana d'uso. Teorie e applicazioni descrittive*, 355-371. Roma: Bulzoni.
- Simone, Raffaele. 1997. Esitono verbi sintagmatici in italiano? In De Mauro, Tullio & Lo Cascio, Vincenzo (a cura di), *Lessico e Grammatica. Teorie linguistiche e applicazioni lessicografiche. Atti del convegno internazionale della Società di Linguistica Italiana (SLI). Madrid, 21-25 febbraio 1995*, 155-170. Roma: Bulzoni.

- Slobin, Dan I. 1996. From “thought and language” to “thinking for speaking”. In Gumperz, John J. & Levinson, Stephen (a cura di) *Rethinking linguistic relativity*, 70-96. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slobin, Dan I. 2004. The many ways to search for a frog. In Strömqvist, Sven & Verhoeven, Sven (a cura di), *Relating events in narrative volume 2: Typological and contextual perspectives*, 219-257. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tai, James H.- Y. 2003. Cognitive relativism: Resultative construction in Chinese. *Language and Linguistics* 4(2). 301-316.
- Talmy, Leonard. 1985. Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. In Shopen, Timothy (a cura di), *Language typology and syntactic description*, 57-149. Cambridge: Cambridge University Press.
- Talmy, Leonard. 1991. Path to realization: A typology of event conflation. *Proceedings of the seventeenth annual meeting of the Berkeley Linguistics Society*: 480-519. Berkeley, CA: Berkeley Linguistics Society.
- Talmy, Leonard. 2000. *Towards a Cognitive Semantics*. Cambridge: MIT Press.
- Wu, Shuling. 2011. Learning to Express Motion Events in an L2: The Case of Chinese Directional Complements. *Language Learning* 61(2). 414-454.

TANYA ROY, MIRKO TAVOSANIS

Il focalizzatore *anche* nei testi scritti di studenti con lingue indoarie come L1

In questo contributo viene preso in esame l'uso del focalizzatore italiano *anche* nei testi scritti di studenti universitari indiani che studiano l'italiano come LS e hanno lingue indoarie come L1. L'uso di *anche* è stato descritto in dettaglio nell'italiano L1 (Andorno 2000; De Cesare 2004) ed è già stato studiato nella produzione di apprendenti con L1 vicine all'italiano (Borreguero Zuloaga 2012) o comunque europee (Caloi 2017). Nel caso indiano la sua posizione all'interno delle produzioni degli apprendenti può contrastare molto con quella accettata dall'italiano contemporaneo ed è interessante da esaminare per la possibile presenza di fenomeni complessi di interferenza. Nelle fasi più avanzate di apprendimento le interferenze sembrano comunque secondarie rispetto ai fenomeni di interlingua.

Parole chiave: Italiano LS, apprendimento, lingue indoarie, focalizzatori, interferenza.

1. Definizione dello studio

Anche è di gran lunga il focalizzatore più usato nell'italiano sia scritto sia parlato (Andorno 2000: 82). L'apprendimento del suo uso ha di conseguenza un ruolo importante nell'apprendimento della lingua ed è stato studiato con apprendenti di diverse L1 (in aggiunta ad Andorno 2000, si segnalano Borreguero Zuloaga 2012 per lo spagnolo e Caloi 2017 per il tedesco).

Nel presente lavoro si esaminano le produzioni di alcuni apprendenti plurilingui per vedere se al loro interno sono riscontrabili fenomeni di interferenza con la L1 e con altre lingue note agli studenti. Le produzioni prese in esame sono inoltre realizzate da studenti indiani, cioè da studenti inseriti in una situazione di marcato multilinguismo; ciò ha diverse implicazioni per la valutazione.

Le produzioni realizzate in contesti multilingui e da apprendenti plurilingui, infatti, sono finora state studiate soprattutto in rapporto

a contesti di immigrazione in Italia: particolarmente importanti sono da questo punto di vista i lavori coordinati da Marina Chini (2004) e Marina Chini e Cecilia Andorno (2018) relativi alla Lombardia e al Piemonte e la raccolta di contributi curata da De Meo, D'Agostino, Iannaccaro e Spreafico (2014). Le ricerche su contesti multilingui non italiani sono rimaste invece relativamente circoscritte (un'eccezione, relativa alla Germania, è Quadrio 2016), così come in generale sono relativamente pochi i lavori che esaminano l'interferenza sull'italiano in un contesto L3 o Lx (su cui si possono vedere, come sintesi generale, i contributi presentati in Aronin & Hufeisen 2009). Per questo motivo sembra particolarmente interessante esaminare le produzioni individuando le possibili fonti di interferenza.

1.1 Uso del focalizzatore *anche* in italiano

Prima di procedere con l'oggetto dello studio, è opportuno riassumere alcune caratteristiche dell'uso di *anche* in italiano. Nella classificazione di Andorno (2000), cui qui si fa riferimento, *anche* è un focalizzatore di quantificazione, additivo non scalare, diverso dagli additivi scalari (come per esempio *perfino*) e da quelli particolarizzanti (come per esempio *soprattutto*).

Anche, come operatore applicabile a più categorie, ha una notevole libertà d'uso; può inoltre avere effetti a vari livelli sulla struttura informativa degli enunciati. Tuttavia, questa libertà ha diversi vincoli. Per esempio, *anche* può avere solo in alcune circostanze il ruolo di vero e proprio connettivo testuale: la sua posizione all'inizio di una unità comunicativa è quindi molto rara (Borreguero Zuloaga 2012).

In quanto alla posizione, in italiano – a differenza di ciò che accade con altre lingue – generalmente i focalizzatori devono trovarsi in posizione adiacente a sinistra all'elemento su cui operano. Questa regola conosce eccezioni, che però sono sottoposte a diversi vincoli. La regola della posizione a sinistra può essere scartata per esempio nel caso che il focalizzatore si riferisca a un verbo di modo finito – inclusi ausiliari e modali; nel caso di *anche*, è possibile pure, con diversi vincoli, la posizione a destra nel caso di focus preverbale (Andorno 2000, 93-96).

1.2 Uso di *anche* nelle produzioni di apprendenti

Gli studi già condotti mostrano che le regole richiamate a 1.1 sono altrettanti punti in cui gli apprendenti possono usare il focalizzatore in modo molto diverso da quello dei madrelingua. Dal punto di vista dell’interferenza, è particolarmente importante la questione della posizione del focalizzatore rispetto al suo fuoco (distinto dal focus di frase): spesso le L1 degli apprendenti possiedono focalizzatori simili paragonabili ad *anche* ma che seguono regole di uso diverse su questo punto. Marguerita Borreguero Zuloaga ha mostrato per esempio che negli apprendenti ispanofoni la posizione più frequente del focalizzatore *anche* è quella preverbale, fatto in evidente rapporto con la posizione preverbale del *también* spagnolo (Borreguero Zuloaga 2012: 220-221):

- (1) *Anche vorrei carne d'agnello, un kilo, per favor*
- (2) *Anche leggo e mi piace parlare con altri compagni d'albergo*

In queste produzioni di apprendenti, inoltre, *anche* viene spesso collocato prima dei tempi composti e delle costruzioni con verbo modale e infinito, mentre la norma italiana prevede in entrambi i casi l’inserimento all’interno:

- (3) *Lui fa l'informattico ma anche ha lavorato di disegnatrice quando era giovane*

È quindi verosimile che anche in altri contesti la spiegazione di molti comportamenti vada ricercata nell’interferenza.

Va ricordato che nel parlato *anche* si accompagna di regola a fattori prosodici per l’individuazione della portata del focalizzatore. A parità di testo, è molto diverso dire, con diversa enfasi prosodica:

- (4) *Caterina ha anche chiamato gli amici di Giuseppe* (contrapposti ai parenti di Mario)
- (5) *Caterina ha anche chiamato gli amici di Giuseppe* (contrapposti a quelli di Giorgio)

Gli esempi presentati qui di seguito sono relativi all’uso scritto: ciò esclude il coinvolgimento di fattori prosodici. Tuttavia, partendo dal presupposto per cui “non è la presenza del focalizzatore a indurre nell’enunciato una certa struttura focale, bensì la struttura focale a determinare l’ambito d’azione del focalizzatore” (Andorno 2000: 46), sia per le condizioni testuali sia per il livello di competenza degli

apprendenti, di regola è possibile ricostruire la struttura informativa dell'enunciato voluta dagli apprendenti. Si evitano quindi molte delle incertezze che si possono produrre con apprendenti di livello A1-A2.

Un ultimo elemento da tener presente è che nel caso di *anche* si può spesso parlare di un processo di acquisizione, più che di apprendimento. Sull'uso del focalizzatore infatti non vengono date indicazioni esplicite agli studenti, né nei libri di testo né da parte dei docenti, anche se le forme sbagliate vengono spesso corrette. Le forme presentate sono quindi in buona parte esempi di interlingua elaborata sulla base di informazioni implicite. Solo in alcuni casi è probabile l'influenza di insegnamenti esplicativi sulla produzione.

2. L'apprendimento dell'italiano nel contesto indiano

Nel nostro studio abbiamo apprendenti plurilingui indiani che hanno appreso o stanno apprendendo altre lingue non indiane, come per esempio il francese, che possono influenzare la loro produzione.

Gli studenti indiani vivono d'altra parte in un contesto multilingue che si presenta qualitativamente diverso da altre forme di multilinguismo presenti in Europa. Infatti, il contesto indiano è tale che, in molte realtà, più lingue vengono usate con la stessa funzione dei registri linguistici in Europa (Roy 2000). In questa situazione alcuni tratti dell'apprendimento della lingua si presentano con caratteristiche originali.

