

Quarant'anni di ricerca
in Linguistica applicata
(1974-2014)
Scritti di Anna Ciliberti



a cura di
Alessandro Ferri e Stefania Spina



PERUGIA STRANIERI
UNIVERSITY PRESS

Quarant'anni di ricerca in Linguistica applicata
(1974-2014). Scritti di Anna Ciliberti

a cura di

Alessandro Ferri e Stefania Spina

Publishing Manager/ Editor

Antonello Lamanna

Editing

Alessandro Ferri

Published by

Perugia Stranieri University Press

University for Foreigners
of Perugia

www.unistrapg.it

Piazza Fortebraccio 4,
06123 Perugia

ISBN: 978-88-99811-09-9

Copyright © 2019 by
Perugia Stranieri University Press

Quarant'anni di ricerca in Linguistica applicata
(1974-2014). Scritti di Anna Ciliberti

A cura di Alessandro Ferri e Stefania Spina

Perugia Stranieri University Press

Indice

PREFAZIONE.....	13
INTRODUZIONE.....	14
NOTA AL TESTO.....	18
Abilità di Lettura	20
NOTE SULL'ABILITÀ DI LETTURA (1974).....	21
1. 'The state of the art'	21
2. Processi ricettivi: comprensione della lingua scritta e della lingua orale.....	25
3. Leggere nella lingua madre e in una lingua straniera.....	30
OBIETTIVI DI LETTURA IN UN CORSO DI ITALIANO COME LINGUA VEICOLARE (1979).....	40
1. Premessa	40
2. Situazione di insegnamento.....	40
3. Descrizione generale del materiale.....	41
4. Obiettivo primario.....	44
5. Sotto-obiettivi.....	45
6. Tipo di linguaggio.....	46
7. Abilità integrate.....	48
8. Conclusioni.....	49
STRATEGIE DI LETTURA E LINGUA STRANIERA (1980).....	50
1. Premessa	50
2. Strategie di lettura.....	51
3. Insegnamento della L1 e della L2.....	52
4. Strategie di lettura dipendenti dalla L2.....	55
5. Conclusioni.....	58
TIPDI ASPETTATIVE E LORO RUOLO NELLA LETTURA (1980).....	60
1. Premessa	60
2. Scopo della relazione.....	61
3. Aspettative extralinguistiche.....	62
4. Aspettative metalinguistiche.....	65
5. Aspettative linguistiche.....	69
6. Conclusioni.....	73
Bibliografia.....	73
Glottodidattica e formazione degli insegnanti.....	75

GLI ERRORI NELL'APPRENDIMENTO DI UNA LINGUA STRANIERA: CAUSE ED EFFETTI (1976)..	76
1. L'errore e il concetto di difficoltà	77
2. Interferenza intralinguistica come causa di errori.....	82
3. Concetto di difficoltà e strategie di apprendimento di una L ₂	85
4. Dagli errori alla 'interlanguage'	88
5. Errori 'ridondanti'	91
6. Valutazione degli errori.....	95
TEORIE LINGUISTICHE, GRAMMATICHE E INSEGNAMENTO (1978)	103
1. Tipi di grammatiche.....	103
2. Rapporto tra grammatiche pedagogiche e insegnamento, e teorie linguistiche	107
3. Grammatica pedagogica e obiettivi di insegnamento.....	110
Nota bibliografica.....	111
IL CONCETTO DI GRAMMATICA PEDAGOGICA (1985).....	113
1. Posizioni contro e a favore dell'uso di grammatiche pedagogiche.....	113
2. Grammatiche pedagogiche come costrutto ideale	115
3. Grammatiche pedagogiche verso grammatiche teoriche.....	115
4. Regole di una grammatica pedagogica e regole di una grammatica teorica.....	117
5. Criteri di adeguatezza di una grammatica pedagogica	119
Bibliografia.....	120
THE RELEVANCE OF CONTRASTIVE STUDIES FOR THE DESCRIPTION AND THE TEACHING OF ENGLISH (1990)	122
0. Introduction.....	122
1. Contrastive studies.....	122
2. Contrastive pragmatics.....	124
3. A study on contrastive pragmatics	132
References	135
IL "LAVORO DI RIPARAZIONE" IN SITUAZIONI DI CONTATTO E NELLA CLASSE. VERSO L'AUTOVALUTAZIONE (1992)	137
1. Introduzione. Che cos'è il lavoro di riparazione.....	137
2. Il lavoro di riparazione e di autoriparazione	139
3. Il lavoro di riparazione in situazione di contatto Tandem	140
4. Strategie di riparazione adottate dal parlante N.....	144
5. Il lavoro di riparazione in classe.....	146
6. Conclusioni: verso l'autovalutazione	147
Riferimenti bibliografici.....	148

LA FORMAZIONE INIZIALE DELL'INSEGNANTE DI LINGUE (1996)	150
La cornice istituzionale: la legge 341/1990 e la Relazione della Commissione mista del 1993.....	151
Cornice istituzionale e progetti formativi.....	152
Rapporto tra teoria e pratica nel processo formativo	154
Il tirocinio	155
Raccordo tra formazione generale e formazione professionalizzante.....	157
Capacità di praticare la ricerca.....	158
Conclusioni.....	159
Bibliografia.....	160
LA RILEVANZA DEGLI ORIENTAMENTI GLOTTODIDATTICI ODIERNI PER L'INSEGNAMENTO LINGUISTICO NELLA SCUOLA ELEMENTARE (1996)	161
1. Premessa	161
2. Storia recente della didattica linguistica	162
3. Tendenze attuali	166
4. Ricadute dei nuovi orientamenti glottodidattici per la didattica linguistica nella scuola elementare	169
Riferimenti bibliografici.....	171
LANGUAGE IDEOLOGIES AND THE CURRENT STATE OF LANGUAGE TEACHING IN ITALY (2001)	172
Introduction.....	172
The present state of language teaching in Italy	173
The learning of languages and 'language ideologies'	178
Conclusions	183
Bibliography.....	184
LA FORMAZIONE DELL'INSEGNANTE DI ITALIANO L2 (2005).....	186
Premessa.....	186
Cambiamenti in corso in Italia.....	187
Parametri di differenziazione	190
Il pubblico di utenti di italiano lingua non materna e la formazione insegnanti....	192
Conclusioni: necessità di una formazione composita.....	197
Riferimenti bibliografici.....	198
IDEOLOGIES UNDERLYING NEW LEGISLATIVE PROPOSALS FOR THE NATURALIZATION OF ADULT IMMIGRANTS IN ITALY (2008)	200
1. Introduction.....	200
2. Citizenship law n. 91/92 (1992)	200

3. Proposed changes to the 1992 citizenship law: “Testo unificato Bressa” (2007)	201
4. Linguistic and social integration as a precondition for obtaining citizenship....	202
5. Conclusions.....	211
References.....	213
LA NOZIONE DI ‘COMPETENZA’ NELLA PEDAGOGIA LINGUISTICA: DALLA ‘COMPETENZA LINGUISTICA’ ALLA ‘COMPETENZA COMUNICATIVA INTERCULTURALE’ (2013)	215
1. Cultura come tramite per la comprensione linguistica.....	215
2. La competenza linguistica e la competenza comunicativa (o sociolinguistica) .	216
3. Modi di concepire la cultura ² ed il nesso lingua-cultura	218
4. Il nesso ‘lingua-cultura’ e le sue componenti	220
5. La ‘competenza comunicativa interculturale’ e il problema didattico del suo sviluppo	222
Riferimenti bibliografici.....	224
LA NOZIONE DI GRAMMATICA E L’INSEGNAMENTO DI L2 (2013).....	227
1. Le nozioni di Lingua e di Grammatica nelle scienze del linguaggio.....	227
2. Accezioni della nozione di Grammatica	227
3. Regole e regolarità	230
4. La Grammatica nell’insegnamento di L2	233
5. Critiche agli approcci comunicativi	237
6. ‘Fare Grammatica’ in classe come metacomunicazione	239
7. Conclusioni	242
Riferimenti bibliografici.....	242
APPROCCI DIDATTICI, PLURALI E COMPARATIVI PER LO SVILUPPO DI ‘COMMUNITY-COHESION’ (2014)	245
1. La nozione di ‘cultura’	245
2. Cosa intendere con cultura. Prodotto o processo?.....	245
3. L’acquisizione di ‘competenza interculturale’	246
4. La competenza interculturale e l’educazione interculturale	246
5. L’espressione ‘interculturale’	247
6. Gli approcci didattici plurali (e comparativi).....	247
7. L’attività riflessiva nell’insegnamento/apprendimento linguistico.....	248
8. Integrazione → Convivenza democratica.....	248
Riferimenti bibliografici.....	251
Analisi del discorso e pragmatica.....	252

STRATEGIES IN SERVICE ENCOUNTERS IN ITALIAN BOOKSHOPS (1986)	253
1. Introduction.....	253
2. The concept of 'communicative strategy' in applied linguistics and cognitive psychology.....	254
3. Two integrated viewpoints of the concept of 'strategy'	257
4. Summary and hypotheses.....	263
5. Interactants' roles.....	264
6. Openings and Closings	267
7. Assistant conductive strategies	274
8. Conclusions.....	280
References	282
RESEARCH METHODOLOGY AND AFFECTIVITY (1990)	284
1. The language of affect	284
2. Two approaches to the description of affect.....	287
3. Sample analyses.....	289
4. Conclusions.....	294
Bibliography.....	294
USO DI 'EVIDENZIALI' NELLE SEQUENZE RICHIESTA-RISPOSTA IN INCONTRI DI SERVIZIO (1990)	296
1. Premessa	296
2. Strategie verbali usate dai commessi italiani nelle sequenze richiesta-risposta	298
3. Reazioni dei clienti.....	302
4. Strategie verbali usate dai commessi inglesi.....	304
5. Conclusioni	310
Bibliografia.....	312
CAMBIAMENTI NELLE PRATICHE DISCORSIVE DELL'AMMINISTRAZIONE PUBBLICA ITALIANA (1995)	314
1. Introduzione.....	314
2. Modello teorico.....	315
3. Il modello comunicativo tradizionale della PA.....	316
4. Cambiamenti in corso	319
5. Esempi.....	322
6. Conclusioni	329
Riferimenti bibliografici.....	330

REPETITION IN NATIVE/NON-NATIVE INTERACTION (1996).....	333
1. Introduction.....	333
2. Repetition categories.....	333
3. NS/NNS discourse	334
4. Comprehension-oriented versus production-oriented repetition	337
5. Production-oriented repetition	339
6. Repetition as joint interactional product	342
7. Conclusions.....	344
References	344
«BEATI VOI CHE SIETE RIMASTI»: LA ‘CONFIDENZA’ COME MANIFESTAZIONE DI AFFILIAZIONE (2007)	346
1. Introduzione.....	346
1. Il contesto situazionale.....	347
2. La ricerca sulle emozioni	348
3. La confidenza o ‘rivelazione di sé’.....	350
4. Analisi dei dati.....	351
5. Rivelazioni di sé ed usi divergenti della lingua.....	359
6. Cambiamento di frame	361
7. Il ‘come’ e il ‘perché’ dell’occorrenza di confidenze.....	362
Conclusioni.....	367
Riferimenti bibliografici.....	368
FENOMENI DI “COINVOLGIMENTO” IN INCONTRI MEDIATI MEDICO-PAZIENTE (2009)	372
1. Introduzione.....	372
2. L’interazione medico-paziente: diretta e mediata.....	375
3. La “competenza emotiva”	376
4. La nozione di “coinvolgimento emotivo” e la sua funzione di relazione.....	377
5. Criticità della nozione di coinvolgimento.....	381
6. Analisi dei dati.....	384
7. Considerazioni conclusive	397
Bibliografia.....	400
Appendici.....	404
BIOGRAFIA DI ANNA CILIBERTI	405
BIBLIOGRAFIA DI ANNA CILIBERTI	407

Prefazione

Giuliana Grego Bolli, Rettrice dell'Università per Stranieri di Perugia

Nei quindici anni di permanenza all'Università per Stranieri di Perugia come Professore Ordinario di Glottologia e Linguistica, Anna Ciliberti ha lasciato un'impronta significativa nella vita dell'Ateneo, per il suo alto profilo scientifico e, al tempo stesso, per la sua autorevolezza all'interno della comunità accademica, in Italia e all'estero. Il respiro fortemente internazionale delle sue attività di ricerca si è integrato perfettamente con la vocazione – altrettanto internazionale – dell'Università per Stranieri, ed ha contribuito in modo determinante a consolidare il ruolo importante dell'Ateneo perugino nel campo della Linguistica applicata e della didattica dell'italiano a stranieri all'interno del panorama accademico nazionale ed internazionale.

Nel 1996, anno del suo arrivo a Perugia, l'Ateneo per Stranieri si era da poco trasformato in Università; l'attività propriamente accademica si andava dunque ad aggiungere a quella di insegnamento della lingua e della cultura italiana a stranieri e di formazione dei docenti di italiano L2 di tutto il mondo, che la caratterizzavano già da diversi decenni. Il contributo di Anna Ciliberti, in una fase così delicata ed importante per l'Ateneo, in cui nuove strutture ed attività accademiche andavano progettate ed avviate, è stato fondamentale: nella scelta dell'ordinamento didattico, nella strutturazione dei nuovi corsi di laurea, nell'impostazione delle attività di ricerca, di formazione e di organizzazione nel campo della linguistica applicata, della glottodidattica e della valutazione, come anche nel consolidamento e nell'avvio di collaborazioni didattiche e scientifiche con altri atenei, italiani ed esteri.

Nel suo quindicennio a Perugia, Anna ha dunque rappresentato un punto di riferimento, umano e professionale, per tutto l'insieme delle attività accademiche che in quegli anni prendevano avvio, e per tutte le persone che in queste attività venivano via via coinvolte.

Questo volume, che raccoglie una selezione ragionata della sua vastissima produzione scientifica, a cui Anna ha lavorato nell'arco di un quarantennio, vuole essere un omaggio ed un ringraziamento sincero di tutta l'Università per Stranieri di Perugia a questo suo contributo importante, competente ed autorevole, che Anna ha fornito riuscendo sempre a coniugare visione, entusiasmo ed equilibrio.

Introduzione

Stefania Spina, Università per Stranieri di Perugia

Anna Ciliberti è entrata in servizio all'Università per Stranieri di Perugia il primo novembre del 1996 come Professore ordinario di Glottologia e Linguistica, ed è rimasta nei ruoli della stessa università fino al 31 ottobre del 2011, data in cui è andata in pensione. In questi quindici anni ha ricoperto per diversi mandati il ruolo di Prorettore, ed ha diretto il *Centro per la Certificazione delle conoscenze dell'Italiano lingua straniera* (oggi *Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche*) dal 1996 al 2002, e il *Master in Didattica dell'Italiano lingua non materna*, da lei stessa creato, dal 2004 al 2009.

Oltre a questi incarichi di tipo istituzionale, il suo contributo alle attività accademiche dell'Università per Stranieri di Perugia si è concretizzato in impulso costante alle attività di ricerca, nel campo della Linguistica applicata, e in collaborazione attiva nella messa a punto, nel corso degli anni, dell'offerta formativa dell'università, in modo particolare nell'area della didattica dell'italiano.

Dalla sua partecipazione attiva sono nati progetti di ricerca come quello dell'*Osservatorio sull'italiano di stranieri e sull'italiano all'estero*, cofinanziato nel 2001 dall'Università per Stranieri di Perugia e dalla Fondazione Cassa di Risparmio di Perugia (l'unità di ricerca su *Lingua e identità in contesti migratori* era coordinata da Anna Ciliberti), o come il FIRB del 2008 dal titolo *LIRA (Lingua/cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento)*, con l'Università di Perugia Stranieri come capofila e Anna Ciliberti come coordinatore nazionale, e le università di Bologna, Modena - Reggio Emilia e Verona come partner.

Tra le numerose iniziative realizzate con la collaborazione di Anna, ricordo solo il convegno *Un mondo di italiano. Italiano lingua non materna: promozione, insegnamento, ricerca*, svoltosi all'Università per Stranieri di Perugia il 4 e 5 maggio del 2006, con la partecipazione dei massimi esperti, anche interazionali, nel campo della didattica e della ricerca sull'italiano L2 e della promozione dell'italiano all'estero.

Questo volume ripropone parte della produzione scientifica di Anna, a partire dall'inizio degli anni '70 fino al 2015. Nel ripercorrere a ritroso le tappe principali della sua attività, ciò che costituisce il filo conduttore di oltre un quarantennio di ricerca nell'ambito della Linguistica applicata mi è sembrata essere la sua vivissima curiosità di studiosa, la sua costante attenzione ad ogni aspetto che riguardasse le lingue, il modo in cui sono

usate, insegnate ed apprese, la prontezza con cui ha compreso, nel corso degli anni, l'importanza di approcci o metodologie emergenti nel campo degli studi sul linguaggio: in questo senso va intesa, ad esempio, la sua partecipazione, insieme a Daniela Zorzi e Guy Aston, al progetto PIXI (*Pragmatics of Italian/English Cross-Cultural Interaction*), in un periodo - la metà degli anni 80 - in cui gli approcci *corpus-based* non potevano certo essere considerati dominanti, soprattutto in Italia. O ancora, questa volta in campo didattico, la determinazione con cui ha scelto, fin dal 2004, una metodologia blended (apprendimento online integrato con didattica in presenza) per il costituendo *Master in didattica dell'italiano lingua non materna*, in un momento in cui un approccio di questo tipo rappresentava in larga misura una scelta quasi pionieristica.

Proprio a causa della varietà dei suoi interessi scientifici, dunque, selezionare un insieme necessariamente limitato di articoli scritti da Anna nel corso della sua attività di ricerca non è stato semplice, così come non è stato facile raggrupparli in sezioni con un minimo di omogeneità tematica. Gli argomenti di cui si è occupata spaziano infatti dal processo di lettura in lingua straniera ai lavori di glottodidattica scaturiti dalla sua esperienza professionale in Somalia; dall'analisi contrastiva alla grammatica pedagogica; dagli studi di pragmatica e di analisi del discorso alla comunicazione accademica; dall'analisi dell'interazione in classe alla formazione degli insegnanti di italiano L2; per arrivare, nelle sue pubblicazioni più recenti, agli studi sulla comunicazione medico-paziente.

Il volume è suddiviso in tre sezioni, che riguardano rispettivamente le abilità di lettura (1), la glottodidattica e la formazione degli insegnanti (2), e l'analisi del discorso e la pragmatica (3).

La sezione sulle abilità di lettura comprende quattro articoli, tra i primi scritti da Anna, pubblicati tra il 1974 e il 1980. Il primo è un breve lavoro (*Note sull'abilità di lettura*, uscito nel 1974 sugli *Annali di Anglistica* dell'Istituto Universitario Orientale di Napoli) sui processi ricettivi legati alla comprensione della lingua scritta, dedicato anche alle specificità della lettura nella lingua madre e in una lingua straniera. Il secondo (*Obiettivi di lettura in un corso di italiano come lingua veicolare*, del 1979) e il terzo (*Strategie di lettura e lingua straniera*, pubblicato nel 1980 in *Lingua e Nuova Didattica*), approfondiscono il tema della lettura all'interno dei processi di comprensione scritta in una L2. Il quarto (*Tipi di aspettative e loro ruolo nella lettura*, negli Atti di un Convegno LEND del 1980) descrive i vari tipi di presupposizioni - extralinguistiche, metalinguistiche e linguistiche - coinvolte nel processo di lettura.

La seconda sezione, dedicata a Glottodidattica e formazione degli insegnanti, è la più corposa, e include tredici contributi, pubblicati in un arco di tempo molto ampio, tra il 1976 e il 2014. In questa sezione sono inclusi articoli su temi classici della glottodidattica, come quello degli errori nell'apprendimento linguistico (*Gli errori nell'apprendimento di una lingua straniera: cause ed effetti*, del 1976), dell'approccio contrastivo nell'insegnamento delle lingue (*The relevance of contrastive studies for the description and the teaching of English*, 1991) o del ruolo della grammatica nell'insegnamento (*Teorie linguistiche, grammatiche e insegnamento*, 1978; *Il concetto di grammatica pedagogica*, nei Quaderni LEND del 1987; *La nozione di Grammatica e l'insegnamento di L2 in Italiano LinguaDue*, 2013). In questi tre studi, in particolare, è possibile seguire l'evoluzione del concetto di grammatica, dalla fine degli anni '70 ad oggi. Due contributi di questa sezione, entrambi pubblicati in *Italiano LinguaDue*, sono inoltre dedicati a tematiche relative alla competenza interculturale (*La nozione di 'competenza' nella pedagogia linguistica: dalla 'competenza linguistica' alla 'competenza comunicativa interculturale'*, del 2013, e *Approcci didattici, plurali e comparativi per lo sviluppo di 'community-cohesion'*, del 2014). Altri due articoli sono invece dedicati ad un bilancio della didattica linguistica in Italia (*La rilevanza degli orientamenti glottodidattici odierni per l'insegnamento linguistico nella scuola elementare*, del 1996, e *Language ideologies and the current state of language teaching in Italy*, del 2001). Sono inseriti in questa sezione anche uno studio sull'importanza dell'integrazione linguistica per gli immigrati adulti in Italia (*Ideologies underlying new legislative proposals for the naturalization of adult immigrants in Italy*, con L. Anderson, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, del 2008), e un'analisi di tipo conversazionale sul lavoro di riparazione all'interno della classe (*Il "lavoro di riparazione" in situazioni di contatto e nella classe. Verso l'autovalutazione*, del 1992). Sul fronte della formazione degli insegnanti, figurano in questa sezione due articoli pubblicati per il LEND (*La formazione iniziale dell'insegnante di lingue*, del 1996, e *La formazione dell'insegnante di italiano L2*, del 2005).

La terza sezione, dedicata ai contributi relativi all'analisi del discorso e alla pragmatica, comprende sette articoli pubblicati dal 1986 al 2009. Due sono contributi legati al progetto PIXI, che aveva l'obiettivo di analizzare le strategie pragmatiche e conversazionali nelle interazioni cliente-commesso in italiano e in inglese, attraverso due corpora parlati appositamente raccolti (*Strategies in service encounters in Italian bookshops*, del 1986, e *Uso di 'evidenziali' nelle sequenze richiesta-risposta in incontri di servizio*, pubblicato nel 1992 negli atti del XXIV Congresso della Società di Linguistica Italiana).

Altri contributi riguardano il linguaggio dell'affettività (*Research methodology and affectivity*, del 1990, con Guy Aston), e la confidenza o 'rivelazione di sé' nel parlato degli emigrati italiani in Australia di prima generazione («*Beati voi che siete rimasti*»: la 'confidenza' come manifestazione di affiliazione, del 2007). I rimanenti tre articoli si occupano del discorso della pubblica amministrazione italiana (*Cambiamenti nelle pratiche discorsive dell'Amministrazione pubblica italiana*, del 1996), dei fenomeni di ripetizione nelle interazioni tra parlanti nativi e non nativi (*Repetition in Native/Non-native Interaction*, del 1996), e della comunicazione medico-paziente (*Fenomeni di "coinvolgimento" in incontri mediati medico-paziente*, del 2009).

Tutti questi studi, nel loro insieme, ci restituiscono l'immagine di una studiosa brillante, lucida, curiosa ed eclettica, costantemente proiettata ad accogliere prospettive di studio nuove, e ad entusiasinarsi per approcci emergenti.

E proprio l'entusiasmo e l'intelligenza nell'affrontare nuovi progetti e nel proporre nuove idee di ricerca sono le qualità che hanno più contraddistinto il suo rapporto con i collaboratori, e con quanti, come me, hanno avuto la fortuna di lavorare con Anna nel quindicennio della sua permanenza a Perugia, e di condividere con lei questo entusiasmo e questa passione per il suo lavoro.

Nota al testo

Alessandro Ferri, Università per Stranieri di Perugia

Questo volume è il risultato di un lavoro svolto su suggerimento e con il sostegno della famiglia Heiner-Ciliberti tra l'estate del 2017 e la primavera 2018. Nei mesi in questione, ho avuto la possibilità di conoscere Anna di persona ed accedere alla sua ricchissima biblioteca, in cui ai libri di didattica e letteratura si affiancano appunti, minute di interventi, bozze e materiali per le lezioni.

Il lavoro è consistito anzitutto nella ricostruzione di una bibliografia completa dell'attività scientifica di Anna tra il 1972 e il 2015: le bibliografie a nostra disposizione erano spesso parziali o contenevano dati non corretti.

A quel punto, con il supporto della prof.ssa Stefania Spina, è stata compiuta una selezione degli articoli o dei capitoli di libro più significativi per dare un quadro esaustivo degli innumerevoli interessi scientifici di Anna. Mentre Stefan Heiner si occupava di contattare le case editrici e i possessori dei diritti per ottenere le necessarie autorizzazioni, i testi individuati sono stati raggruppati in tre macro-sezioni: *Abilità di lettura* (4 articoli), *Glottodidattica e formazione degli insegnanti* (13 articoli), *Analisi del discorso e pragmatica* (7 articoli). I testi, riportati in ordine cronologico per sezione, sono stati scritti tra il 1974 e il 2014.

La digitalizzazione degli articoli è avvenuta attraverso un software OCR; successivamente è stata condotta una verifica puntuale del contenuto, anche con il contributo di Anna.

Per questioni di omogeneità, le note agli articoli sono state uniformate come note a piè di pagina. Per i testi dotati di bibliografia, non sono stati compiuti interventi sul formato. Per i testi che rimandano alla bibliografia conclusiva al termine del volume originario, si è provveduto a ricostruirne una autonoma. Laddove si è ritenuto necessario, sono stati compiuti minimi interventi sul testo originale (refusi, punteggiatura non chiara, ecc.). Le note del curatore sono finalizzate a fornire al lettore le informazioni indispensabili per la comprensione di testi sottratti al proprio contesto originale. Le trascrizioni dialogiche sono state espresse con un carattere tipografico a spaziatura fissa, così da preservare le informazioni

accessorie riportate nei testi originali. In coda al titolo di ciascun articolo compare la data di composizione, anche laddove l'effettiva pubblicazione è avvenuta successivamente (ad esempio negli Atti di convegni); nel sottotitolo compaiono comunque i riferimenti bibliografici completi.

Colgo l'occasione per ringraziare chi ha permesso che questo progetto potesse avere un esito positivo: Anna e Stefan, Stefania Spina (grazie alla quale sono stato coinvolto nell'iniziativa), Giuliana Grego Bolli, Roberto Fedi, Sandra Covino e Antonello Lamanna. Hanno contribuito al lavoro editoriale anche Guy Aston, Annarita Puglielli, Gabriella Pozzo, Laura Gavioli, Laurie Anderson, Federico Zanettin ed Edoardo Lugarini.

Abilità di Lettura

Note sull'abilità di lettura (1974)

in «Annali-Anglistica», XVIII, 1, Istituto Universitario Orientale, Napoli, 1974, pp. 113-137.

1. 'The state of the art'

Le definizioni di 'lettura' che si trovano nella letteratura sull'argomento, così come le ricerche compiute sul processo del leggere in generale e sulle abilità particolari che compongono tale processo, variano, come è ovvio, a seconda della teoria psicologica o linguistica accettata dai diversi autori.

Una delle contrapposizioni più marcate e che più spesso si trova è quella tra il leggere inteso come riconoscimento del materiale ed il leggere inteso come comprensione del materiale stesso.