Nel campione esaminato, molte espressioni italiane usate dagli apprendenti sembrano chiaramente dovute all'influenza di altre lingue. Questa constatazione ha prodotto le prime domande da cui è partita la presente ricerca: 1. È possibile individuare la lingua che ha maggiore influenza sulle produzioni in italiano di questi apprendenti? 2. Nel caso, molto comune in India, di studenti che conoscono più di due lingue, è possibile stabilire una correlazione tra un tipo di errori commessi in italiano e una delle lingue conosciute? Del resto, "non tutti i livelli linguistici appaiono permeabili all'influenza della L1 in egual misura" (Giacalone Ramat 1993: 383). Si può ipotizzare, per esempio, per lo stesso studente, un'interferenza dell'hindi nella fonetica, dell'inglese nell'ortografia e del francese nella sintassi.

Singh e Carroll (1991) hanno osservato che i parlanti di lingue europee generalmente, nell'apprendimento della fonologia di una L3,

subiscono l'influenza della lingua nativa europea, mentre i parlanti di lingue indiane subiscono l'influenza dell'inglese. Ciò potrebbe essere dovuto al prestigio della lingua; tuttavia, nello studio citato le L3 prese in considerazione erano sempre lingue europee e mai lingue indiane. Va poi ricordato che le altre lingue europee, incluso l'italiano, di regola in India vengono insegnate usando l'inglese come lingua veicolare. È interessante verificare se anche nel caso dell'apprendimento di altre lingue un parlante di lingue indiane continua a essere influenzato dall'inglese.

Inoltre, insieme al prestigio della L2 o della L3 bisogna prendere in considerazione anche l'atteggiamento nei confronti della L1. Questo concorda con le conclusioni cui giunge Aditi Mukherjee (1996) nello studio dell'assimilazione dell'hindi da parte delle comunità punjabi e bengalese a Delhi. Mukherjee ha trovato infatti un rapporto inversamente proporzionale fra l'autostima della comunità e il grado di assimilazione dell'hindi (la lingua maggiormente parlata a Delhi). I punjabi, che hanno interiorizzato il discredito vigente a Delhi nei confronti della loro cultura, tendono a imparare l'hindi meglio dei bengalesi, che hanno un'alta considerazione della propria cultura e imparano l'hindi solo a livello della seconda generazione, quella nata e cresciuta a Delhi. Negli esempi riportati nel testo si presenterà in effetti, per le produzioni in italiano, il solo equivalente hindi anche nel caso di apprendenti con il punjabi come L1.

In India esiste peraltro un multilinguismo ufficiale e istituzionalizzato che comporta una situazione di non-competizione tra le diverse lingue e l'inglese, che si è sovrapposto ad esse. Inoltre, al di là della distinzione tra lingue indoeuropee e lingue dravidiche, le lingue indiane hanno molti tratti in comune. Per esempio, praticamente tutte le lingue indiane hanno in comune il rispetto dell'ordine soggetto-oggetto-verbo (SOV), il che le differenzia rispetto alla struttura italiana che segue l'ordine soggetto-verbo-oggetto (SVO). Il contesto istituzionale e le somiglianze linguistiche sono probabilmente due dei principali motivi per cui la diversità linguistica non viene vista come un ostacolo alla coesistenza dei diversi popoli che abitano l'India.

3. Metodologia della ricerca

Nell'esame delle produzioni è stata usata la seguente metodologia: individuata una frase da esaminare, è stato chiesto a chi l'aveva prodotta di tradurla nelle varie lingue conosciute da lei/lui. Fatto questo, è stato possibile vedere se la struttura della frase italiana rispecchiava la struttura di una delle frasi nelle altre lingue conosciute e quale. In diversi casi si è effettivamente riscontrato un rapporto.

Da questo esame emerge che gli studenti indiani utilizzano spesso conoscenze linguistiche molto variate nello studio di una nuova lingua. Gli esempi mostrano infatti l'uso di strutture di diverse lingue anche nelle produzioni di uno stesso apprendente e in nessun caso è evidente l'interferenza di una sola lingua. Sembra semmai che determinate caratteristiche di una lingua possano richiamare agli apprendenti caratteristiche parallele di altre lingue e questo fenomeno è verosimilmente tanto più frequente quanto maggiore è il numero di lingue conosciute da ogni singolo apprendente. Un tale comportamento è in linea con il consenso attuale della ricerca, cioè

the assumption that any language can exert influence on any other language in the multilingual system, that is, crosslinguistic interaction can be found between the L1 and the L2, between the L1 and the L3, and finally between the L2 and the L3 (Cenoz e Jessner 2009: 125).

Chiedere agli apprendenti di fornire la traduzione in più lingue delle frasi da loro stessi prodotte in italiano è naturalmente un metodo che presenta limiti. Tuttavia, sembra in molti casi un metodo insostituibile, visto che per molte lingue le conoscenze degli apprendenti non possono essere assimilate a quelle di un madrelingua e le produzioni standard in una lingua non possono quindi essere prese come basi per l'interferenza.

Sembra comunque particolarmente frequente, e quasi automatica, l'individuazione da parte degli apprendenti di alcuni parallelismi fra l'italiano e l'inglese. Ciò avviene, per esempio, nel caso delle trasformazioni sintattiche da effettuarsi nel passaggio dal discorso diretto al discorso indiretto, che nelle lingue europee sono simili fra loro ma diverse da quelle delle lingue indiane. Per esempio, la frase hindi richiede il futuro in contesti come

(6)	उसने	कहा	की	वह	आयेग
	<i>usne</i>	<i>kaha</i>	<i>ki</i>	<i>vah</i>	<i>ayega</i>
	lui/lei	detto	che	lui/lei	verrà
	'ha detto che sarebbe venuto'				

In situazioni simili è raro che gli apprendenti usino il futuro nelle frasi italiane.

L'interferenza dell'inglese si manifesta anche nel caso dei tratti condivisi dall'italiano e dalle lingue indiane, ma non dall'inglese. Per esempio, l'equivalente del verbo "piacere" in hindi (*पसंद, pasand*) può essere costruito in due modi, uno (7) simile all'italiano, al dativo, l'altro (8) simile all'inglese, all'accusativo:

(7)	मुझे	पीतसा	पसंद	है
	<i>mujhe</i>	<i>pizza</i>	<i>pasand</i>	<i>hai</i>
	a me	pizza	piacevole	è
	'mi / a me piace la pizza'			
(8)	मैं	पीतसा	पसंद	करता हूँ
	<i>main</i>	<i>pizza</i>	<i>pasand</i>	<i>karata</i>
	io	pizza	piacere	faccio
	'mi / a me piace la pizza'			

Anche indicando questa somiglianza tra l'italiano e l'hindi, spesso gli apprendenti hanno molte difficoltà a rendersene conto e, di conseguenza, ad apprenderla. Gli studenti indiani sembrano invece influenzati dalla costruzione inglese e producono spesso frasi come "io piace/piaccio la pizza".

Difficoltà di questo genere potrebbero essere ascrivibili anche all'impostazione seguita da molti manuali di italiano, che sono per lo più concepiti per un pubblico di lingua inglese e che perciò tengono soprattutto conto della differenza tra questa lingua e l'italiano.

4. Composizione del corpus

Il materiale analizzato proviene da produzioni di studenti che hanno partecipato a corsi di lingua italiana tenuti dall'Istituto Italiano di Cultura di Delhi. Gli studenti frequentavano tutti il terzo livello dei corsi (9 mesi di corso per 6 ore settimanali), e il loro livello era collocabile tra B1 e B2.

Ai fini della ricerca è stato preso in considerazione un sottocorpus formato solo da frasi scritte prodotte da apprendenti di madrelingua hindi o punjabi, due lingue indoarie molto simili nelle loro strutture

sintattiche. Gli esempi presentati qui di seguito provengono da quattro apprendenti. Il loro profilo sociolinguistico al momento dell'indagine era il seguente:

AK: madrelingua punjabi. Ha fatto gli studi in inglese; ha studiato hindi a scuola come seconda lingua; conosce bene il francese; segue corsi di italiano per il piacere di imparare un'altra lingua. Titolo di studio: laurea triennale. Età: 23 anni. Sesso: femminile. Elevato profilo socioeconomico.

AB: madrelingua hindi. Conosce l'inglese e l'italiano è per lei la terza lingua. Età: 22 anni. Sesso: femminile. Elevato profilo socioeconomico.

AN: madrelingua hindi. Ha fatto gli studi in inglese; ha studiato hindi a scuola come seconda lingua; all'università ha studiato francese per cinque anni. Età: 25 anni. Sesso: femminile. Elevato profilo socioeconomico.

RB: madrelingua punjabi. È l'unico apprendente che dichiari le motivazioni lavorative come principale ragione per lo studio dell'italiano. Età: 25 anni. Sesso: maschile. Profilo socioeconomico medio.

Come anticipato, per esaminare le possibili interferenze, le frasi prodotte durante l'indagine sono state messe a confronto con frasi di significato equivalente in altre lingue, realizzate dagli studenti stessi in un secondo momento. Nel caso dell'inglese, alle produzioni in inglese standard sono state affiancate, se divergenti, produzioni in inglese indiano, cioè l'inglese correntemente parlato in India. Questa varietà di lingua include infatti alcuni usi che, pur essendo inaccettabili nell'inglese britannico, sono comunemente usati nell'inglese parlato in India, anche dalle persone colte (Agnihotri & Khanna: 1997).

5. Esame delle produzioni

5.1 Produzioni con posizionamento corretto

Gli esempi (9) e (10), realizzati dall'apprendente AK, messi a confronto con possibili equivalenti in altre lingue mostrano un posizionamento corretto in italiano in situazioni in cui altre lingue collocano il focalizzatore in posizioni diverse:

- (9) Originale: *La famiglia, il lavoro, la cane, gli amici, anche i vicini insieme – che confusione!*
 Inglese: *Family, work, the dog, friends, the neighbours as well – what a confusion!*

Francese: *La famille, le travail, le chien, les amis, aussi les voisins ensemble – quelle confusion!*

Hindi: परिवार, घर, कुत्ता, दोस्त, परोसी भी सभ
Parivar, ghar, kutta, dost, parosi bhi sabh
 Famiglia, casa, cane, amici, amici anche tutti
 एक साथ -क्या गोलमाल है.
ek sath -kya golmal hai.
 insieme -che confusione è.

- (10) Originale: *Ci sono anche i giardini e ti piace fare le passeggiate.*

Inglese: *There are gardens as well and you like to take walks.*

Francese: *Il y a aussi des jardins et c'est agréable de se promener.*

Hindi: वहाँ (पर) बगीचे भी हैं और तुम
Vaham (par) bagice bhi haim aur tum
 Là giardini anche sono e tu
 घूमना पसंद करते हो.
ghumna pasand karte ho.
 passeggiare piacere fai/fate.

La posizione di *anche* in italiano, all'immediata sinistra del sintagma nominale modificato, è corretta e si differenzia da quella probabile sia in inglese sia in hindi. Si accorda invece in entrambi i casi con la posizione del focalizzatore in francese.

5.2 Produzioni con posizionamento scorretto a inizio frase

Nell'esempio 11 (apprendente AB) è presentata una produzione di livello linguistico inferiore a quelle viste a 4.1:

- (11) Originale: *Anche io ho insegnato dei studenti africani.*

Italiano: *Ho anche insegnato a degli studenti africani.*

Inglese: *I have also taught African students.*

Inglese indiano: *Also I have taught African students*

[nell'inglese indiano *also* ha un ruolo paragonabile a quello di *and*]

Hindi: मैंने कुछ अफ्रीकी छात्रों को
Maine kuch afriki chatron ko
 Io qualche africano studente a
पढ़ाया भी है.
parhaya bhi hai.
insegnato anche ho.

L'uso del focalizzatore all'inizio di frase è tipico della prima fase dell'interlingua. Lo si può però interpretare anche come un'interferenza dell'inglese indiano, in cui *also* può essere usato come focalizza-

tore o con un valore di semplice congiunzione assimilabile a *and*. In questo secondo caso la produzione in italiano potrebbe non avere un valore focalizzante.

5.3 Uso del focalizzatore in posizione preverbale

Un uso non corrispondente alla LT, in posizione preverbale ma non all'inizio di frase, si ritrova anche in questi due esempi dell'apprendente RB:

- (12) Originale: *Allora, la lingua italiano anche è molto importante per me.*

Italiano: *Allora, anche la lingua italiana è molto importante per me.*

Inglese: *The Italian language also is very important for me.*

Hindi: तो इतालवी भाषा भी मेरे लिए बहुत
 to italvi bhasa bhi mere lie bahut
 Allora italiana lingua anche me per molto
 महत्वपूर्ण है।
mahatvapurn hai.
 importante è.

- (13) Originale: *Loro anche scrivono a me in italiano*

Italiano: *Anche loro scrivono a me in italiano*

Inglese: *They too write to me in Italian.*

Hindi: वह भी मुझे इतालवी भाषा मे लिखते हैं।
veh bhi mujhe italvi bhasa mem likhte haim.
Loro anche a me italiano lingua in scrivono.

In questi casi il confronto con la lingua inglese sembra rilevante.

5.4 Uso del focalizzatore in posizione postverbale

Due errori interessanti nell'uso del focalizzatore si trovano in altrettante produzioni dell'apprendente AN.

- (14) Originale: *E allora come l'esperienza è diversa per tutti, i sogni sono anche diversi.*

Italiano: *E allora, siccome l'esperienza è diversa per tutti, anche i sogni sono diversi.*

Inglese: *And so, as everyone's experience is different, so also are the dreams.*

Francese: *Et alors, comme l'expérience est différent pour tous, les rêves aussi sont différents.*

Hindi:	जैसे	सभी	का	अनुभव	अलग	होता है
	jaise	sabhi	kā	anubhav	alag	hotā hai
	come	tutti	di	esperienza	diverso	è
	वैसे	ही	सभी के	सपने	भी	अलग
	vaise	hī	sabhi ke	sapane	bhi	alag
	così	proprio	tutti di	sogni	anche	diverso
होते हैं.						
<i>hote haim.</i>						
sono.						

Qui, in base al contesto, *anche* è senz’altro riferito ai *sogni*. Dovrebbe essere quindi collocato a sinistra dell’elemento su cui interviene, mentre in realtà non solo si trova alla destra ma è collocato anche alla destra del verbo. Questa struttura non segue il modello delle lingue conosciute ma la posizione del focalizzatore a destra la avvicina al modello del francese e dell’hindi. Bisogna però tenere in considerazione il fatto che l’hindi è una lingua SOV e l’italiano e il francese sono lingue SVO. Se non si considera la posizione del verbo, la posizione del soggetto e quella di *anche* coincidono in hindi e nella frase originale.

La struttura SVO dell’italiano viene appresa e assimilata molto prima della posizione del focalizzatore. Tuttavia “L’affermazione che le interlingue degli apprendenti di italiano sono SVO è problematica e insoddisfacente da diversi punti di vista, anche se fattualmente vera in molti casi. Questo è l’ordine riconosciuto come basico per l’italiano [...] si può assumere che tale ordine sia più basico, o canonico, per ragioni indipendenti di natura psicolinguistica” (Giacalone Ramat 1993: 388).

Anche nell’esempio (15) la posizione del focalizzatore è a destra dell’elemento focalizzato e di una forma verbale. In questo caso, tuttavia, la forma verbale è solo la prima parte di una costruzione con verbo modale e il focalizzatore viene collocato fra i due componenti, in un modo che si avvicina di nuovo alle costruzioni francesi e hindi:

- (15) Originale: *Qui tu puoi anche vedere il ‘bazaar’ veramente indiano dove si trova tutti.*

Italiano: *Qui puoi vedere anche l’autentico bazaar indiano dove si trova di tutto.*

Inglese: *Here you can see the true Indian bazaar as well / Here you can also see the true Indian bazaar* [la prima forma è stata nettamente preferita dall’apprendente].

Francese: *Ici vous pouvez aussi voir le bazar indien authentique où on peut trouver n’importe quoi.*

Hindi:	यहि	पर	तुम	<u>भारतीय</u>	<u>बाजार</u>	भी	देख
	<i>yaham</i>	<i>par</i>	<i>tum</i>	<i>bharatiy</i>	<i>bazar</i>	<i>bhi</i>	<i>dekh</i>
	Qui	su	tu	<u>indiano</u>	<u>bazaar</u>	<u>anche</u>	vedere
सकते	हो	जहां	सब	मिलता है.			
<i>sakte</i>	<i>ho</i>	<i>jaham</i>	<i>sab</i>	<i>milta hai.</i>			
puoi	dove		tutto	si trova.			

La collocazione postverbale del focalizzatore esiste in effetti in italiano, ma in questo caso l'elemento focalizzato non può trovarsi a destra. Questa collocazione è infatti ammисibile, ed è anzi l'unica posizione accettabile, se il verbo precedente è di modo finito ed è il componente focalizzato. Andorno (2000: 95) considera questa collocazione postverbale l’“unica significativa eccezione” alla regola del posizionamento a sinistra in italiano; inoltre, nota che si tratta di una “anomalia” all'interno del sistema italiano anche perché può andare a separare una forma verbale di modo finito e una forma di modo non finito, sia nelle costruzioni modali sia nelle stesse forme composte del verbo (“Lucia ha anche visto Gianni”).

Va inoltre ricordato che la successione ausiliare-focalizzatore-verbo viene di regola assimilata in una fase intermedia dell'apprendimento, quando ancora la posizione del focalizzatore rispetto all'elemento modificato è poco chiara all'apprendente ma non si colloca più fuori della costruzione del resto della frase, come avviene invece nella prima fase. Questa costruzione rimane come punto fisso mentre le ipotesi riguardanti le altre norme si formulano, si modificano e vengono abbandonate o accettate. Usi del genere sono del resto spesso esplicitamente discussi dall'insegnante nei corsi dell'Istituto Italiano di Cultura di Delhi. Ciò può sicuramente contribuire a un'assimilazione precoce.

Va inoltre ricordato che anche nelle produzioni dei madrelingua italiani, in contesti diafasicamente marcati, il focalizzatore può riferirsi a qualcosa che precede il verbo, come nell'esempio (14) (Andorno 2000: 96), o avere una collocazione ancora più libera. Tuttavia, l'esempio (15) sembra una fusione tra la regola del posizionamento a sinistra e la possibilità di inserire il focalizzatore tra una forma verbale di modo finito e una di modo non finito.