Alcuni autori pongono l'accento, cioè, sulla identificazione della configurazione dello stimolo¹: le lettere, le parole; altri invece sulla comprensione del significato².

Nel primo caso leggere equivale praticamente a 'pronunciare correttamente', nel secondo caso equivale alla capacità di fornire un significato al materiale, e la comprensione sarà giudicata in base alla capacità del lettore di parafrasare, di rispondere a domande riguardanti il testo, di fare dei commenti sul testo stesso, ecc.

Consequente alla contrapposizione tra il leggere inteso come riconoscimento ed il leggere inteso come comprensione, è la distinzione, spesso trascurata, tra acquisizione e capacità raggiunta. Così, le ricerche sulle difficoltà di lettura si occupano a volte di difficoltà che si possono considerare problemi di acquisizione (ad esempio, il riconoscimento delle lettere e delle parole da parte di bambini in età scolare), e a volte invece di difficoltà che occorrono quando l'acquisizione è relativamente completa (ad esempio, il miglioramento dell'abilità di comprensione, la lettura critica, ecc.).

¹ Cfr., ad esempio, la definizione di C. Fries in *Linguistics and Reading*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1963, p. 121: «In reading, the student is developing a considerable range of habitual responses to a specific set of patterns of graphic shapes».

² Ad esempio, P. A. Kolers definisce la lettura come essenzialmente un'attività di raccolta di informazione. Cfr. P. A. Kolers, 'Reading is only incidentally Visual', in K. S. Goodman, J. T. Fleming (eds), *Psycholinguistics and the Teaching of Reading*, Newark, Del., International Reading Association, 1969, pp. 8-17. Diverse definizioni di lettura ed una loro analisi si trovano nell'articolo di M. Wiener, W. Cromer, 'Reading and Reading Difficulty: A Conceptual Analysis', in D. V. Gunderson (ed), *Language and Reading*, Washington D. C., Center for Applied Linguistics, 1970.

In generale, si tende ad associare l'acquisizione con la identificazione dello stimolo grafico da un lato e la comprensione con la raggiunta capacità di leggere dall'altro. Ma, a parte il fatto che anche la comprensione passa attraverso vari stadi di sviluppo, c'è da tener presente che una definizione di 'lettura' può – o forse deve – includere entrambi i tipi di comportamento: la capacità, cioè, di riconoscere simboli grafici e di metterli in relazione con contrasti acustici familiari (lettura ad alta voce), e la capacità di dare significato a tali simboli. L'importante è che le due attività siano chiaramente distinte. Infatti, così come può esserci comprensione senza che i simboli grafici siano relazionati a contrasti acustici, si può al limite saper leggere nel senso tecnico della parola senza comprendere quello che si sta leggendo³.

Altra distinzione spesso poco esplicitata è quella tra abilità linguistiche e abilità di lettura. Molti degli studi che si occupano della capacità di comprendere un testo scritto, danno come scontata una conoscenza linguistica orale di base, ma non ne specificano che di rado l'entità e le caratteristiche – che varieranno in relazione a fattori quali l'età dei soggetti, la loro classe socio-economica di appartenenza, il loro grado di scolarità, ecc. Se la relazione tra lettura e lingua orale conosciuta non è resa chiara, risulterà arduo stabilire se una difficoltà specifica è un problema di lingua, di lettura o di entrambe⁴.

Problemi ancor maggiori incontrano gli autori nello stabilire quali siano da considerarsi difficoltà particolari del processo del leggere e quali siano invece da considerarsi difficoltà connesse con i problemi più generali dell'apprendimento, che dipendono, cioè, dallo sviluppo cognitivo e dalle capacità intellettive dei singoli individui.

Vari autori riconoscono la necessità di avere un modello che si occupi del processo del leggere come tale, ma che includa:

...the cognitive interactions, the impact of language and linguistic

³ Soprattutto per lingue come l'italiano in cui c'è un'alta correlazione tra suoni e grafia, si può immaginare una persona che sappia 'leggere' la lingua senza conoscerla. In questo caso, naturalmente, ciò significa soltanto che la sa pronunciare.

⁴ M. Wiener e W. Cromer, ('Reading and Reading Difficulty: A Conceptual Analysis', in D. V. Gunderson (ed), *Language and Reading*, cit.) parlando di vari studi compiuti in questa direzione, notano che i ricercatori per i quali leggere equivale ad identificare dei simboli grafici, non si pongono affatto il problema, mentre i ricercatori che considerano il leggere un'attività di comprensione sono invece ovviamente interessati alla relazione tra conoscenza della lingua orale e lettura, in quanto riconoscono che la comprensione implica l'utilizzazione di significati di cui già si dispone. Essi, però, sono in genere poco espliciti riguardo alla consistenza e alla qualità di tali conoscenze orali di base.

considerations in the affective as well as in the cognitive domain, and will then attempt to relate these reading operations to other aspects of thinking...⁵.

D'altro canto, vi sono autori che si chiedono:

...what causes a researcher to characterize his work as a study of reading rather than as a study of language processing in general⁶.

La ricerca sembra infatti sempre più indirizzarsi verso aspetti che non sono specifici della lettura ma che sono comuni ai processi di elaborazione dell'informazione (processing) sia della lingua orale che di un testo scritto. Le domande a cui si cerca di fornire una risposta riguardano problemi di quest'ordine: la lingua è immagazzinata come forma o come significato? Qual'è, nella comprensione delle frasi, la più piccola unità di informazione⁷ ad essere elaborata? In che modo viene attuata la selezione dei dati? Quali sono i più importanti indizi superficiali della struttura profonda sottostante?

Come si vede siamo molto lontani dalle vecchie ricerche che si occupavano dei processi un tempo ritenuti 'tipici' della lettura, quali l'identificazione visiva dei grafemi o la 'traduzione' dei grafemi in suoni!

Molti autori sono concordi nel riconoscere che, benché uno stesso lettore usi a volte strategie di lettura diverse a prescindere dal cosa e dal perché legge, e, benché lettori diversi non adoperino le stesse strategie per leggere un medesimo tipo di materiale, le abilità necessarie sembra siano le stesse⁸: abilità percettivo-motorie, capacità di segmentare il materiale, uso della memoria a breve e a lungo termine, elaborazione dell'informazione, capacità logiche di inferenza induttiva e deduttiva, ecc. Ma, benché venga riconosciuto che le ricerche sulla lettura trarrebbero grandi vantaggi dall'applicazione dei risultati raggiunti in altri campi di studio – soprattutto la psicolinguistica e la psicologia⁹ – ben poco è stato fatto in questa direzione.

⁵ Cfr. l'articolo di M. D. Jenkinson, 'Sources of Knowledge for Theories of Reading', in D. V. Gunderson, *Language and Reading*, cit., p. 58.

⁶ Cfr. l'articolo di R. Brown, 'Psychology and Reading', in H. Levin and P. Williams (eds), *Basic Studies on Reading*, New York, Basic Books, 1970, p. 185.

⁷ In inglese: 'the processing unit'.

⁸ Cfr. L. Venezky, C. Calfee, S. Chapman, 'Skills Required for Learning to Read', in D. V. Gunderson (ed), *Language and Reading*, cit., p. 40 e segg.

⁹ Cfr. a questo proposito l'articolo di D. Jenkinson, 'Sources of Knowledge for Theories of Reading', in D. V. Gunderson (ed), *Language and Reading*, cit., in particolare pp. 61-67.

La tendenza attualmente prediletta sembra essere quella di studiare la lettura nell'ambito della teoria dell'informazione e di considerare il leggere come un 'psycho-linguistic guessing game', un indovinello psicolinguistico¹⁰. Viene scartata, cioè, da molti ricercatori, la concezione secondo cui l'"input" grafico sia ricodificato come 'input' fonologico e poi di nuovo decodificato segmento per segmento. Ciò equivarrebbe a dire che il significato è cumulativo, costruito pezzo per pezzo, e che leggere consiste in un processo di precisa identificazione sequenziale invece che in un processo selettivo, anticipatorio e che si sviluppa per tentativi. Tale concezione sembrava confermata da studi sulla percezione visiva che indicavano come, durante la lettura, soltanto una porzione molto piccola di scritto ai lati del punto di 'fissazione' degli occhi fosse a fuoco. Si diceva che la velocità e l'efficienza di lettura provenivano dall'allargamento della porzione di scritto messo a fuoco e dalla capacità di concentrarsi con attenzione onde evitare movimenti a ritroso degli occhi.

Questa teoria non può, però, spiegare molti fatti: ad esempio, non può rendere ragione della velocità con cui il lettore abile legge, né di come possa accadere che un lettore legga e rilegga un brano da lui scritto senza accorgersi degli errori di ortografia commessi; né, tantomeno, può giustificare il fatto che, leggendo ad alta voce, si possa 'interpretare' lo scritto, trasformandone la grammatica ed il vocabolario ma mantenendo il significato di base. K. S. Goodman¹¹ cita a questo proposito l'esempio di un bambino di 10 anni che, vedendo la frase 'Study word-meaning first' leggeva ad alta voce 'Study what it means first'.

Tutto ciò sembra dimostrare che il lettore fa uso non soltanto di informazione grafica, bensì di altri tipi di informazione – quella sintattica e semantica – e che, sulla base di questa informazione, anticipa ciò che seguirà, prendendo dallo scritto dei campioni sufficienti a confermare o a rigettare le proprie ipotesi.

¹⁰ Così viene definito il processo del leggere da K. S. Goodman, 'Reading: A Psycholinguistic Guessing Game', in D. V. Gunderson (ed), *Language and Reading*, cit., p. 108: «Reading is a selective process. It involves partial use of available minimal language clues selected from perceptual input on the basis of the reader's expectation. As this partial information is processed, tentative decisions are made, to be confirmed, rejected or refined as reading progresses.... Efficient reading does not result from precise perception and identification of all elements, but from skill in selecting the fewest, most productive cues necessary to produce guesses which are right the first time. The ability to anticipate that which has not been seen, is vital to reading, just as the ability to anticipate what has not yet been said is vital to listening».

¹¹ L'esempio di K. S. Goodman si trova in 'Reading: A psycho-linguistic Guessing Game', in D. V. Gunderson (ed), *Language and Reading*, cit., p. 108.

Una maggiore rapidità ed efficienza di lettura non dipenderebbero dunque da un allargamento della porzione di scritto messo a fuoco, bensì dalla capacità di fare delle ipotesi più accurate (ricordiamo la definizione di 'guessing game'), basate su tecniche di selezione e su un controllo delle strutture della lingua migliori, su esperienze e conoscenze più vaste, e su uno sviluppo intellettuale e concettuale più maturo.

2. Processi ricettivi: comprensione della lingua scritta e della lingua orale

Nell'attività verbale vengono distinti due aspetti fondamentali: la percezione e comprensione del linguaggio e l'espressione del proprio pensiero nel linguaggio¹². Il primo aspetto è detto ricettivo o 'passivo', il secondo produttivo o 'attivo'. Entrambi gli aspetti hanno una forma orale ed una forma scritta: processi ricettivi saranno dunque il capire e il leggere – cioè la comprensione della lingua orale e di quella scritta –, processi produttivi il parlare e lo scrivere – cioè la produzione della lingua orale e di quella scritta.

Per raggiungere la comprensione, l'utente della lingua fa uso sia di indizi fonologici o grafologici (a seconda che si tratti di lingua orale o di lingua scritta), sintattici e lessicali, che di informazioni di cui già dispone: delle conoscenze, cioè, e delle esperienze che egli possiede e senza le quali non potrebbe comprendere. Quello che si percepisce è infatti solamente in parte ciò che si sente o che si vede: il parlante «completa ciò che vede e sente con ciò che sa»¹³.

Il parlante ha imparato ad organizzare le sue percezioni in base a ciò che è significativo nella lingua e a ciò che non lo è: ha imparato cioè a distinguere ciò a cui deve porre attenzione da ciò a cui non deve porla. Ad esempio, sa distinguere i suoni significanti dai rumori di sottofondo, i toni di voce che gli possono indicare valori affettivi o atteggiamenti personali da caratteristiche che sono invece tipiche della voce umana in generale, o che caratterizzano la voce dei due sessi. Ha imparato anche che il significato letterale di un enunciato non è sempre il significato inteso e che esso va verificato, per accertarne la plausibilità, con il contesto di occorrenza.

¹² Cfr. B. V. Beljajev, *Saggi di psicologia dell'insegnamento delle lingue straniere*, Firenze, La Nuova Italia, 1968, p. 71 e segg., p. 132 e segg.

¹³ Commentando la citazione di J. Piaget qui riportata (in *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, Firenze, Editrice Universitaria, 1968, p. 190) D. Parisi (in 'Due modi di comunicare', CNR Roma, rapporto tecnico, sett. 1972, p. 9) afferma: «La percezione è quindi funzione dell'informazione in ingresso, gli stimoli, ma anche dell'informazione contenuta già nel cervello».

Sulla base di indizi e conoscenze, il parlante fa dunque ipotesi continue sul significato di ciò che sta ascoltando o leggendo; integra, cioè, ciò che ascolta o legge con ciò che si aspetta di sentire o di vedere.

L'ascoltare ed il leggere sono dunque detti processi 'passivi' solamente nel senso che essi non producono risultati visibili o udibili. In effetti, che la comprensione sia un processo attivo – cioè che coinvolga attivamente l'ascoltatore o il lettore – è dimostrato dal fatto che, a volte, ascoltando o leggendo, si adoperano strategie selettive che ignorano quei dati che non si conformano alle ipotesi fatte, col risultato di interpretare in modo errato ciò che altri dicono o scrivono.

Vediamo ora in che cosa si differenziano i due processi ricettivi, o, meglio, le due varietà di lingua, quella orale e quella scritta, da cui tali processi dipendono.