Per un'ipotesi complessiva sulle cause delle produzioni non standard è poi interessante prendere in esame un'altra produzione dell'apprendente AN, questa volta corretta dal punto di vista del posizionamento del focalizzatore:

(16) Originale: *Un sogno di questo tipo varia anche dal'individuo al individuo.*

Italiano: *Un sogno di questo tipo varia anche da individuo a individuo.*

Inglese: *A dream of this type varies also from individual to individual.*

Francese: *Un rêve de ce type varie d'individu à individu aussi.*

Hindi: इस तरह का सपना आदमी आदमी के लिए
 is tarah ka sapna admi admi ke liye
 Questo tipo di sogno uomo uomo per
 भी अलग होता है.
 bhi alag hota hai.
 anche diverso è.

In questo caso l'inglese e l'italiano seguono una struttura simile dove *anche* e *also* si trovano fra il verbo e la parte corrispondente a “da individuo a individuo”. Le strutture delle frasi in hindi e in francese si assomigliano in quanto *bhi* e *aussi* seguono le parti corrispondenti a “da individuo a individuo” ma sono entrambe lontane dalla struttura della lingua target. Manca quindi l'elemento di possibile interferenza individuato nelle due frasi precedenti.

Riassumendo, la frase 14 segue la struttura dell'hindi tenendo conto del fatto che la posizione del verbo cambia dall'hindi all'italiano; tuttavia le frasi 15 e 16 non seguono la struttura dell'hindi. Un tratto comune a tutte e tre le frasi è invece la sequenza soggetto – verbo – focalizzatore, con la precisazione che, quando il verbo è di forma composta, *anche* viene inserito fra le due parti. È quindi possibile che questa serie di frasi, prodotta in uno stesso tempo e in parte in uno stesso elaborato, rispecchi una fase di interlingua in cui le divergenze non si spiegano con l'interferenza ma con lo sviluppo di una regola meccanica solo in parte corrispondente al comportamento reale della LT.

6. Interpretazione dei dati

I dati raccolti non permettono di seguire nel tempo il comportamento linguistico degli apprendenti. Tuttavia, il confronto con altre situazioni note permette alcuni confronti e fa pensare che gli esempi documentino alcune fasi di sviluppo.

In alcuni casi, gli apprendenti collocano *anche* all'inizio o alla fine della frase (Andorno 2000: 100; esempio 11), mantenendolo estraneo rispetto alla sintassi della produzione, secondo uno di questi due schemi:

/ focalizzatore / + / frase /
 / frase / + / focalizzatore /

Questa è una caratteristica generale degli apprendenti in una fase iniziale. La struttura SVO dell'italiano viene comunque assimilata molto prima di quanto venga assimilata la posizione del focalizzatore.

In una seconda fase, più avanzata, gli studenti chiaramente elaborano sulla posizione del focalizzatore quelle che sembrano ipotesi personali di interlingua, basate sul contesto sintattico ma indipendenti dalla posizione dell'elemento focalizzato. Queste soluzioni possono essere sintetizzate nel seguente modo:

a. nome + focalizzatore + verbo

Esempio: *Allora, la lingua italiano anche* è molto importante per me.

b. nome + verbo + focalizzatore

Esempi:

b.1 *E allora come l'esperienza è diversa per tutti, i sogni sono anche diversi.*

b.2. *Un sogno di questo tipo varia anche dal'individuo al individuo.*

Altre costruzioni, qui non documentate, sembrano essere:

c. Focalizzatore + verbo (sia all'interno che all'inizio della frase)

d. Complemento (o frase) + focalizzatore + complemento (o frase)

Nella terza fase si arriva infine a un uso appropriato del focalizzatore.

7. Conclusioni

I campioni presi in esame mostrano alcune regolarità. Nella seconda fase di apprendimento, alcuni degli esiti presentati mostrano punti di contatto con le strutture normali nelle lingue già note agli apprendenti e potrebbero quindi essere ascrivibili a interferenza. Tali punti di contatto sono particolarmente vistosi nelle produzioni di apprendenti nelle fasi iniziali.

I rapporti diventano meno chiari in una situazione più avanzata, in cui il confronto tra apprendenti diversi fa pensare che non ci sia una lingua di interferenza necessariamente dominante. Inoltre, alcuni elementi fanno pensare che l'elemento più importante diventi la formazione di regole di interlingua. In particolare, il caso discusso a 5.3 fa pensare che gli esiti concreti dipendano più da una regola elaborata dall'apprendente che da un'interferenza.

Va inoltre notato che, come mostrato anche da altri studi, sembra consolidata già nella seconda fase dell'apprendimento la sequenza:

verbo di modo finito + focalizzatore + verbo

Una struttura del genere può senz'altro incoraggiare gli apprendenti a cercare regolarità simili anche in situazioni in cui le caratteristiche della LT rendono la ricerca particolarmente complessa.

Ringraziamenti

Ringraziamo gli studenti dei corsi e l'Istituto Italiano di Cultura di Delhi per aver acconsentito all'uso del materiale.

Il lavoro si basa su materiali e analisi in parte presentati in Roy (2000), ma è stato concepito e realizzato unitariamente. Ai fini della ripartizione dei contributi, si dichiara comunque che sono opera di Mirko Tavosanis i paragrafi 1 e 6 e il sottoparagrafo 4.3; il resto del testo è opera di Tanya Roy.

Riferimenti bibliografici

- Agnihotri, Rama Kant & Khanna, Amrit Lal. 1997. *Problematizing English in India*. New Delhi: Sage Publications.
- Andorno, Cecilia. 2000. *Focalizzatori fra connessione e messa a fuoco. Il punto di vista delle varietà di apprendimento*. Milano: Franco Angeli.
- Aronin, Larissa & Hufeisen, Britta (eds.). 2009. *The Exploration of Multilingualism. Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Borreguero Zuloaga, Margarita. 2012. I focalizzatori nella varietà di apprendimento: il caso di *anche*, in Bianchi, Patricia & De Blasi, Nicola & De Caprio, Chiara & Montuori, Francesco (a cura di), *La variazione nell'italiano e nella sua storia. Varietà e varianti linguistiche e testuali. Atti*

- dell'XI Convegno della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana*, vol. 2, 617-628. Firenze: Franco Cesati.
- Caloi, Irene. 2017. Additive focus particles in German-speaking learners of Italian as L2, in Andorno, Cecilia & De Cesare, Anna Maria (a cura di), *Focus on Additivity. Adverbial Modifiers in Romance, Germanic and Slavic languages*, 237-264. Amsterdam: John Benjamins.
- Cenoz, Jasone & Jessner, Ulrike. 2009. The Study of Multilingualism in Educational Contexts, in Aronin, Larissa & Hufeisen, Britta (eds.). 2009. *The Exploration of Multilingualism. Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 121-138.
- Chini, Marina (a cura di). 2004. *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*. Milano: Franco Angeli.
- Chini, Marina & Andorno, Cecilia M. (a cura di). 2018. *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Una indagine sui minori alloglotti dieci anni dopo*. Milano: Franco Angeli.
- De Cesare, Anna Maria. 2004. L'avverbio *anche* e il rilievo informativo del testo, in Ferrari, Angela (a cura di), *La lingua nel testo, il testo nella lingua*, 191-218. Torino: Istituto dell'Atlante Linguistico Italiano.
- De Meo, Anna & D'Agostino, Meri & Iannaccaro, Gabriele & Spreafico, Lorenzo. 2014. *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*. Milano: AItLA.
- Giacalone Ramat, Anna. 1993. Italiano di stranieri, in Sobrero, Alberto A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, 341-411. Bari: Laterza.
- Giacalone Ramat, Anna (a cura di). 2003. *Verso l'italiano: percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Mukherjee, Aditi. 1996. *Language Maintenance and Languange Shift: Punjabis and Bangalis in Delhi*. New Delhi: Bahri Publications.
- Quadrio, Tiziana. 2016. *L'apprendimento dell'italiano come Lx dopo il francese*. Bollettino ITALS 14(64). 1-31.
- Roy, Tanya. 2000. *L'apprendimento dell'italiano da parte di discenti indiani a Delhi: analisi di un corpus di lingua scritta e parlata con particolare riferimento ad anche*. Pisa: Università di Pisa. (Tesi di laurea).
- Singh, Rajendra & Carroll, Susan. 1991. L1, L2, and L3, in Singh, Rajendra & Carroll, Susan, *Explorations in Interlanguage*, 135-152. New Delhi: Bahri Publications.

RAYMOND SIEBETCHEU

Le lingue bamiléké in Italia: repertori e atteggiamenti linguistici nella comunità camerunense

Questo contributo illustra i primi risultati di una ricerca quali-quantitativa che ha coinvolto una cinquantina di famiglie camerunensi residenti nelle regioni italiane con il maggior numero di immigrati provenienti da questo paese. La ricerca è stata effettuata sulla base di due strumenti metodologici: interviste semi strutturate e osservazione diretta. Il lavoro focalizza l'attenzione sugli atteggiamenti linguistici e sull'analisi della percezione delle lingue bamiléké rispetto alle altre lingue presenti nel complesso e “sovraffaccio” repertorio linguistico che contraddistingue la comunità camerunense. Dall'analisi dei risultati emerge che nel contesto migratorio le lingue bamiléké stentano a crearsi un ruolo di prestigio nei gradini gerarchici dei domini situazionali in cui le lingue sono usate.

Parole chiave: immigrazione, plurilinguismo, bamiléké, repertori linguistici, Camerun.

1. Premessa

Il duplice obiettivo di questo lavoro è quello di osservare e descrivere in modo sistematico da una parte come cambiano, se cambiano, i repertori linguistici dei camerunensi di etnia bamiléké in seguito all'immigrazione; e dall'altra parte analizzare la posizione degli idiomi bamiléké nello spazio funzionale dei domini d'uso nei contesti familiari camerunensi.

La prospettiva che ci proponiamo di adottare è quella della vitalità e del mantenimento delle lingue immigrate. Secondo Van der Avoird *et al.* (2001) la vitalità etnolinguistica può essere analizzata sulla base di almeno cinque criteri: il monopolio linguistico, la comprensione orale passiva, la lingua usata con la madre, la dominanza linguistica (lingua che si parla meglio) e la preferenza linguistica (lingua che si parla di più). Con questi criteri di analisi, che ci proponiamo di riadattare alla situazione linguistica delle famiglie bamiléké, l'idea è quella di esplorare i repertori linguistici in

una prospettiva semiotica. Attraverso questo modello di repertorio idiomatico, che adottiamo, intendiamo “organizzare sinotticamente e sincronicamente le varie dimensioni degli usi linguistico-comunicativi nella competenza individuale e a livello collettivo” (Vedovelli 2011: 134). Per repertorio linguistico si intende quindi l’“insieme delle risorse linguistiche possedute dai membri di una comunità linguistica, [non inteso] semplisticamente come una mera somma lineare di varietà di lingua, ma [che] comprende anche i rapporti fra di esse e i modi in cui questi si atteggiano, la loro gerarchia e le norme di impiego” (Berruto 1995: 61).

Gli studi relativi alle lingue immigrate in Italia tendono a focalizzare l’attenzione su due criteri di rilevazione e di analisi: l’area di residenza e la singola comunità immigrata. Nel primo caso ricordiamo la ricerca di Chini (2004) a Pavia e Torino, nonché il recentissimo rilevamento di Fusco (2017) a Udine. Degne di nota sono anche le varie ricerche svolte in Piemonte, a Palermo, Alessandria, Reggio Emilia, Bolzano e in altre aree, pubblicate negli Atti del convegno GISCEL di Siena (Vedovelli 2017). Nel secondo caso le ricerche focalizzano l’attenzione su specifiche comunità immigrate, collocate, anche in questo caso, in determinate aree geografiche. Per limitarci soltanto all’Africa subsahariana, citiamo la comunità ghanese a Bergamo (Guerini 2002), la comunità senegalese a Torino (Mosca 2006) e la comunità camerunense a Siena (Siebetcheu 2012). In questo lavoro intendiamo focalizzare l’attenzione sugli usi linguistici nelle famiglie camerunensi, di etnia bamiléké (70-80% dei camerunensi in Italia), a livello nazionale.

I dati oggetto della ricerca sono stati raccolti sottoponendo una serie di interviste a 50 famiglie residenti in varie regioni italiane (Piemonte, Lombardia, Emilia Romagna, Veneto, Toscana, Umbria, Lazio, Valle d’Aosta) con almeno un coniuge di etnia bamiléké. I dati sono stati arricchiti con l’osservazione diretta, in una decina di famiglie, avvenuta in diverse città e in diversi momenti della giornata. Durante le rilevazioni abbiamo focalizzato l’attenzione sui seguenti quesiti: progetti migratori, concetto di lingua materna, repertori pre- e post-immigratori, previsioni linguistiche rispetto all’eventuale ampliamento, consolidamento o restringimento dei repertori linguistici nei prossimi decenni.

2. Breve quadro sociolinguistico del Camerun

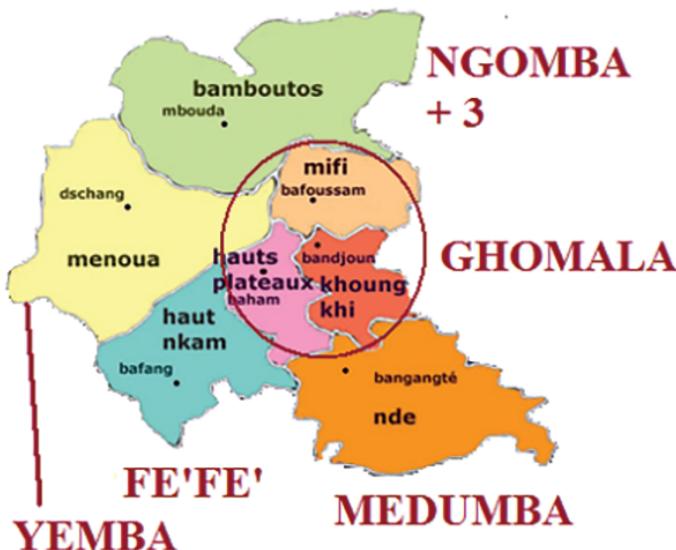
Con 277 lingue [248 secondo Binam Bikoi (2012)], il Camerun è, dopo la Nigeria, il paese con il maggior numero di lingue in tutta l'Africa (Gary & Fennig 2018). Nel suo complesso e articolato spazio linguistico, il Camerun accoglie tre delle quattro principali famiglie linguistiche presenti in Africa (lingue afroasiatiche, nilotico-sahariane, niger-kordofaniane). Marcato è il bilinguismo ufficiale che vede il francese (parlato in otto regioni) e l'inglese (parlato in due regioni), ex lingue coloniali, come lingue di unità nazionale. Il quadro linguistico del paese è completato dalla presenza di tre varietà di contatto: il *pidgin english*, il *françufulde* e il *camfranglais*, frutto del contatto/conflitto linguistico tra francese, inglese, pidgin English e lingue locali camerunensi (Siebetcheu 2016). Una tale configurazione idiomatica multiforme lascia supporre una doppia conflittualità: a) la prima tra le lingue ufficiali (scritte e orali) e le lingue locali (prevalentemente orali, non inserite sistematicamente nel percorso scolastico e, come osserva Mioni (1988), anche quando possiedono uno standard sviluppato si tratta in ogni caso di uno standard 'giovane', sottoposto a riforme ortografiche soltanto negli ultimi decenni e utilizzato al massimo da due generazioni di parlanti); b) la seconda tra le varie lingue locali, situazione questa che rende più difficile l'unità linguistica e di conseguenza la possibilità di usare un unico idioma locale quale lingua veicolare su tutto il territorio nazionale. È quindi in questo complesso quadro sociolinguistico che s'inseriscono le lingue bamiléké.

3. Profilo sociolinguistico delle lingue bamiléké

Prima di illustrare succintamente il profilo sociolinguistico delle lingue prese in esame, è opportuno distinguere *Bamiléké* inteso come gruppo etnico e *Bamiléké* inteso come insieme di lingue parlate dalle popolazioni dell'omonima area geografica, collocata nella regione denominata "Ovest" del Camerun. Stando ai dati dell'Atlante linguistico del Camerun (Bikoi Binam 2012) le lingue bamiléké fanno parte della famiglia linguistica niger-kordofaniane che comprende la maggioranza delle lingue parlate a sud del Sahara. Di questa famiglia fanno parte il gruppo *Bantu* e il sotto-gruppo *Bantu Grassfield* a cui sono legate le lingue bamiléké. Leroy (1994: 135) specifica ulteriormente la genealogia delle lingue bamiléké precisando che appartengono all'unità genetica denominata *Mbam-Nkam* o ancora *Est Grassfield*. Secondo Bikoi Binam (2012)

le lingue bamiléké si possono suddividere in otto grandi varietà distribuite nelle principali aree geografiche della regione “Ovest” del Camerun (Fig.1): Ghomálá’ (area “Grand Mifi”, composta da tre città importanti: Bafoussam, Bandjoun, Baham), Medumba (area Ndé), Fe’fe’ (area Haut Nkam), Yemba (area Menoua), Ngiemboon (arie Menoua e Bamboutos), Ngomba, Mengaka, Ngombale (Area Bamboutos). Nella figura 1 le lingue dell’area Bamboutos sono raggruppate sotto la voce “Ngomba+3”. Secondo i dati di Gary & Fennig (2018), sono invece undici le principali varietà di lingue bamiléké. Alle otto proposte da Bikoi Binam (2012) si aggiungono le lingue Kwa’, Nda’ nda’ e Ngwe. Secondo la classificazione di Tabi Manga (2000: 184-185), queste lingue bamiléké appartengono alla seconda delle quattro sfere funzionali delle lingue camerunensi, che l’autore associa alle cosiddette “langues communautaires”, lingue che contano un notevole numero di locutori nativi e che sono di conseguenza destinate ad avere un ruolo importante a livello nazionale. Le altre sfere indicate dall’autore sono le seguenti: lingue materne (prima sfera), lingue veicolari (che l’autore chiama anche “lingue nazionali” visto che si usano anche fuori dalle loro aree linguistiche naturali) e lingue internazionali (che funzionano come delle lingue ufficiali e di lavoro).

Figura 1 - *Distribuzione geografica delle lingue bamiléké*



È opportuno sottolineare che dietro a queste lingue bamiléké si nascondono numerose varietà locali, le quali sono spesso molto simili e il cui uso non impedisce l'intercomprensione tra i locutori di villaggi diversi ma molto vicini geograficamente.