Partiamo dalla lingua orale e dalla definizione¹⁴ secondo cui ogni atto linguistico prevede:

- a) un contesto verbale o discorso
- b) un contesto immediato o situazione
- c) un sistema di conoscenze che deve essere almeno in parte condiviso dai partecipanti all'atto linguistico affinché la comunicazione abbia luogo, e a cui si dà il nome di 'enciclopedia'¹⁵.

Vediamo ora se questi assunti sono validi, ed in quale misura, anche per la lingua scritta.

Consideriamo innanzi tutto il contesto verbale, cioè il significato linguistico fornitoci direttamente dalle frasi. Nel significato linguistico dobbiamo distinguere: la proposizione, cioè il contenuto di ciò che diciamo, rappresentato dalle parole, dal loro ordine, dagli aspetti grammaticali, morfologici, ecc.; il performativo, vale a dire l'intenzione esercitata dal parlante su tale contenuto; e le presupposizioni, cioè quell'informazione non contenuta espressamente nella frase, ma che pure è necessaria perché l'atto

¹⁴ Per la definizione di 'atto linguistico' si veda C. Castelfranchi, 'Una mente enciclopedica', Roma, CNR, rapporto tecnico, feb. 1973, p. 1. Per quanto riguarda la teoria cui si fa qui esplicito riferimento, si rimanda il lettore al modello del linguaggio elaborato da D. Parisi e dai suoi collaboratori del Gruppo di Ricerca sul Linguaggio, dell'Istituto di Psicologia del CNR di Roma. Si vedano in particolare: D. Parisi, *Il linguaggio come processo cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1972, e D. Parisi e F. Antinucci, *Elementi di grammatica*, Torino, Boringhieri, 1973.

¹⁵ L'enciclopedia viene definita da C. Castelfranchi (in 'Una mente enciclopedica', Roma, CNR, cit., p. 2), come «parte della competenza linguistica ed è la capacità di rimandare ad un implicito sistema di conoscenze collegate al significato lessicale delle parole».

linguistico vada ad effetto adeguatamente¹⁶.

Per quanto riguarda il significato proposizionale, fra la lingua orale e la lingua scritta c'è solamente una distinzione di 'mezzo', o sostanza, mediante cui avviene la comunicazione – suoni da un lato e segni grafici dall'altro – che porterà ad una strutturazione grammaticale e, in certi casi, ad un uso lessicale, differenti.

Per quanto riguarda invece il performativo, che «ha ragione di essere solo nell'atto comunicativo»¹⁷, c'è da porsi la domanda apparentemente ovvia se la lingua scritta sia anche comunicazione, e se lo sia nel senso di quella orale. È chiaro che anche quando scriviamo abbiamo dei motivi, delle intenzioni per farlo, e ci aspettiamo che il lettore reagisca in un determinato modo. Se, ad esempio, invio un telegramma di questo tenore: 'Torna subito', chiaramente sto dando un ordine. Allo stesso modo, ci sono avvisi che vietano di fare qualche cosa o che consigliano di fare qualche altra cosa. Posso scrivere per avere delle informazioni, per chiedere o dare un permesso, per fare una promessa e così via. D'altro canto, la reazione del destinatario del messaggio sarà diversa da quella che potrebbe essere la reazione di un interlocutore presente, nel senso che non sarà immediata – dovrò attendere che riceva il mio telegramma, non potrò sapere subito se obbedirà al mio ordine e dovrò aspettare per sapere i motivi di un eventuale rifiuto. La differenza sarà proprio nella mancanza di reazione immediata. In altre parole, manca nella lingua scritta l'aspetto bipolare della comunicazione – tipico della lingua orale, soprattutto conversazionale – in cui i partecipanti si influenzano reciprocamente, in cui il parlante si adegua continuamente al suo ascoltatore, cambiando, ad esempio, strutturazione grammaticale di una frase, parafrasando o sostituendo voci lessicali per farsi capire meglio, e in cui il parlante è a sua volta ascoltatore. Tutto ciò non impedisce, però, che chi scrive lo faccia con una ben precisa intenzione, aspettandosi ben precise reazioni e 'risposte' dai suoi lettori. Il discorso è più complesso nel caso di certe varietà di lingua scritta la cui funzione dominante sembra essere quella cosiddetta 'estetica'. Lo stile 'artistico'¹⁸,

¹⁶ Si veda il capitolo 7° del libro di D. Parisi e F. Antinucci, *Elementi di grammatica*, cit., intitolato, appunto, 'Le presupposizioni'.

¹⁷ Cfr. C. Castelfranchi, 'Una mente enciclopedica', cit., p. 20.

¹⁸ Secondo la teoria degli 'stili funzionali' elaborata dalla Scuola di Praga, «linguistic styles were interpreted... as compact structures the main features of which are determined by their functional aims... the artistic style being separated as a structure in contrast to all others since its dominant function is the aesthetic one... whereas all the other styles are characterized by the communicative function modified in various ways». In K. Kozevnikova, 'The Language of Literature and Foreign Language Teaching', in V. Fried (ed), *The*

tipico di tali varietà scritte, si differenzerebbe dagli altri stili appunto per una intenzione ed un orientamento più estetici che comunicativi:

'The aesthetic function... concentrates attention on the language characteristics themselves – and is thus diametrically opposed to the orientation towards the objective, which is communication in language.'¹⁹

Si può essere d'accordo o meno con questa affermazione di J. Mukarovsky; resta il fatto che, se consideriamo la struttura performativa come la forza illocutiva²⁰ di ogni singola frase, ogni frase della lingua scritta avrà l'intenzione comunicativa voluta dal suo autore – intenzione vera o di finzione a seconda del destinatario e dello scopo per cui si scrive. L'intenzione globale dell'autore nello scrivere, riguarderà invece non tanto il performativo così come definito, bensì la funzione strumentale che la lingua adempie nel caso specifico²¹. D'altro canto, possiamo immaginare situazioni in qualche modo analoghe anche nella lingua orale. Un poeta che recita le sue poesie davanti ad un pubblico (esistono ancora in certi paesi del Sud e delle isole gare di poesia in cui i poeti improvvisano su di un tema) vuole provocare piacere estetico, vuole mostrare la sua capacità di manipolare e 'formare' la lingua. Anche in questo caso si dovrebbe probabilmente parlare di una 'funzione comunicativa estetica'²², che varrebbe dunque sia per la lingua scritta che per quella orale.

Le presupposizioni, che abbiamo definito come quella informazione

Prague School of Linguistics and Language Teaching, London, O.U.P., 1972, p. 197.

¹⁹ Cfr. K. Kozevnikova, 'The Language of Literature and Foreign Language Teaching', in V. Fried (ed), *The Prague School of Linguistics and Language Teaching*, cit., p. 197.

²⁰ Il concetto di 'forza illocutiva' proviene da J. L. Austin. Cfr. *How to do Things with Words*, Oxford, OUP, 1962.

²¹ Per una trattazione delle funzioni del linguaggio si veda M. A. K. Halliday, *Explorations in the Functions of Language*, London, Edward Arnold Ltd., 1973.

Come specifica M. A. K. Halliday, il termine 'function' è usato in due sensi distinti anche se in relazione fra loro: «First, it is used in the sense of 'grammatical function', to refer to elements of linguistic structures... Secondly, it is used to refer to the functions of language as a whole: for example in the well-known work of Karl Bühler in which he proposed a three-way division of language function into the representational, the conative and the expressive».

Il senso di 'funzione' a cui ci riferiamo è ovviamente il secondo.

²² Si veda in proposito l'articolo di K. Kozevnikova, 'The Language of Literature and Foreign Language Teaching', in V. Fried (ed), *The Prague School of Linguistics and Language Teaching*, cit.

necessaria alla comprensione della frase ma non facente parte né della proposizione né del performativo²³, svolgono la loro funzione anche nella lingua scritta. La frase, cioè, sia orale che scritta, evocherà nel lettore così come nell'ascoltatore, tutta una massa di informazione non menzionata ma necessaria alla comprensione. Le presupposizioni saranno dunque presenti anche nella lingua scritta, ma, ovviamente, ne mancheranno alcune che sono tipiche della lingua orale, per lo meno di quella conversazionale. Mi riferisco qui essenzialmente alle presupposizioni connesse con il contesto non verbale.

Passiamo ora a considerare la cosiddetta 'enciclopedia', cioè quel sistema di conoscenze collegate col significato lessicale delle parole.

Anche nel caso della lingua scritta, le conoscenze enciclopediche costituiscono una parte fondamentale della competenza linguistica, oltre che una condizione essenziale perché avvenga la comprensione di un determinato significato in un determinato contesto. Nel caso delle varietà scritte, ci potrà essere, per buona parte degli utenti di una determinata lingua, una minore familiarità con certi usi scritti delle parole e con le loro implicazioni enciclopediche. Una persona che legge poco, cioè, potrà o non conoscere il significato lessicale di un termine o, più di frequente, potrà non afferrare le implicazioni di quel termine nel contesto specifico. Infatti, se è vero che «l'ambito di variabilità dell'enciclopedia sembra molto più vasto...» di quello lessicale²⁴, perché legato alle singole persone ed alle loro esperienze e conoscenze, la mancanza di esperienza costituirà una barriera alla comprensione, perlomeno alla comprensione completa ed esatta. D altro canto, lo stesso accadrà per certi termini di varietà di lingua orale poco familiari, di cui possono sfuggire alcuni aspetti del significato. Ciò proprio perché, come dicevamo, le conoscenze enciclopediche sono collegate alle esperienze dei singoli.

L'ultimo punto da prendere in considerazione è quello riguardante il contesto non verbale, presente nell'atto linguistico orale. È ovvio che per la lingua scritta tale contesto non esiste e che, dunque, non esiste tutta quella parte dell'informazione ricavabile dagli aspetti paralinguistici ed extralinguistici del contesto in cui il discorso avviene. È proprio qui che risiede la differenza chiave tra la comprensione della lingua scritta e quella della lingua orale. L'ascoltatore può dedurre una grande quantità di informazione semantica dal contesto di situazione, cioè da tutti quegli elementi

²³ Cfr. sopra, nota 16.

²⁴ Cfr. C. Castelfranchi, 'Una mente enciclopedica', cit., p. 24.

ausiliari presi dalla situazione, che sono spesso indispensabili per comprendere certi fatti del linguaggio²⁵. Infatti, come afferma J. Lyons, ogni enunciato orale occorre in una situazione spazio-temporale, che include sia il parlante e l'ascoltatore che le azioni che essi compiono in quel momento e gli oggetti ed eventi esterni rilevanti²⁶. Si potrebbero aggiungere anche il tono e la qualità della voce, oltre che l'intonazione, le pause, gli accenti – cioè tutti quei tratti fonologici, segmentali o no, che sono portatori di significato. Tutta questa informazione contestuale, che nella lingua orale serve ad integrare, variare, restringere l'informazione puramente linguistica, manca nella lingua scritta, che dovrà così «portare da sola tutto il peso dell'informazione»²⁷, dovrà quindi essere più esplicita²⁸, più completa, più 'regolare' e 'corretta'²⁹.

3. Leggere nella lingua madre e in una lingua straniera

3.1. Leggere nella lingua materna

Per leggere intendiamo sia la lettura in senso tecnico, cioè la capacità di riconoscere dei segni grafici e di metterli in relazione con corrispondenti simboli fonici, sia la capacità di comprendere, cioè di dare significato a tali simboli grafici.

Un bambino di 5-6 anni deve imparare che, oltre ai suoni, esiste un altro mezzo, quello grafico; che esiste cioè un altro modo di comunicare e di acquisire informazioni: quello che passa attraverso la pagina.

Per imparare a leggere il bambino deve acquisire innanzi tutto la capacità di riconoscimento dello stimolo³⁰, deve cioè imparare a mettere in

²⁵ L'uso così frequente di parole tipo 'qui', 'lì', 'io', ecc. ci porta a considerarle come contenenti in sé tutto il loro senso. È invece chiaro che senza dei correlati situazionali che le rendano esplicite, esse non potrebbero essere comprese.

²⁶ Cfr. la definizione che J. Lyons dà di 'contesto di situazione' in *Introduction to Theoretical Linguistics*, Cambridge, C.U.P., 1969, p. 413: «Every (spoken) utterance occurs in a particular spatio-temporal situation which includes the speaker and the hearer, the actions they are performing at the time and various external objects and events».

²⁷ Cfr. W. D'Addio, 'Lingua e varietà linguistiche', *Lingua e Nuova Didattica*, Anno II, n. 3.

²⁸ Per 'esplicitezza' s'intende qui non solo quella formale: soggetti espliciti, costruzioni grammaticali più complete, ecc., ma anche quella esplicitezza che, specificando i contesti situazionali, non linguistici, ci dà modo di capire, ad esempio, con quale intenzione è detta una frase che altrimenti potrebbe essere interpretata in vari modi. A questo proposito si veda il capitolo 6° di D. Parisi, F. Antinucci, *Elementi di grammatica*, cit.

²⁹ Per un'analisi delle differenze tra lingua orale e lingua scritta si veda D. Crystal and D. Davy, *Investigating English Style*, London, Longman, 1969, in particolare p. 68 e segg.

³⁰ D. Parisi, in 'Due modi di comunicare', cit., p. 7, parlando della comprensione della lingua

relazione un insieme di simboli visivi con dei contrasti acustici con cui ha familiarità. Allo stesso tempo, deve anche imparare a reagire soltanto alle caratteristiche significanti di questi simboli grafici ed alle variazioni dei simboli in contesti differenti: stampa in contrasto con scrittura a mano, diversi tipi di stampa e di scrittura, maiuscole e minuscole, ecc.