4. Immigrazione e repertori linguistici “sovraffatti”

I flussi migratori dal Camerun all'Italia iniziano in modo sistematico negli anni 1990. I camerunensi attualmente residenti in Italia superano le 13 mila unità (dati Istat, 1 gennaio 2018) e il 98% risiede nelle regioni centro occidentali della Penisola. Il motivo di tale scelta è dovuto a due fattori strumentali: lo studio e il lavoro. Quella camerunense è in effetti un'immigrazione intellettuale. Il Camerun è infatti il quarto paese (primo in tutta l'Africa) con il maggior numero di iscritti stranieri nelle università italiane. Circa il 70% dei camerunensi residenti in Italia studia o è arrivato in Italia per motivi di studio (Siebetcheu 2016). In virtù di questa tipologia di immigrazione, i camerunensi arrivano in Italia dopo aver seguito una formazione linguistica in italiano e conseguito un esame di certificazione corrispondente al B2, livello richiesto per iscriversi nelle università italiane.

Gli immigrati camerunensi che giungono in Italia possiedono necessariamente un repertorio linguistico complesso, o meglio “sovraffatto” (Berruto 1993: 7), che definiamo potenzialmente esopolare e prevalentemente quadripolare (si veda fig. 4), caratterizzato dalla presenza di più codici ad ogni livello e dal potenziale ampliamento dei singoli codici su livelli diversi. Oltre alle lingue ufficiali, molti informanti hanno in effetti imparato lingue camerunensi diverse dalle lingue bamiléké prima di arrivare in Italia (ci riferiamo ad esempio alle varie lingue usate nelle famiglie poligame o nei quartieri popolari con una prevalenza di abitanti non bamiléké), così come molti sono esposti alle varietà dialettali italiane dal loro arrivo in Italia.

Per definire la strutturazione del repertorio linguistico degli immigrati camerunensi, ci allacciamo ai tre modelli proposti da Mioni (1988): a) repertorio di primo tipo: con varietà alta (che coincide con una esolingua), media e bassa; b) repertorio di secondo tipo: varietà alta (una lingua standard nazionale compete in termini di prestigio con l'esolingua) e bassa; c) Il repertorio di terzo tipo, caratterizzato dall'assenza di lingue franche sia a livello nazionale che regionale, è riconducibile

al profilo linguistico dei bamiléké (ma lo scenario cambia in altre aree del Camerun): due gradini gerarchici (alto e basso) in relazione ai domini situazionali in cui le lingue o varietà linguistiche sono usate.

Figura 2 - *Repertorio linguistico di terzo tipo (Mioni 1988: 300)*

Africa (assenza di standard nazionale):

HL: esolingua

LL: vernacolo locale

Ci proponiamo di integrare il repertorio di terzo tipo con il modello dilalico di Berruto (1995), dove vi è sovrapposizione funzionale tra la varietà alta e la varietà bassa nei domini d'uso informali, mentre la varietà alta resta l'unica possibile nei domini funzionalmente alti.

La rappresentazione del repertorio delle famiglie bamiléké (figura 3) illustra la differenza tra il periodo pre-immigratorio e post-immigratorio che si nota a livello dei domini funzionali. In realtà, nel contesto migratorio il gradino alto viene ampliato con l'italiano, che a sua volta, come il francese, va ad allargare ulteriormente il gradino basso contribuendo difatti all'erosione del già ristretto spazio delle lingue bamiléké, sovrapponendosi ad esse. In questa rappresentazione (figura 3), mettiamo in corsivo le lingue che sono state indicate solo da alcune famiglie.

Figura 3 - *Repertori pre- e post-immigratori delle famiglie bamiléké*

Pre-immigratori

A Francese/*Inglese*

B Francese/Bamiléké/Camfranglais/*PidginEnglish/Altre lingue locali camerunensi*



Post-immigratori

A Francese/Italiano/*Inglese*

B Francese/Italiano/Bamiléké/Camfranglais/*Varietà dialettali italiane*

5. La questione della lingua materna

Alla domanda *qual è la tua lingua materna?* il 75% delle famiglie intervistate risponde il francese. Tale alta percentuale sembra dare una risposta diretta e decisa rispetto al peso del francese nei confronti delle lingue bamiléké nei repertori linguistici dei camerunensi. Ci conviene però giustificare tale dato avanzato dai nostri informanti soffermandoci sul concetto di *lingua madre*. Questo termine viene definito da Bagna *et al.* (2004: 10-11) come un concetto vago, i cui confini sono difficili da individuare, soprattutto in società plurilingui dove risulta complesso individuare la lingua madre di una persona, perché l'uso degli idiomi non è rigido, ma caratterizzato da fluidità, e spesso sono i vari contesti di interazione sociale a determinare il passaggio nell'uso di un dialetto, di una varietà regionale, di una lingua ufficiale. Quindi "non esiste un rapporto biunivoco fra il paese di origine, la nazionalità e la lingua o le lingue di origine. Infatti, nel mondo contemporaneo è la norma, piuttosto che l'eccezione, la presenza di diversi gruppi linguistici che convivono nella stessa nazione" (Bagna *et al.* 2004: 11). Riportiamo di seguito la percezione del concetto di lingua madre da parte dei nostri informanti alla luce di alcune definizioni.

Secondo il Nuovo De Mauro, la *lingua madre*, associata anche ai concetti di *madrelingua* e *lingua materna* è "la lingua che si è appresa fin dalla prima infanzia". Tale definizione si può interpretare in una dimensione cronologica e affettiva. Cronologica perché è la prima lingua che viene appresa dal bambino; affettiva perché è la lingua con la quale il bambino identifica la sua mamma o quella che ne fa le veci.

- (1) [A pranzo dalla famiglia 14; interlocutore: T. (marito)]

- Int: Quelle est ta langue maternelle?
 "Qual è la tua lingua materna?"
 T: C'est le bamengoum
 "È il bamengoum"
 Int: Tu sais aussi écrire le bamengoum?
 "Sai scrivere il bamengoum?"
 T: Non, je sais seulement parler
 "No, so solo parlare"
 Int: Comment tu l'as appris?
 "Come l'hai appreso?"
 T: La maman et le papa parlaient à la maison, donc nous on était obligé de parler.

“Mamma e babbo lo usavano a casa, quindi dovevamo parlare per forza”

Quindi questo informante conosce molto bene (solo produzione e ricezione orale) la sua lingua bamiléké perché i suoi genitori la usavano a casa. Complice di questa scelta era anche la bassa scolarizzazione di suo padre che non poteva pertanto interagire in francese.

Un'altra declinazione da attribuire al termine lingua materna è proposta dal vocabolario Treccani che la considera come “la lingua appresa o comunque parlata dai genitori o antenati; in genere, per chi risiede all'estero, la lingua del Paese d'origine”. Anche in questo caso possiamo estrapolare almeno due dimensioni della lingua materna: l'origine e il rapporto filiale. Origine perché è la lingua del paese o dell'area geografica di provenienza; filiale perché tale lingua viene collegata ai genitori. Distinguiamo lingua filiale da lingua affettiva perché non tutte le lingue trasmesse dai genitori sono destinate a diventare lingue degli affetti. Oltre alla già complessa situazione delle famiglie bamiléké, in virtù della solidarietà e dell'aiuto reciproco nelle dinamiche reti familiari, in Camerun si può nascere, crescere e vivere nel corso dell'infanzia in diversi nuclei familiari (genitori, nonni, zii, amici di famiglia, ecc.) e in diverse città o/e villaggi. Situazione, questa, capace di modificare il legame affettivo con le lingue usate nei vari contesti familiari, come illustra l'esempio (2).

(2) M. di Bologna (famiglia 35), 45 anni, in Italia da 12 anni.

Sono nato a Douala, ma fin da piccolo sono andato a vivere dai miei nonni, nella città di Nkongsamba. Loro parlavano solo il bangoulap [varietà del medumba]. Ho imparato il bangoulap da loro [...] I miei nonni avevano adottato il figlio di un amico di famiglia, originario dell'area anglofona del Camerun. Era molto piccolo quando è arrivato e parlava solo in pidgin english e in inglese. Dopo due anni parlava già bene la lingua bangoulap. Poi non l'ho più mai sentito parlare inglese e pidgin english.

Secondo l'Unesco (2003: 15), oltre ad essere la prima lingua imparata, la lingua madre può essere la lingua che si conosce meglio, quella che si usa di più, la lingua della quale una persona si identifica come parlante nativo e addirittura la lingua della quale una persona viene identificata dagli altri. Molti informanti hanno in effetti indicato la loro lingua materna in base alla funzione (lingua che ha il maggior

prestigio, che si usa in diversi contesti, che si ritiene più potente) e alla competenza linguistica (lingua che si conosce meglio). L'esempio (3) lo dimostra.

- (3) Intervista alla famiglia 13; interlocutori: A. (marito) e D. (moglie)

- Int: Quelle est ta langue maternelle?
 “Qual è la tua lingua materna?”
- A: Maternelle? ++ C'est-à- dire que +
 “Materna? [pausa lunga] cioè [pausa breve]”
- Int: Ce que tu considères comme ta langue maternelle
 “L'idioma che consideri come lingua materna”
- A: ++ Euh c'est le français hein, nous on parlait plus le français.
 “[pausa lunga] Beh è il francese eh, parlavamo soprattutto francese”
- Int: [rivolgendosi alla moglie] Et toi D.?
 “E tu D.?”
- D: Language maternelle?, boh ça dépend, ça dépend + parce que quand tu dis langue maternelle + ça dépend, je ne sais pas si je dois dire la langue la plus parlée. Si tu dois dire ma langue maternelle en principe tu dois penser à la langue bamiléké mais +++
 “Lingua materna? boh dipende, dipende [pausa breve] perché quando dici lingua materna [pausa breve] dipende, non so se devo indicare la lingua più parlata. Se devo dire la mia lingua materna allora penso alla lingua bamiléké, ma [pausa molto lunga]”
- A [marito]: Quelle est la langue la plus puissante que tu utilises?
 “Qual è la lingua più potente che usi?”
- D: Oui c'est ce que je voulais dire si tu parles dans ce sens c'est le français. Mais peut-être si on considère la langue de notre village et de nos parents c'est le bamiléké.
 “Sì, è ciò che volevo dire, in questo senso è il francese. Ma forse se si considera la lingua del nostro villaggio e dei nostri genitori è il bamiléké”

Questo dilemma si può osservare in diverse famiglie.

- (4a) Intervista alla famiglia 15; interlocutore B., a Modena dal 2000

- Int: Tu parles bien le Yemba? “Parli bene la lingua yemba”
- B.: %Oui je parle, je parle%
 “Sì, parlo, parlo” [tono di voce basso]
- Int: Tu sais aussi écrire?
 “Sai anche scrivere?”

B.: Non je ne sais pas écrire
“No, non so scrivere”

Questo informante ha iniziato l'intervista lasciando credere che parlava molto bene la sua lingua bamiléké, ma nel corso dell'intervista ha riconosciuto che la sua competenza in questa lingua è molto limitata; si tratta praticamente dell'ultima lingua per competenza rispetto a francese, italiano e inglese. Ciò giustifica la nostra seguente domanda:

(4b)

Int: Quindi lo yemba è come una lingua straniera che parli approssimativamente. È così?

B.: C'est-à-dire + c'est + c'est une langue euh + c'est une langue intime pour laquelle je ne suis pas entré en profondeur. + Tu vois un peu non?

“Allora, [pausa breve] mi spiego, [pausa breve] è una lingua euh, [pausa breve] è una lingua intima che però non ho appreso in modo approfondito, [pausa breve] mi spiego?”

Questo informante ha delle difficoltà a considerare la lingua yemba come la propria lingua madre anche perché sua madre parlava prevalentemente in francese mentre il padre, che usava la lingua yemba con i figli, era spesso assente.

Bisogna però osservare che anche nei casi in cui i nonni sono presenti in Italia, in alcuni casi sono i nipoti che rifiutano di parlare le lingue bamiléké o in altri casi sono addirittura i nonni che scelgono deliberatamente di usare il francese. I nonni giustificano questa scelta come riportato in (5)

(5) A cena dalla famiglia 9: padre camerunense e madre ruandese. Gli interlocutori sono i genitori del marito

[S., 2 anni sta canticchiando e si dirige verso la cucina]
Nonna: “N’entre pas là-bas hein, N’ENTRE PAS !»

“Non entrare là eh, Non entrare!” [tono di voce alto]

Int: Vous avez choisi de lui parler le français? Pourquoi vous n’avez pas choisi votre langue bamiléké?

“Avete scelto di parlarle il francese? Perché non avete scelto la vostra lingua bamiléké?”

Nonno: Est ce qu’ils vont comprendre?
“Capiranno?!”

Nonna [sorride]: Un jour il s'est passé quelque chose avec P. [una delle nipoti, 5 anni]. Je parlais le patois [espressione usata per indicare le lingue locali], je ne parlais même pas à elle, je parlais

avec papa.

“Un giorno è successo qualcosa con P. Parlavo in bamiléké, ma non mi rivolgevo a lei, parlavo con babbo”

[S. sta gridando “papa, papa”]

Nonna: Après je me suis retourné pour lui parler en français. Elle était fâchée, ELLE N'A PAS REPONDU et elle est partie. Le lendemain je dis à sa mère que je lui ai dit telle chose mais elle n'a pas répondu et elle s'est fâchée. Et sa mère lui demande «pourquoi tu n'as pas répondu à grand-mère, pourquoi tu étais fâchée». Et P. a répondu en se fâchant encore: “perché parlavano giapponese, parlavano giapponese” @@

“Poi dopo mi sono rivolta a lei in francese. Si è arrabbiata, non mi ha risposto [tono di voce alto] e se n'è andata. Il giorno successivo ho detto cos'era successo alla sua mamma. E questa ultima le chiese: ‘perché non hai risposto a nonna, perché ti sei arrabbiata?’. E P. rispose arrabbiandosi di nuovo: ‘perché parlavano giapponese, parlavano giapponese’”

Int: @@@@ Donc elle estime que le patois que tu parlais avec papa c'est le japonais !?

“Quindi pensava che la lingua che usavi con babbo fosse il giapponese!?”

Nonna [si rivolge a S., la bambina piccola]: Wèé [esclamazione], R. vient! R. on entre pas à la cuisine OOH [esclamazione].

“Oddio! R. vieni! Non entrare in cucina Uffa! [tono di voce alto]”

6. Scelte, vitalità e previsioni linguistiche nelle famiglie bamiléké

Il quadro appena delineato fotografa una situazione non molto promettente per le lingue bamiléké. Alla domanda se c'è qualche speranza per la sopravvivenza di queste lingue, quasi tutte le famiglie rispondono negativamente. Neanche i genitori che parlano la lingua bamiléké dall'infanzia intendono trasmetterla ai propri figli. Lo conferma l'esempio (6).

(6) Durante il pranzo con la famiglia 14; T. in Italia dal 2003

T: Noi qui non usiamo la lingua bamiléké con i figli ++ qui non c'è nessuno come il padre che ci costringeva ad usarla. Poi siamo in Italia + tutto è in italiano, e visto che i figli passeranno il resto della loro vita in Italia ++

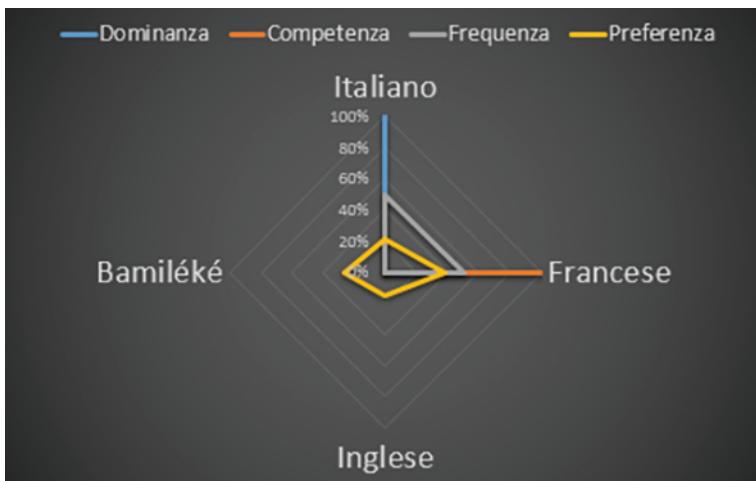
Int: Quindi non pensate di portarli ogni tanto in Camerun?

T: Due o tre settimane di vacanza in Camerun non bastano per

parlare le nostre lingue.

Di fronte a questo scenario pessimistico, ma soprattutto realistico, sembra evidente che il grado di vitalità delle lingue bamiléké sia limitato nel tempo e nello spazio. In realtà solo il 10% delle famiglie prese in esame dichiara di usare una lingua bamiléké insieme al francese e all’italiano. Tale uso delle lingue bamiléké non può però né garantire una competenza da parlante nativo e nemmeno da apprendente autonomo/competente in una L2 in quanto la competenza dei figli si limita ad alcune parole e non viene sistematicamente incrementata attraverso usi linguistici frequenti in famiglia, vista la limitata competenza dei genitori.

Figura 4 - *Vitalità linguistica nelle famiglie bamiléké*



La situazione appena illustrata è confermata dalla figura 4 che fotografa l’indice di vitalità delle lingue nello spazio linguistico delle famiglie bamiléké. Per comodità abbiamo limitato il numero di lingue usate a quattro, quelle maggiormente indicate dagli informanti, e a altrettanto quattro i criteri di vitalità linguistica, leggermente diversi da quelli proposti da Avoird *et al.* (2001). Per *dominanza* intendiamo la lingua che si usa dappertutto, in tutti i contesti. In tutte le famiglie la lingua dominante è l’italiano non solo per una questione di prestigio ma anche perché è considerata come uno strumento di integrazione e una lingua franca tra diverse nazionalità immigrate. Il francese pri-

meggia invece per quanto riguarda il criterio della *competenza*, che si riferisce alla lingua che si usa meglio, cioè in tutte le quattro abilità linguistiche. Rispetto all'indicatore di *frequenza*, che si riferisce alla lingua che si usa di più nell'arco di una giornata, le famiglie bamiléké dichiarano di usare equamente il francese (50%) e l'italiano (50%). L'ultimo indicatore, la *preferenza*, che si riferisce alla lingua che si ama di più, è quello più dinamico in quanto coinvolge tutte le quattro lingue: 38% francese; 26% bamiléké; 21% inglese; 15% inglese. Questo indicatore è molto interessante perché ci fa capire da una parte che tutte le lingue sono comunque importanti per le famiglie bamiléké e dall'altra parte che la cosiddetta lingua delle emozioni, lingua del cuore e degli affetti non è necessariamente, come si potrebbe pensare, il cosiddetto dialetto.