Antecedente al riconoscimento stesso, va considerata la capacità di discriminazione³¹, cioè, ad esempio, l'abilità di fare le giuste 'accomodazioni' focali³², di distinguere luce, linee, contorni, angoli, curve, di rispondere alle differenze di spazio bianco che circondano le forme. Acquisite tali capacità, il bambino riesce a delimitare le unità verbali.

Con l'acquisizione dell'abilità discriminativa e di riconoscimento, il bambino identifica, cioè, le parole sulla base di angoli e curve (differenza, ad es. fra 'mano' e 'lupo'), o sulla base della lunghezza ('sei' e 'sette'); impara a rispondere alle variazioni di relazione tra sequenze di lettere ('alle', 'ella'), e ad orizzontazioni spaziali di stimoli visivi (destra distinta da sinistra, alto da basso); impara a discriminare le lettere interne delle parole ('ballo' e 'bollo' e 'bello'; 'sette' e 'sotto'), e le sequenze di lettere; impara a conoscere le co-occorrenze di lettere nelle parole e di parole nelle frasi. Poiché non tutte le lettere possono occorrere a un punto particolare delle parole, imparerà ad identificare certe parole anche dopo una rapida occhiata al testo. Il riconoscimento delle parole non richiede infatti l'identificazione di ciascuna lettera. Parole scritte correttamente sono spesso male interpretate e, viceversa, parole scritte in maniera poco chiara o scorretta vengono identificate. Un lettore abile può tollerare una grande quantità di irregolarità, ambiguità e variabilità di scrittura.

orale, considera due processi distinti, il primo consistente «nella ricezione e riconoscimento del particolare segnale in arrivo», il secondo «nella costruzione del particolare significato che, secondo le regole della particolare lingua deve essere associato a quel segnale».

³¹ Cfr. M. Wiener and W. Cromer, 'Reading and Reading Difficulty: A Conceptual Analysis', in D. V. Gunderson (ed), *Language and Reading*, cit., pp. 150-151: «'Discrimination' constitutes one set of antecedents to identification. ... By discrimination we mean the ability to make proper focal adjustments; to distinguish figure-ground, brightness, lines, curves, and angles; and to respond to difference in the amount of white space surrounding the forms».

³² Un bambino deve, cioè, acquisire nuove coordinazioni neuromuscolari, fra cui un tipo particolare di movimento degli occhi. Egli deve mettere gli occhi a fuoco in punti specifici in quanto, finché gli occhi sono in movimento, non avviene la comprensione. Ad ogni fissazione degli occhi, soltanto una piccola porzione di stampa è a fuoco, ma c'è una vasta area nel campo periferico che è sufficientemente visibile perché si possano compiere le operazioni necessarie alla comprensione.

La seconda abilità³³ necessaria alla lettura è costituita dalla elaborazione del significato associato agli stimoli grafici³⁴. Tale elaborazione avverrà tramite la strutturazione e l'interpretazione. Le parole delle frasi vengono cioè raggruppate e percepite come aventi una struttura grammaticale. L'interpretazione del significato interagisce con la strutturazione: sembra che il nostro modo di strutturare influenzi l'interpretazione, così come le nostre predizioni riguardo al significato influenzino la strutturazione.

Per quanto riguarda la relazione tra il riconoscimento e l'elaborazione del significato, l'uno non implica necessariamente l'altra. È possibile, ad esempio, 'leggere' correttamente le parole di un giornale scientifico senza afferrarne il significato, così come si può pensare al caso di uno straniero che, con un po' di esercizio, riesce a 'leggere' (= pronunciare) una lingua come l'italiano senza conoscerla. D'altro canto, si può verificare anche il caso inverso. Nella lettura veloce, la velocità stessa rende il riconoscimento – almeno quello preciso – impossibile. Probabilmente, acquistare velocità di lettura significa proprio non identificare i 'pattern' più ricorrenti.

Avere imparato a leggere significa dunque avere a disposizione tre sistemi simultaneamente: quello grafofonico, per cui il lettore risponde alle sequenze grafiche e le mette in relazione con quelle sonore; il sistema sintattico, per cui, utilizzando i marcatori di strutture quali parole funzionali, affissi inflessionali, ordine delle parole, ecc., si riconoscono e predicano le strutture; ed infine il sistema semantico che permette di derivare significato dalla lingua. Quest'ultimo sistema comporta non soltanto la conoscenza del significato delle parole, ma anche le esperienze e le nozioni a cui il significato lessicale delle parole ci rimanda, e le capacità logiche necessarie a dar senso a quello che si legge.

L'uso simultaneo di tutti e tre i sistemi: grafofonico, sintattico e semantico, a disposizione del lettore, renderebbe la lettura lenta ed

³³ Per quanto riguarda tale abilità e in genere le abilità necessarie alla lettura, si veda L. Venezky, C. Calfee, S. Chapman, 'Skills Required for Learning to Read', in D. V. Gunderson (ed), *Language and Reading*, cit., e J. B. Carroll, 'The Nature of the Reading Process', nello stesso volume.

³⁴ «Le due attività» (ricezione e riconoscimento da un lato e costruzione del significato da associare al segnale dall'altro) «sono legate nell'ascoltatore nel senso che il risultato della prima viene usato dall'ascoltatore per recuperare dalla sua memoria l'informazione necessaria alla costruzione del significato...». Tramite dunque un sistema di conoscenze di cui è in possesso, l'ascoltatore costruisce il significato delle frasi che ascolta o legge. Cfr. D. Parisi, in 'Due modi di comunicare', cit., p. 20.

inefficiente e ritarderebbe la comprensione. Il leggere richiede invece delle strategie che permettano di selezionare gli indizi più importanti e produttivi.

Alcune strategie di lettura potranno essere causate da particolari caratteristiche del sistema grammaticale di una data lingua. Ad esempio, le inflessioni sono relativamente poco importanti in una lingua come l'Inglese, mentre saranno portatrici di molta informazione in una lingua flessa come il Tedesco. Inoltre le strategie varieranno in parte, come abbiamo visto, da lettore a lettore, e a seconda dello scopo per cui si legge: lettura per ricavare informazione specifica, lettura critica, ecc.

3. 2. Leggere in una lingua straniera

Un allievo che impara a leggere in una seconda lingua sa già che cosa comporta 'leggere' nel senso tecnico della parola. Egli cioè, almeno per lingue affini come l'italiano, e il francese, il tedesco e l'inglese, non dovrà imparare la meccanica del leggere.

Tralasciando la fase in cui dovrà assuefarsi all'ortografia della nuova lingua, alla forma grafica dei fonemi della lingua, e, considerando presupposto del leggere il possesso di abilità linguistiche orali di base, le difficoltà che l'allievo incontrerà potranno dipendere da fattori diversi³⁵:

- a) dalla scarsa o comunque incompleta conoscenza della lingua straniera. Ci riferiamo a quelle conoscenze, linguistiche e non, di cui è invece in possesso un nativo, necessarie a costruire i significati di ciò che si legge.
- b) da fattori che prescindono dalla lingua oggetto di studio e che riguardano conoscenze rilevanti in ogni tempo e in ogni luogo, cioè il 'background knowledge' o universali del ragionamento logico.
- c) da fattori che, di nuovo, prescindono dalla lingua di studio e che riguardano invece conoscenze specificamente rilevanti ad un certo tipo di lettura. Tali difficoltà saranno dovute alla materia specifica o all'argomento di ciò che si legge.

Ci occuperemo, qui in particolare, delle difficoltà connesse con l'incompleta conoscenza della lingua straniera. In questo caso possiamo fare una distinzione tra difficoltà strutturali e difficoltà di contenuto.

Le prime consistono, ad esempio, nel non riconoscere la struttura globale di una frase, nel non saper identificare connessioni fra le varie frasi, nel non riconoscere la struttura del paragrafo e di selezioni più lunghe del

³⁵ Sulle difficoltà di lettura incontrate da studenti di lingue straniere, si veda l'articolo di D. Byrne, 'The Reading Skills', Roma, British Council, 1973, ciclostilato, p. 2.

paragrafo.

Le seconde si riferiscono sia a singoli elementi che a parti più complesse quali la frase o il paragrafo. Per quanto riguarda i singoli elementi lo studente potrà incontrare:

- 1) difficoltà di ordine lessicale: il significato di certe parole può essergli sconosciuto, oppure può essergli sconosciuto un significato contestuale di un termine noto.
- 2) difficoltà di ordine culturale o enciclopedico, riguardanti cioè le conoscenze legate al significato lessicale delle parole (loro implicazioni culturali, sociali, psicologiche, affettive, ecc.).
- 3) difficoltà idiomatiche in cui il significato dell'espressione non può essere dedotto dal significato dei singoli elementi che la compongono in quanto l'espressione va considerata come una unità globale.

Per quanto riguarda parti più complesse delle singole parole od espressioni, alcune difficoltà saranno dovute al fatto che il significato letterale può non coincidere con quello effettivamente inteso. Chi scrive, così come chi parla, per esprimere ciò che intende, ha infatti a disposizione sia mezzi letterali (uso di dichiarative per asserire fatti, interrogative per porre domande o richiedere qualcosa, uso di costruzioni performative esplicite, ecc.) che mezzi meno diretti, più retorici e spesso collegati con certe norme sociali (uso di dichiarative per chiedere qualcosa, uso di interrogative per dare degli ordini, ecc.). In quest'ultimo caso, l'ascoltatore o lettore deve andare al di là del significato letterale e scoprire quello effettivamente inteso. Ciò sarà fatto tramite la verifica dell'interpretazione letterale nel contesto del discorso per giudicare della plausibilità o meno di tale interpretazione³⁶. Nel caso non sia plausibile, per poter dedurre il significato inteso, l'ascoltatore o lettore deve conoscere varie convenzioni d'uso, varie presupposizioni, collegate al tipo di varietà linguistica in questione³⁷. Ciò si verifica, ovviamente, in tutte le lingue, ma ogni lingua, poiché basata su un sostrato culturale differente, avrà delle 'regole', o postulati d'uso, diversi, almeno parzialmente.

3.3. Capacità di inferire i significati

Cerchiamo di vedere ora che tipo di indizi ha a disposizione uno studente di una lingua straniera per 'inferire' i significati che gli sono

³⁶ Cfr. R. Lakoff, 'Language in Context', Berkeley University, 1973, ciclostilato.

³⁷ Per la comprensione della lingua orale-conversazionale, i cosiddetti 'postulati conversazionali'. Cfr. a questo proposito D. Gordon and G. Lakoff, 'Conversational Postulates', in *Papers from the VIIth Regional Meeting*, Chicago Linguistic Society, 1971.

sconosciuti.

A. Carton³⁸ propone di distinguerli in tre categorie: intralinguistici, inter-linguistici e contestuali.

1) Gli indizi intralinguistici sono quelli forniti dalla stessa lingua di studio. Per poterne usufruire, lo studente deve, ovviamente, possedere già una certa conoscenza della lingua straniera, in quanto essi sono costituiti essenzialmente dalle regolarità morfologiche e sintattiche della lingua. Tali indizi – per esempio, i marcatori morfologici di pluralizzazione, di tempo e di genere – possono servire ad identificare la classe di un termine sconosciuto. Benché l'identificazione della classe di appartenenza di un termine non costituisca in sé un mezzo per capire il significato di tale termine, essa potrà, tuttavia, ridurre il numero delle inferenze che possono essere fatte.

Gli indizi intralinguistici non sono esclusivamente di ordine strutturale; certi affissi derivazionali o radici di parole hanno implicazioni semantiche ben precise. Per fare degli esempi³⁹, vi sono molti morfemi produttivi, ma legati, che suggeriscono nozioni tipo 'agente' ('-ore' in italiano, come in 'conduttore', 'traduttore', 'operatore'); oppure 'astrazioni' ('-zione' in italiano, come in 'conduzione', 'traduzione', 'operazione'); oppure 'avente la proprietà di' ('-ivo' in italiano, come in 'operativo', 'aggiuntivo'), ecc.

La conoscenza di gruppi di affissi di tale genere può restringere il campo sematico di un termine proprio perché, come abbiamo detto, essi suggeriscono certe nozioni e concetti. Quando tali suffissi appaiono connessi con radici che lo studente ha già incontrato altrove, essi suggeriscono il significato specifico del nuovo termine. Così, se lo studente conosce il significato di parole tipo 'operatore' o 'operazione' oltre che di parole tipo 'riduttivo' e 'incisivo', non incontrerà difficoltà quando incontrerà una parola come 'operativo'.

2) Gli indizi inter-linguistici includono le affinità esistenti fra alcune lingue a causa di prestiti, parole affini per origine ('cognates'), regolarità di trasformazioni fonologiche tra una lingua e l'altra. Tali affinità derivano dalle circostanze storiche e dai contatti verificatisi tra i paesi ove si parlano tali lingue. Possono quindi non essere presenti.

Va notato che, specialmente per quanto riguarda le parole affini per origine, i 'faux amis', come li chiamano i Francesi, tali indizi possono essere

³⁸ A. Carton, 'Inferencing: a Process in Using and Learning Language', in P. Pimsleur, T. Quinn (eds), *The Psychology of Second Language Learning*, Cambridge, C.U.P., 1971, p. 50.

³⁹ A. Carton, nell'articolo citato nella nota 38, riporta degli esempi per l'inglese che corrispondono a quelli qui dati per l'italiano.

causa di errori grossolani. Un esempio spesso citato è quello della parola inglese 'morbid' che in italiano non significa affatto 'morbido' ma 'morboso'.

3) L'ultima serie di indizi è costituita dagli indizi contestuali, che sono sicuramente i più importanti in quanto è il contesto, più di qualsiasi altra cosa, a suggerirci il significato di parole o espressioni sconosciute o il senso esatto da dare a parole ed espressioni. Essi, inoltre, devono essere utilizzati a qualsiasi stadio di abilità di lettura.

La capacità di inferire il significato dagli indizi contestuali disponibili è una capacità di cui disponiamo nella nostra lingua madre, anche se non sempre ci rendiamo conto di come riusciamo ad 'indovinare' una parola che incontriamo per la prima volta. Il problema sembra essere quello di trasferire tale competenza nella lingua straniera.

Alcuni tipi di indizi, o 'clues', contestuali più frequenti sembrano essere i seguenti:

- Parafrasi o definizione: il significato di un termine sconosciuto è chiarito da una definizione o da una parafrasi.
- Definizione interna: una parola sconosciuta può essere interpretata se essa viene descritta implicitamente, cioè, ad esempio, se ne viene chiarito l'effetto o il risultato. Una parola come 'incostante', ad esempio, verrà suggerita dal seguente contesto⁴⁰: «Maria è incostante; le piacciono i biondi e i bruni, gli alti e i bassi. Le piace cambiare».
- Il significato di una parola può essere chiarito se viene fatto riferimento all'esperienza diretta o indiretta del lettore. Se la situazione gli è familiare o se può facilmente immaginarla, riuscirà a comprendere il significato sconosciuto. Ad esempio: «Il caldo era terribile. Il sudore (parola sconosciuta) gli colava dalla fronte. Anche il suo corpo era bagnato».
- Il significato viene chiarito tramite la comparazione o il contrasto. Il contesto, cioè, mette a contrasto la parola sconosciuta con una parola familiare o, negativamente, indica che cosa la parola non significa.
- Sinonimia: il significato di una parola sconosciuta è espresso da una o più parole differenti ma familiari al lettore.
- Suntò: un significato - idea, situazione - viene riassunto da una parola o espressione.
- Associazioni logiche: le associazioni logiche che possiamo fare in un particolare contesto ci orientano verso una certa soluzione, verso

⁴⁰ L'esempio qui dato è un adattamento all'italiano di un esempio di G. Capelle.

un certo significato da dare ad una parola sconosciuta.

Oltre a svolgere la funzione di suggerirci il significato da assegnare a singole parole sconosciute, il contesto ci suggerisce anche, come accennavamo in precedenza, il modo di intendere il significato letterale e di interpretare il testo.

3.4. Applicazioni didattiche. La lettura intensiva ed estensiva

Il discorso sugli indizi di cui dispone lo studente quando affronta un testo nella lingua straniera, si inserisce nel discorso didattico di come sviluppare la capacità di comprensione di materiale scritto senza ricorrere alla traduzione.

C'è da tener presente, innanzi tutto, che, forzando lo studente a leggere materiale troppo difficile rispetto alle sue conoscenze linguistiche, lo costringeremo a dare significati errati o inaccurati alle parole sconosciute, oppure a decifrarle una a una con l'aiuto del vocabolario; lo costringeremo ad interpretare erroneamente il significato inteso a causa delle sue scarse esperienze sulle implicazioni culturali degli usi linguistici; a mettere sullo stesso piano usi lessicali e strutturali appartenenti a varietà linguistiche e d'uso differenti, a causa della mancanza di una base per valutare i moduli stilistici e contestuali tipici delle differenti varietà scritte; a trasferire, infine, la pronuncia della lingua madre al testo straniero.

Queste considerazioni sembrano indicare l'utilità, almeno nella fase elementare di apprendimento, di presentare agli studenti materiale adeguatamente graduato e sotto l'attenta guida dell'insegnante. Compito dell'insegnante sarà quello di aiutare lo studente ad indovinare significati sconosciuti, a seguire le relazioni di pensiero tra frasi e paragrafi, ad integrare l'informazione del testo con le conoscenze ed esperienze possedute, a rispondere non solo all'informazione fattuale, ma anche ai significati impliciti, alle inferenze, alle informazioni deducibili; insomma aiutarlo ad interpretare il testo.

Un modo possibile di procedere⁴¹ può essere quello di far ricercare agli studenti gli indizi presenti nel testo e ritenuti utili a risolvere una difficoltà di comprensione o di interpretazione, far loro formulare delle ipotesi fornendone una giustificazione, ed infine verificare le ipotesi tramite la discussione collettiva. L'insegnante ha cioè il compito di stimolare gli studenti a trovare da se stessi le possibili soluzioni alle difficoltà incontrate, in modo da abituarli a fare a meno della sua guida.

⁴¹ Metodo proposto da G. Capelle.

Man mano che gli studenti passeranno a livelli più avanzati potranno far uso di materiale meno rigidamente graduato e inteso sia a elucidare strutture e ad estendere le conoscenze lessicali, che a presentare con sistematicità varietà differenti di lingua scritta.

Il tipo di lettura di cui ci siamo finora occupati, e che viene correntemente definito 'intensivo'⁴², sarà affiancato, ad un livello intermedio, dalla lettura cosiddetta 'estensiva', caratterizzata dalla comprensione globale del testo, non più attenta, cioè, come l'altra, a tutti i dettagli. Lo scopo di tale lettura consisterà nel far leggere gli studenti estensivamente e per il gusto di leggere, alla velocità propria a ciascuno di loro e al grado di difficoltà adatto alle abilità specifiche.

Esiste chiaramente un salto qualitativo fra i due tipi di lettura: la lettura estensiva «fa appello ad una serie di capacità, abitudini culturali di base e motivazioni enormemente ricche e a cui non può supplire del tutto la esperienza realizzata attraverso la lettura intensiva»⁴³. D'altro canto gli studenti vanno incoraggiati a leggere estensivamente perché solo attraverso una massiccia esposizione alla lingua e a tutte le sue varietà, riusciranno a leggere con comprensione, riusciranno a discriminare progressivamente il significato delle parole, a familiarizzarsi con le caratteristiche stilistiche delle varietà scritte e con gli usi a cui tali varietà sono poste⁴⁴.

Anche in questo caso si pone il problema della scelta del materiale. Agli inizi esso dovrebbe essere ad un livello di difficoltà leggermente inferiore a quello del materiale presentato nella lettura intensiva in classe, proprio perché, in questo caso, gli studenti non potranno usufruire dell'aiuto dell'insegnante. Il materiale potrà consistere di brevi storie o commedie – autentiche o adattate – che possano essere divise in 'porzioni' compiute, in modo che gli studenti abbiano la sensazione di aver raggiunto una conclusione anche se non hanno letto tutto il materiale.

Il ruolo dell'insegnante consisterà essenzialmente nell'interessare gli studenti al materiale che leggeranno, e, almeno in certi casi, nel prepararli alle difficoltà maggiori che incontreranno. Si potrà leggere una parte del brano – storia, commedia – in classe, interrompendosi ad un punto

⁴² Sulla distinzione tra lettura 'intensiva' e lettura 'estensiva' si veda, ad esempio, W. M. Rivers, *Teaching Foreign Language Skills*, Chicago, The University of Chicago Press, 1968, p. 229 e segg.

⁴³ Cfr. M. Crisari, 'Lingua scritta: una questione seria', *Lingua e Nuova Didattica*, anno II, n. 3, p. 13.

⁴⁴ Si veda, a questo proposito, D. A. Wilkins, *Linguistics in Language Teaching*, London, Edward Arnold Ltd., 1972, p. 132.

pieno di 'suspense' o interesse e si chiederà agli studenti di terminare la lettura a casa. A volte si potranno porre delle domande anticipatorie a cui lo studente dovrà cercare la risposta nel testo che leggerà. Altre volte, dopo che il materiale sarà stato letto, si potranno fare dei brevi test di comprensione basati sullo sviluppo del racconto o delle idee espresse nel brano e non su dettagli che verificano la memoria ma non la comprensione. Si potrà anche, sempre a lettura completata, discutere su quanto si è letto e si potrà chiedere ad alcuni studenti di esporre il contenuto della storia o le loro impressioni sulla storia stessa.

In ogni caso, si dovrà insistere che non è necessario, nella lettura estensiva, porre attenzione a tutti i dettagli (cosa che non accade nemmeno a chi legge nella propria lingua), e che parole che non si conoscono, incontrate in varie occasioni e in contesti diversi, acquisteranno pian piano significato.

Obiettivi di lettura in un corso di italiano come lingua veicolare (1979)¹

in «Studi Somali», vol. 3 “Ricerche sull’insegnamento dell’italiano in Somalia”, a cura di Annarita Puglielli e Biancamaria Tedeschini Lalli, Ministero degli Affari Esteri – Dipartimento per la cooperazione allo sviluppo, Comitato Tecnico Linguistico per l’Università Nazionale Somala, 1981, pp. 71-91.

1. Premessa

Il Corso di italiano per l’Università Nazionale Somala contiene una parte esplicitamente dedicata alla lettura, intitolata “Letture guidate”. Scopo del presente articolo è la descrizione di tale materiale e la esplicitazione e giustificazione delle scelte metodologiche e didattiche che ne stanno alla base.

La elaborazione di “Letture guidate – Livello iniziale” (non ci occuperemo che di sfuggita di “Letture guidate – Livello avanzato”) risale ormai a quattro, cinque anni fa. Ma, nonostante le correzioni e gli aggiornamenti, esso è rimasto sostanzialmente inalterato. Alla luce delle esperienze fatte e delle nuove conoscenze acquisite in questi anni, avremmo potuto², e a volte anche voluto, apportare alcuni cambiamenti. Ma, da un lato si trattava di un’ipotesi di lavoro che volevamo verificare approfonditamente – e i cui risultati possiamo infatti oggi giudicare con notevole sicurezza – e dall’altro, come abbiamo già detto, si trattava di un materiale facente parte di un corso globale di insegnamento. In quanto tale esso sottostava ad una logica interna a tutto il corso, logica che sarebbe stato inopportuno o impossibile sconvolgere.

2. Situazione di insegnamento

L’università in cui si tengono i corsi è, come si sa, quella di Mogadiscio, l’unica esistente in Somalia, dove l’italiano costituisce lingua tramite di insegnamento nelle sette facoltà scientifiche attualmente in funzione. Gli

¹ Il presente lavoro è una versione della relazione tenuta al “Convegno sull’insegnamento della lettura nelle lingue straniere” tenutosi presso l’Università degli studi di Torino nell’ottobre 1979 ad apparso negli Atti del Convegno stesso: S. Cortese (a cura di), *La lettura nelle lingue straniere*, Franco Angeli, 1980.

² Il plurale non è *majestatis*. Gli autori del materiale in questione sono infatti due: la sottoscritta e Giovanna Stefancich.

studenti che frequentano il semestre propedeutico di italiano non hanno alcuna conoscenza della lingua, oppure ne hanno una conoscenza assai scarsa e parziale – la comprensione orale essendo nella grande maggioranza dei casi l'abilità relativamente più sviluppata.

Tutti gli studenti posseggono precedenti esperienze di studio di una lingua straniera, ma l'insegnamento scolastico di una L2 sembra consistere essenzialmente nell'impartizione di regole e paradigmi. Pochissimi studenti hanno mai avuto modo di usare comunicativamente le forme linguistiche che hanno imparato in classe. Inoltre, provenendo gli studenti da una cultura e da una tradizione di studi basate sulla trasmissione orale del sapere e delle conoscenze, sono familiari con metodi di insegnamento e posseggono abitudini di studio notevolmente differenti dai nostri. Tali metodi e tali abitudini sono basati essenzialmente sulla memorizzazione e sulla ripetizione di quanto impartito dall'insegnante. Oltre che all'influenza culturale, soprattutto religiosa, questa pratica è attribuibile alla scarsità di libri, documentazione, materiali scritti di qualsiasi genere, che impediscono un approccio più critico e ragionato allo studio. La situazione va attualmente cambiando, ma, essendo l'università il centro di tale cambiamento, gli studenti che vi accedono fanno ancora parte di questa tradizione. Abbiamo accennato a questo problema in quanto esso ha avuto un peso notevole nel determinare certe nostre scelte.

3. Descrizione generale del materiale

Il materiale cosiddetto "Letture guidate" costituisce solo una parte – ed una delle meno consistenti – del materiale del corso generale, che potrebbe essere definito di italiano di base, anche se i dati linguistici forniti, il contenuto referenziale, è in buona parte di tipo tecnico-scientifico e dunque di rilevanza particolare per studenti di discipline scientifiche.

L'uso del materiale di lettura inizia a partire dal secondo mese di lezioni, cioè dopo circa 100 ore di insegnamento. Si tratta di materiale cosiddetto 'di lettura' in quanto include anche attività di scrittura e, occasionalmente, di produzione orale, oltre che una riflessione costante, anche se non sistematica, sulle caratteristiche proprie del testo scritto e del processo del leggere.

È suddiviso in due parti: una prima dedicata alla lettura analitica – o lettura-studio – cui è dato maggior spazio, ed una seconda parte dedicata alla lettura sintetica – o, come viene anche definita, "globalmente informativa"³ – e alla ricerca di informazione specifica. La decisione di privilegiare

³ Viene così definita, ad esempio, nella letteratura tedesca e in quella russa.

ed anticipare il tipo di lettura analitico è motivata dal fatto che gli studenti hanno bisogno di ampliare e consolidare le proprie conoscenze linguistiche prima di poter affrontare la lettura sintetica che prevede padronanza delle strutture portanti della lingua e il possesso di un vocabolario di base piuttosto consistente. Inoltre, la lettura analitica è stata privilegiata in quanto è quella tipica dello studio; essa è dunque la più rilevante per il particolare gruppo di discenti cui il materiale è destinato. Infine essa stessa costituisce, a mio avviso, un mezzo per migliorare la lettura sintetica. Quest'ultima è generalmente intesa come un modo di leggere per formarsi un'idea globale e sommaria del testo, un modo di leggere in cui il lettore abbraccia porzioni di testo – o blocchi semantici – più ampi che non singole parole o gruppi di parole, in cui il lessico sconosciuto viene semanticizzato globalmente, cioè ricavando il significato dal contesto, qualora lo si ritenga necessario alla comprensione della informazione principale⁴. Ma, in realtà, la lettura sintetica sottende al leggere in generale, alla acquisizione di conoscenze tramite la lingua scritta, alla capacità di estrarre e ritenere informazioni e dunque di riassumere, prendere nota, schematizzare, ecc. Se è vero, secondo quanto affermano Gibson e Levin⁵, che vi sono tanti processi di lettura quante sono le persone che leggono, le cose da leggere e gli scopi da raggiungere, mi trova anche concorde Licia Rotunno quando afferma che ciò che varia da una strategia all'altra di lettura, cioè da un modo di leggere all'altro, è soprattutto la diversa modalità d'uso di tattiche che sono comuni al leggere in generale⁶.