7. Conclusioni

Come illustrato in questo lavoro la configurazione dei repertori linguistici degli immigrati camerunensi di origini bamiléké, già complessa prima dell'immigrazione, cambia ulteriormente nel contesto migratorio italiano. Come già sottolineato da Guerini (2002: 74) nel suo studio sulla comunità ghanese “i repertori che presentano tale complessità, alla quale si unisce un’inevitabile componente di ridondanza (più sistemi linguistici a disposizione e in competizione nei medesimi domini d’impiego), difficilmente riescono a mantenersi a lungo inalterati”. La nostra indagine ci rivela infatti che gli idiomi bamiléké non assumono una posizione privilegiata e di prestigio all’interno delle famiglie camerunensi e addirittura, secondo alcune previsioni avanzate dalle stesse famiglie, tali lingue rischiano di scomparire dal repertorio linguistico dei figli nei prossimi decenni. Una ipotesi già evidenziata da Guerini (2002) quando osserva che nel contesto migratorio si può assistere alla scomparsa e/o alla sostituzione di uno o più codici presenti nei repertori linguistici degli immigrati.

Risulta quindi necessario proporre un percorso capace di promuovere le lingue bamiléké, come naturalmente tutte le lingue immigrate. Ci sembra però un percorso molto arduo perché non dipende soltanto dalle politiche linguistiche relative alle lingue immigrate in Italia, quasi inesistenti, e neanche dalle politiche di promozione delle lingue locali in Camerun, ancora molto in ritardo. La limitata vitalità delle

lingue bamiléké dipende anche dalla scelta di non usare queste lingue all'interno dei nuclei familiari, a volte per inconsapevolezza linguistica, a volte per insicurezza linguistica o scarsa competenza. In una visione semiotica del concetto di lingua materna, a nostro avviso è opportuno creare le condizioni affinché le lingue bamiléké si possano tagliare uno spazio, forse limitato ma molto consolidato, capace di ridefinire e dare forma ai sistemi valoriali, simbolici e identitari del bamiléké inteso come eredità linguistica.

Riferimenti bibliografici

- Avoird van der, Tim & Broeder, Peter & Extra, Guus. 2001. Immigrant minority languages in the Netherlands. In Extra, Guus & Gorter, Durk (eds), *The Other Languages of Europe. Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives*, 215-242. Clevedon: Cromwell Press.
- Bagna, Carla & Barni, Monica & Siebetcheu, Raymond. 2004. *Toscane Favelle. Lingue immigrate in provincia di Siena*. Perugia: Guerra.
- Berruto, Gaetano. 1993. Le varietà del repertorio. In Sorbrero, Alberto A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, 3-36. Roma-Bari: Laterza.
- Berruto, Gaetano. 1995. *Fondamenti di sociolinguistica*. Roma-Bari: Laterza
- Binam Bikoi, Charles (ed). 2012. *Atlas linguistique du Cameroun. Inventaire des langues*. Tome 1. Yaoundé: Centre International de Recherche et de Documentation sur les Traditions et les Langues Africaines.
- Chini, Marina (a cura di). 2004. *Plurilinguismo e immigrazione. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*. Milano: FrancoAngeli.
- Gary, Simons & Fennig, Charles (eds). 2018. *Ethnologue. Languages of the World*. Dallas: SIL International. www.ethnologue.com
- Fusco, Fabiana. 2017. *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*. Roma: Carocci.
- Guerini, Federica. 2002. Plurilinguismo e immigrazione: la comunità ghaneese in provincia di Bergamo. In Dal Negro, Silvia & Molinelli, Piera (a cura di), *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, 62-77. Roma: Carocci.
- Leroy, Jacqueline. 1994. Le Mbam-Nkam ou Est-Grassfield. *Africana Linguistica* 11. 135-140.
- Mioni, Alberto M. 1988. Standardisation processes and linguistic repertoires in Africa and Europe: Some comparative remarks. In Auer, Peter

- & Di Luzio, Aldo (eds). *Variation and Convergence. Studies in Social Dialectology*. 293-320. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Mosca, Monica. 2006. Varietà dialettale piemontese nelle esperienze linguistiche di immigrati senegalesi. In Banfi, Emanuele & Gavioli, Laura & Guardino, Cristina & Vedovelli, Massimo (a cura di). *Problemi e fenomeni di mediazione linguistica e culturale*, 221-243. Perugia, Guerra.
- Siebetcheu, Raymond. 2016. Global linguistic heritage: the variation of Camfranglais in migration contexts. In Ptashnyk, Stefaniya & Beckert, Ronny & Wolf-Farré, Patrick & Wolny, Matthias (Hgs). *Gegenwärtige Sprachkontakte im Kontext der Migration*, 195-217. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Siebetcheu, Raymond. 2012. Comportamenti linguistici delle famiglie immigrate in Italia. *Centro Studi Emigrazione*, 185. 69-90.
- Tabi Manga, Jean. 2000. *La politique linguistique au Cameroun. Essai d'aménagement linguistique*. Paris: Karthala.
- UNESCO. 2003. *Education in a multilingual world*. Paris, Unesco.
- Vedovelli, Massimo (a cura di). 2011. *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*. Roma: Carocci
- Vedovelli, Massimo (a cura di). 2017. *L'italiano dei nuovi italiani*, Roma: Aracne.

Autrici e autori

Simona Anastasio – UMR 7023 CNRS Structures formelles du langages, Université Paris 8, Paris & Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli studi di Napoli Federico II, Napoli, anastasiosimona@libero.it

Elena Ballarin – Universita Ca' Foscari Venezia, Venezia, ballarin@unive.it

Bianca Basciano – Dipartimento di Studi sull'Asia e sull'Africa Mediterranea, Università Ca' Foscari Venezia, Venezia, bianca.basciano@unive.it.

Giuliano Bernini – Dipartimento di Lingue, letterature e culture straniere, Università di Bergamo, giuliano.bernini@unibg.it

Valentina Benigni – Dipartimento di Lingue, letterature e culture straniere, Università degli Studi Roma Tre, Roma, valentina.benigni@uniroma3.it

Federica Cominetti – Dipartimento di Lettere e Filosofia, Università di Firenze, Firenze, fedcominetti@gmail.com

Emanuela Cresti – LABLITA, Università di Firenze, emanuela.cresti@unifi.it

Marta Donazzan – Département d'Etudes Anglaises, Université de Nantes, Nantes, marta.donazzan@univ-nantes.fr.

Itsuko Fujimura – Nagoya University, itsuko.fujimura@gmail.com

Barbara Gili Fivela – Dipartimento di Studi Umanistici, Università del Salento, Lecce, barbara.gili@unisalento.it

Patrizia Giuliano – Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli studi di Napoli Federico II, Napoli giuliano@unina.it

Maria Gottardo – Dipartimento di Lingue, letterature e culture straniere, Università di Bergamo, Bergamo, maria.gottardo@unibg.it

Edoardo Lombardi Vallauri – Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere, Università Roma Tre, lombardi@uniroma3.it

Ferdinando Longobardi – Università degli Studi della Basilicata, flongoba@unisa.it

Yahis Martari – FICLIT, Università degli Studi di Bologna, yahis.martari@unibo.it

Chiara Melloni – Dipartimento Culture e civiltà, Università di Verona, Verona, chiara.melloni@univr.it.

Ilaria Micheli – Dipartimento di Scienze Giuridiche, del Linguaggio, dell’Interpretazione e della Traduzione Università degli Studi di Trieste, imicheli@units.it

Paolo Nitti – Università degli Studi dell’Insubria, pnitti@uninsubria.it

Elena Nuzzo – Dipartimento di Lingue, letterature e culture straniere, Università degli Studi Roma Tre, Roma, elena.nuzzo@uniroma3.it

Diego Poli – Università degli Studi di Macerata, diego.poli@tiscali.it

Pan Yi – Università Normale di Nanchino, Nanchino, Cina, panyi83322@hotmail.com

Chiara Romagnoli – Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere, Università degli studi di Roma Tre, Roma, chiara.romagnoli@uniroma3.it

Tanya Roy – Department of Germanic and Romance Studies, Università di Delhi, Delhi, armonia941@gmail.com

Rosa Russo – UMR 7023 CNRS Structures formelles du langages, Université Paris 8, Paris & Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli studi di Napoli Federico II, Napoli rrosaruso@gmail.com

Raymond Siebetcheu – Dipartimento di Ateneo per la Didattica e la Ricerca, Università per Stranieri di Siena, siebetcheu@unistrasi.it

Rosanna Tramutoli – Università degli studi di Napoli “L’Orientale”, rosanna.tramutoli@gmail.com

Mirko Tavosanis – Dipartimento di Filologia, letteratura e linguistica, Università di Pisa, Pisa, mirko.tavosanis@unipi.it

Ada Valentini – Dipartimento di Lingue, letterature e culture straniere, Università di Bergamo, Bergamo, ada.valentini@unibg.it

Questo volume raccoglie una selezione delle relazioni presentate al LI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana, svolto a Napoli dal 28 al 30 settembre 2017, organizzato dall'Università "L'Orientale" in collaborazione con l'Università Federico II, e dedicato a *Le lingue extra-europee e l'italiano. Problemi didattici, socio-linguistici e culturali*. I contributi sono stati sottoposti a doppia revisione anonima.

ALBERTO MANCO è docente di *Linguistica generale* e *Linguistica testuale* all'Università di Napoli "L'Orientale". Tra i suoi ambiti di ricerca: etimologia, lessico, metalinguaggio, analisi linguistica del testo.