La distinzione tra i diversi tipi di lettura non è stata dunque mantenuta in modo netto, anche perché nella realtà essi sono spesso in combinazione: ad esempio, una volta letta una porzione di testo di studio in modo cursorio, si procede a leggere analiticamente per ritenere le informazioni in esso contenute. Nella sezione dedicata alla lettura sintetica sono dunque compresi anche esercizi che possono sembrare più idonei allo sviluppo del secondo tipo di lettura.

⁴ Se il lettore ritiene che il lessico sconosciuto sia irrilevante per la comprensione dell'informazione principale, lo trascura; ma anche in questo caso, per decidere della sua irrilevanza, egli deve ricorrere al contesto. Si vedano in proposito le osservazioni di M. Löschmann, "Übungsmöglichkeiten und Übungen zur Entwicklung des stillen Lesens", *Deutsch als Fremdsprache*, 1975.

⁵ Cfr. Gibson E. J. - Levin H., *The Psychology of Reading*, Cambridge, Mass, The MIT Press, 1975, p. 451.

⁶ Si veda Licia Rotunno Nencini, *Il russo scientifico: un corso di lettura nell'ottica di A. A. Leont'ev*, Tesi di laurea, luglio 1979.

Gli esercizi della prima sezione sono stati suddivisi in tre sottogruppi, così denominati:

- A. Verifica della comprensione
- B. Le parole
- C. Il testo.

Tutti gli esercizi riguardano ovviamente la comprensione: la suddivisione sta ad indicare, grosso modo, di quale tipo di comprensione ci stiamo di volta in volta occupando.

Il primo gruppo di esercizi ha lo scopo di abituare ad una comprensione globale del brano – sia di tipo fattuale che implicativo – ad ultimazione di una prima lettura. Le domande sono del tipo SI/NO oppure VERO/FALSO e prevedono anche che lo studente giustifichi la scelta compiuta riportando parole ed espressioni tratte dal brano.

Gli esercizi riuniti sotto la dicitura “Le parole” trattano problemi di comprensione di punti discreti – singoli item lessicali o strutturali – presenti nel brano. Riguardano di volta in volta aspetti morfologici, grammaticali, connessioni logiche, significati di determinate parole. Sia in questa sezione che in quella dedicata al testo si cerca in vari modi di aiutare lo studente a sviluppare la capacità di indovinare il significato di parole sconosciute:

- mettendo la parola sconosciuta in rapporto ad altre parole contenute nel brano con cui essa è in relazione di significato;
- facendo notare come il contesto – macro e micro – in cui si trova la parola sconosciuta possa suggerirne il significato;
- analizzando la forma della parola oppure il significato di parti della parola stessa (affissi, suffissi, ecc.).

Il terzo gruppo, infine, contiene esercizi che si riferiscono non più a singoli item oppure a frasi isolate bensì a tutto il testo o a porzioni di esso. Scopo globale e fondamentale di questo gruppo di esercizi è quello di mettere in rilievo che cosa costituisca un testo inteso come insieme di frasi unite fra loro a formare un tutto semanticamente coerente e grammaticalmente coeso. Gli esercizi riguardano elementi di referenza (ad esempio, l'uso dei pronomi), di coesione lessicale (sinonimia, antinomia, parafrasi, equivalenza), connettivi logici, strutturazione dell'informazione. Un altro esercizio di questo gruppo, denominato “uso del contesto” si basa sulla particolare funzione del contesto di suggerire quello che seguirà. Lo scopo è quello di sviluppare la capacità di anticipazione e di previsione. Infine, a conclusione di ciascuna unità, viene suggerito un esercizio di lettura ad alta voce in cui sono indicate le possibili scansioni del testo per una lettura a gruppi di senso. Tale esercizio è posto alla fine della lezione, quando il

brano è conosciuto dallo studente, che può quindi leggerlo con “significato”.

La seconda sezione – quella dedicata alla lettura sintetica e alla ricerca di informazione specifica – contiene materiale composito: materiale narrativo, recensioni, schede bibliografiche, ecc. Scopo di questa sezione è, come dicevamo, quello di sviluppare la capacità di comprensione globale, che sorvoli cioè i dettagli, le parti ridondanti, le parole sconosciute irrilevanti per la comprensione globale. Altro scopo è quello di permettere all'allievo di trovare con una certa velocità dell'informazione specifica.

Ogni esercizio è preceduto, oltre che dalle istruzioni su quello che si richiede allo studente di fare, dalla esplicitazione dello scopo dell'esercizio stesso. Tali indicazioni hanno una dichiarata finalità didattica: intendono cioè rendere lo studente partecipe del processo di apprendimento-insegnamento⁷.

4. Obiettivo primario

Quando gli studenti affrontano il materiale di lettura, hanno già di mestichezza con la lingua scritta, sia in quanto trascrizione della lingua orale sia in quanto codice diverso da quello orale. Ma il materiale scritto con cui sono venuti a contatto serviva ad evidenziare, incorporandole, particolari strutture e voci lessicali. L'obiettivo didattico che noi ci poniamo è invece quello di sviluppare la consapevolezza degli studenti riguardo a cosa costituisca un testo, come esso sia costruito, in cosa consista il processo di lettura: in altre parole, sviluppare una competenza di lettura che lo studente possa poi utilizzare fuori della classe. Lo studente deve imparare a leggere autonomamente: un modo per aiutarlo in questo è di renderlo consapevole di ciò che fa quando legge e di come è organizzata la lingua scritta. A questo scopo abbiamo cercato di sviluppare una pratica di lettura che non fosse centrata sull'oggetto, sul contenuto del testo, sull'apprensione dell'informazione – come è spesso obiettivo dei corsi cosiddetti “per scopi speciali” – bensì sull'attività di lettura in quanto tale. L'acquisizione di nuove capacità necessita che il discente sia parte attiva del processo di apprendimento, che abbia coscienza della rilevanza di tutto quello che fa per lo sviluppo dello scopo globale. C'è infatti una stretta connessione fra acquisizione di capacità e consapevolezza dei fenomeni e dei processi che sottostanno a tali capacità. Poiché la consapevolezza della attività di lettura implica consapevolezza del come la lingua funziona per trasmettere informazione, sin dall'inizio lo studente deve instaurare un rapporto attivo col

⁷ Si veda l'introduzione nel Manuale dell'insegnante [pubblicato nel 1983, si veda la bibliografia conclusiva di questo volume, N.d.C.].

testo che ha di fronte. Con Widdowson diremo che

“reading comprehension can be improved only if students fully understand what they are learning and are prepared to think carefully about how the resources of a language are put to communicative use”⁸.

È vero d'altronde che imparare a leggere in una lingua straniera non significa soltanto acquisire nuove conoscenze ma anche trasferire nella L2 conoscenze e strategie che già si posseggono; in altre parole, trasferire la propria *dormant competence*. Ma, come la nostra esperienza di insegnanti di lingue tende a dimostrare, tale competenza è spesso così ‘dormant’ che ci si chiede se esiste! Come affermavo in un recente studio su errori di traduzione compiuti da studenti universitari italiani che imparano l'inglese per poter leggere testi di psicologia⁹, il successo nell'apprendimento di una L2 è messo in gioco assai prima che se ne cominci lo studio. Lo studente sensibilizzato al fenomeno linguaggio, abituato a mettere in atto, consciamente, strategie interpretative efficaci nella L1, affronterà con più sicurezza un testo in L2. Ma questa consapevolezza spesso non è patrimonio degli studenti, e certi errori stanno a dimostrarlo. Per quanto riguarda la situazione somala, a quanto detto va aggiunta la scarsa dimestichezza degli studenti con la lingua scritta in generale e le abitudini di studio cui facevamo cenno più sopra. Infine, si deve tener presente la distanza culturale esistente fra le lingue somalo e italiano. Questa differenza – di “world views” e, conseguentemente, di “meaning style”, come direbbe Halliday¹⁰ – pone certamente ulteriori difficoltà di comprensione, difficoltà che non siamo in grado di prevedere e che possiamo cercare di prevenire soltanto esplicando il “meaning style” dell'italiano. Si tratta ovviamente (ahimè!) piuttosto di una dichiarazione di buona volontà e di un tentativo di lavoro in quella direzione che di una realizzazione didattica.

5. Sotto-obiettivi

Se lo studente deve acquisire consapevolezza di quello che fa

⁸ H. Widdowson, *Reading and Thinking in English, Discovering Discourse*, OUP, 1979, Preface to the series.

⁹ Cfr. A. Ciliberti, “Errori di condizionamento”, *Lingua e Stile*, 1980 1.

¹⁰ M. A. K. Halliday “Sociolinguistic Aspects of Mathematical Education”, in M. A. K. Halliday, *Language as Social Semiotic*, Edward Arnold, 1978, p. 199. Secondo Halliday, il significato di queste differenze per il pedagogo è costituito dal fatto che “it is generally easier to transfer from the mother tongue to a language from the same culture area than to one that is culturally very remote, since the former is likely to be much closer in its ways of meaning”.

quando legge, non sarà sufficiente che egli conosca gli scopi globali del corso; ogni singola attività, ogni singolo esercizio – come dicevamo più sopra – dovranno bensì fornirgli un obiettivo esplicito, in modo che egli si renda conto dei passi da compiere, degli obiettivi intermedi necessari a sviluppare una certa abilità.

Se adottiamo questa ottica, il primo presupposto per la creazione di esercizi per lo sviluppo dell'abilità di lettura sarà costituito dalla definizione di che cosa si vuole praticare, dalla precisazione e descrizione delle sottocomponenti del processo del leggere. Nella individuazione degli scopi dei singoli esercizi, il nostro orientamento di massima è stato quello di evitare di distinguere la descrizione del discorso – o di aspetti del discorso – da un lato e le strategie interpretative dall'altro. Come accennavamo più sopra, abbiamo seguito la prospettiva secondo cui essere consapevoli della propria attività di lettori implica, innanzitutto, la consapevolezza del come funziona la lingua per trasmettere informazione. Inoltre, se scopo da raggiungere è quello di produrre dei lettori autonomi, cioè dei lettori che siano in grado di capire del materiale sconosciuto senza spreco di energie né di tempo, dovremo puntare su esercizi che sviluppino un tipo di comprensione diretta, che aiutino a superare – e, in qualche modo, a sottovalutare, direi – le difficoltà linguistiche che interferiscono con la comprensione. Si deve cioè rendere lo studente capace di usufruire di tutti gli indizi che possono aiutarlo a indovinare significati sconosciuti: indizi linguistici – a livello morfologico, sintattico, semantico, testuale – e indizi non linguistici – contenutistici e metalinguistici – che gli permettano di integrare correttamente l'informazione che il testo fornisce con le aspettative su quello che esso conterrà¹¹.

Nel presentare alcuni esempi dei tipi di esercizi contenuti nel materiale, vorremmo premettere che la tipologia degli esercizi non è aprioristicamente determinata. Abbiamo individuato di volta in volta, così come si presentavano nei brani, degli aspetti di item lessicali o strutturali e delle caratteristiche fra le più evidenti del testo scritto che ci sembrava utile sottolineare senza mirare ad essere esaurienti o completi.

[...] ¹²

6. Tipo di linguaggio

Vediamo ora di giustificare il particolare tipo di linguaggio da noi

¹¹ Cfr. M. Löschmann, cit.

¹² Sono stati omessi gli esempi di esercizi (pp. 78-81) e le appendici A e B (pp. 86-91), N.d.C.

scelto. Si tratta di un linguaggio che potremmo definire divulgativo-scientifico. Quasi tutti i brani sono infatti tratti da rubriche speciali di quotidiani e riviste di divulgazione scientifica e vertono su fatti o ricerche delle scienze.

Se consideriamo che la comprensione di un testo scritto è in funzione delle risorse intellettuali, linguistiche ed esperenziali dell'individuo, ci rendiamo conto che soltanto una piccola parte della informazione necessaria alla comprensione scritta deriva da ciò che è effettivamente presente nel testo. Come afferma lo Smith, la difficoltà di lettura è in funzione non solo della padronanza della lingua ma delle conoscenze che il lettore possiede riguardo al campo fattuale e concettuale in cui si situa il testo¹³. Il lettore fa cioè uso di risorse e strategie che sono di vario tipo:

- a) di tipo cognitivo generale: forme di ragionamento o abilità di pensiero;
- b) di tipo culturale ed esperenziale: cioè legate alle sue conoscenze del mondo;
- c) strategie di lettura vere e proprie derivanti dalla sua familiarità con la natura della lingua scritta e col compito particolare che si pone leggendo;
- d) e infine, strategie che derivano dal livello linguistico che il lettore ha raggiunto.

Essendo il nostro scopo primario concentrato sul leggere in sé, dovevamo cercare di escludere il più gran numero possibile di variabili che interferissero con il raggiungimento di questo scopo. Il materiale non doveva cioè prevedere conoscenze specifiche di tipo specialistico o culturale; i testi dovevano fornire tutte – si fa per dire – le informazioni fattuali necessarie alla comprensione, dovevano cioè essere autosufficienti dal punto di vista del contenuto. Dal punto di vista linguistico si doveva valutare il loro grado di testura: con le parole di M. Gregory e S. Carrol, si doveva vedere “how much of the interpretive weight was internal and how much external”¹⁴. Infine, i brani dovevano adeguarsi al livello di conoscenza linguistica raggiunto dagli studenti.

I brani scelti, essendo come dicevamo, di tipo divulgativo scientifico, vertenti su fatti e ricerche della scienza, costituiscono in qualche modo

¹³ F. Smith, *Psycholinguistics and Reading*, New York, Rinehart and Winston, 1973, riportato da W. Rivers, “La compréhension de l'écrit: apprentissage et enseignement de la lecture”, *Le François dans le Monde*, 141, 1978.

¹⁴ Gregory M. - Carroll S., *Language and Situation*, Routledge and Kegan, London, 1978, p. 9.

delle “semplificazioni”, pur mantenendo intatto il loro carattere di autenticità. Questa semplificazione della struttura del contenuto, questa volgarizzazione, rispondeva alle nostre esigenze, ma poteva anche costituire un pericolo: era infatti possibile che gli studenti non giudicassero i contenuti proposti direttamente rilevanti per i loro interessi di studio. Questo rischio è stato superato quando gli studenti hanno capito che la rilevanza del materiale non è solo, o sempre, in funzione del contenuto che presenta, bensì anche in funzione delle attività che propone. Come rileva il Widdowson¹⁵, se queste ultime sono utili per raggiungere gli scopi prefissati, il materiale risulta rilevante.

7. *Abilità integrate*

Un'ultima scelta che ci ha orientato nella costruzione del materiale è stata la convinzione, condivisa da molti oggi, che “reading relates to inter-related linguistic and non-linguistic abilities” e che di conseguenza, lo sviluppo di abilità di lettura trae vantaggio dallo sviluppo di altre abilità linguistiche. Molte teorie linguistiche partono da un presupposto di neutralità rispetto alle dimensioni recettiva e produttiva del linguaggio – per esempio, la stessa nozione di competenza –. Psicologi e glottodidatti cercano di scoprire quali sono gli elementi comuni alle quattro abilità tradizionalmente dette di base¹⁶. Da questa prospettiva segue la nozione che lo sviluppo di un aspetto della esecuzione (performance) contribuisce allo sviluppo di altri aspetti dell'esecuzione; che la crescita di un'area è riflessa almeno entro certi limiti in altre aree.

Come sostengono Gibson e Lewin, leggere non è un processo isolato. Il lettore esperto non solo decifra e comprende, ma memorizza, riflette, valuta. Così nella lettura che abbiamo definito “di studio”, l'attività del leggere è spesso accompagnata da altre attività, quali sottolineare, prendere nota, commentare a piè di pagina, ecc. Assai stretta è la relazione fra leggere e scrivere. Nel nostro materiale abbiamo cercato di abbinare queste due attività, come risulta dagli esempi di esercizi forniti. Inoltre la lettura è collegata con attività orali tipo: discussione su punti che sono risultati particolarmente interessanti, giustificazione orale delle scelte compiute negli esercizi di comprensione globale, discussione sull'adeguatezza di un titolo

¹⁵ H. Widdowson, *Teaching Language as Communication*, Longman, 1978, p. 90.

¹⁶ Si veda, ad esempio, l'affermazione di H. G. Widdowson (in *Teaching Language as Communication*, cit., p. 85): “The ability to interpret underlies all language use” dove con “interpretazione” intende l'abilità che permette “to create or recreate discourse from the resources available in the language system and, on occasions, from other conventional symbols” (ibid. p. 63).

e formulazione e giustificazione di titoli alternativi. La stessa riflessione sul testo, il tentativo cioè di sensibilizzare gli studenti ad una consapevolezza delle caratteristiche della lingua scritta, contribuisce a gettare le basi per lo sviluppo di capacità di produzione. Nel materiale di lettura per il corso avanzato, cui abbiamo solo fatto brevi cenni, l'attività di lettura è strettamente correlata all'attività di analisi dell'informazione contenuta nel testo e di avvio al riassunto. Il tentativo è cioè quello di sensibilizzare gli studenti al fenomeno della gerarchizzazione degli enunciati, al loro diverso valore informativo¹⁷.

8. Conclusioni

Le conclusioni che vorrei trarre sono strettamente collegate all'ultimo punto trattato, che sta ad indicare una possibilità di lavoro assai interessante. Si tratta del tentativo da parte di vari glottodidatti di creare del materiale che si propone il raggiungimento di scopi "propriamente" accademici¹⁸. La definizione di tali scopi viene fatta operazionalmente, in base ai ruoli – in senso retorico e non sociologico – che il discente deve di volta in volta sostenere. Ad esempio, ascoltando una lezione, il discente deve saper capire e prendere note; partecipando ad un seminario, deve poter capire, spiegare agli altri, convincere, ecc; leggendo materiale di studio, deve poterne ricavare l'essenziale, schematizzare le informazioni, e così via. Gli scopi dell'insegnamento sono cioè visti in relazione a quello che lo studente deve saper fare dentro e fuori della classe, nelle varie occasioni d'uso della lingua.

In questo caso è chiaro che l'integrazione delle varie abilità e sottoabilità è totale e non ha più senso, ad un livello che non sia per principianti, parlare di materiale di lettura come distinto da altro materiale.

¹⁷ Fornisco in appendice (B) un esempio di questo tipo di lavoro. [Come riportato sopra, le appendici sono state escluse da questa ristampa, N.d.C.]

¹⁸ Si veda, ad esempio, l'articolo di C.N. Candlin, J. M. Kirkwood e H. M. Moore, "Study Skills in English: Theoretical Issues and Practical Problems", in Mackay and Mountford (eds), *English for Specific Purposes*, cit.

Strategie di lettura e lingua straniera (1980)

in «Lingua e Nuova Didattica», IX, 3, pp. 5-11.

1. Premessa

La capacità di comprensione è stata a ragione definita un 'multidimensional affair' per significare che essa agisce a vari livelli e in varie direzioni – in altre parole, non è unilaterale – e che è composta da varie sotto-capacità o abilità componenti – non è cioè monolitica. Semplificando, potremmo dire che queste ultime consistono:

- nella comprensione dei simboli linguistici: item lessicali, strutture grammaticali, singole frasi;
- nella capacità di ricostruire con questi elementi discreti un testo, cioè, in termini psicolinguistici, «...una giusta rete complessiva di conoscenze assemblando i pezzi portati dalle singole frasi»¹.

Ma questo ancora non è sufficiente: la costruzione di una rete complessiva di conoscenze comporta la capacità di mettere in relazione l'informazione linguistica con un contesto più ampio, con informazioni già possedute, adoperando processi inferenziali, ed altri processi di ragionamento, di natura linguistica e di natura cognitiva generale. È assai difficile, se non impossibile, distinguere «pure comprehension of linguistic texts from processes of inference, deduction, and problem solving that often accompany the reception of language»;² così come è difficile distinguere quali conoscenze specifiche il lettore mette in atto per giungere alla comprensione. Solo una parte delle informazioni necessarie alla comprensione scritta deriva infatti da ciò che è effettivamente presente nel testo; la difficoltà di lettura è in funzione non solo della padronanza della lingua ma delle conoscenze che il lettore possiede riguardo al campo fattuale e concettuale in cui si situa il testo³, essa è cioè in funzione delle risorse intellettuali linguistiche ed esperienziali dell'individuo.

Il lettore fa uso, dunque, di risorse e strategie di vario tipo. Prendendo lo spunto dallo Smith⁴, diremo che esse sono:

¹ D. Parisi, Castelfranchi, «Sulla costruzione delle reti di conoscenze: strategie nella produzione e comprensione del discorso», CNR, Istituto di Psicologia, Rapporto Tecnico, 1977.

² O. Freedle, J. Carroll, *Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge*, J. Wiley, New York, 1972, p. 2.

³ Cfr. a questo proposito F. Smith, *Psycholinguistics and Reading*, Rinehart and Winston, New York, 1973.

⁴ Ibidem.

- a) di tipo cognitivo generale: forme di ragionamento o abilità di pensiero;
- b) di tipo esperenziale e culturale, legate cioè alle conoscenze del mondo e della particolare cultura cui appartiene la lingua in cui si legge;
- c) strategie di lettura vere e proprie derivanti dalla familiarità con la natura della lingua scritta in generale e con il compito particolare di lettura che ci si pone;
- d) e, infine, strategie che derivano dal carattere specifico della lingua in cui si legge.

Fatte queste premesse, vorrei in questo articolo sostenere quanto segue:

1: che a farsi carico dello sviluppo delle strategie di lettura debbano concorrere tutti gli insegnamenti scolastici, ma che è soprattutto compito dell'insegnante della lingua madre quello di fornire una consapevolezza delle caratteristiche della lingua scritta, anzi del linguaggio in generale.

2: che nell'insegnamento di abilità di lettura nella lingua straniera non si debba trascurare lo sviluppo di strategie più direttamente collegate alla lingua oggetto di studio. Per far ciò si dovrà tener conto delle possibili aree problematiche che il discente incontrerà nella lingua straniera particolare.

2. Strategie di lettura

Pur valutando la difficoltà, cui fanno cenno Freedle e Carroll⁵, di distinguere una comprensione puramente linguistica da una comprensione dipendente da processi di ragionamento e, aggiungerei, da fattori esperenziali e culturali, e pur rendendomi conto che le strategie che il lettore mette in atto – più sopra distinte in 4 tipi – sono spesso strettamente interconnesse, sembra utile mantenere questa distinzione per fini euristici: da un lato per cercare di comprendere, semplificandola, una realtà altrimenti inanalizzabile, e dall'altro, da un punto di vista didattico, per sollecitare ove possibile, con esercitazioni appropriate, lo sviluppo dei vari tipi di strategie necessarie ad una lettura efficace.

Dei quattro tipi di strategie, o risorse, di cui il lettore fa uso nel processo di lettura, alcune sono in effetti sollecitabili o sviluppabili con la pratica, altre lo sono assai meno. È chiaro che le strategie di tipo cognitivo generale – capacità inferenziali, di deduzione, di risoluzione di problemi, ecc. – costituiscono in qualche modo un bagaglio di cui il lettore dispone a

⁵ Cfr. nota n. 2.

vari livelli ed in vari gradi e che certamente condiziona il suo successo nella lettura in una L2 così come nell'apprendimento in generale. Potremo promuoverne lo sviluppo, in quanto insegnanti di lingua straniera, adottando un approccio pedagogico che solleciti la riflessione, il ragionamento, la scoperta, la partecipazione al processo di apprendimento; ma non più di quanto non possano o debbano fare gli altri insegnanti.

Le risorse del secondo tipo, quelle cioè di natura esperienziale e culturale, riguardano risorse e conoscenze che la scuola *in toto* contribuisce o dovrebbe contribuire maggiormente a fornire e a sviluppare.

Per quanto riguarda infine le categorie c) e d), il discorso si fa più complesso. Le strategie definite 'di lettura vere e proprie', pur collegandosi con strategie di pensiero, sono più in relazione con lo specifico linguistico in quanto discendono da una conoscenza implicita e esplicita che il lettore possiede riguardo al funzionamento di una lingua, riguardo a che cosa costituisce un testo, a che cosa comporti il processo del leggere, e così via. Più specificamente, usando tali conoscenze, il lettore leggerà, ad esempio, con l'assunzione che un testo debba essere logico, coerente e che non possa contraddirsi – e qualora vi apparissero delle contraddizioni, cercherà di interpretarle in modo da neutralizzarle – formulerà ipotesi ed aspettative riguardo a quello che seguirà nel testo; scarterà le interpretazioni di elementi che sarebbero incompatibili con le interpretazioni di altri elementi; nella comprensione globale del messaggio trascurerà gli elementi linguistici ridonanti così come le informazioni non essenziali; riuscirà a localizzare in maniera veloce ed efficiente informazione specifica contenuta nel testo; e così via. Le strategie invece dell'ultimo tipo, quelle condizionate dal carattere specifico della lingua in cui si legge, riguardano la particolare strutturazione della lingua stessa –: strutturazione lessicale, sintattica, semantica – e dipendono dunque, per la loro applicabilità, dal grado e livello di competenza lessicale, sintattica, semantica, testuale, che il lettore possiede.

3. Insegnamento della L1 e della L2

Come si diceva più sopra, lo sviluppo di strategie derivanti dalla consapevolezza della natura del linguaggio in generale e del processo e scopi differenziati del leggere in particolare, dovrebbe costituire uno dei fini fondamentali dell'insegnamento della lingua madre. Accingendosi alla lettura, così come alla comprensione orale, alla produzione orale e scritta, di una lingua straniera, l'allievo metterà automaticamente in atto queste strategie se nel corso della sua carriera scolastica gli sarà stata fornita non solo una educazione alla *lingua* – dove per lingua si intende la lingua madre, nelle

sue caratteristiche superficiali – ma al *linguaggio*, alla capacità comunicativa dell'essere umano in quanto tale, una educazione che gli faccia cogliere «l'importanza e la 'potenza' del mezzo linguistico, indipendentemente dallo studio della singola lingua che si conta di insegnargli». ⁶ Se si è curato lo sviluppo di strategie dipendenti da questa consapevolezza, lo studente sarà assai più preparato ad affrontare un testo scritto in una lingua straniera. Come è stato più volte affermato, l'apprendimento riuscito di una L2 è messo in gioco assai prima che se ne cominci lo studio. Questo nel senso che una sensibilizzazione al fenomeno linguaggio è preparatoria allo studio di una L2⁷.

Quello che invece si è verificato in questi ultimi anni è che il problema della sensibilizzazione al fenomeno linguaggio in generale e al processo di lettura in particolare è stato affrontato soprattutto da autori di libri di testo per l'apprendimento di una lingua straniera e da insegnanti di L2, mentre è in buona parte stato trascurato da scrittori di materiali didattici per la lingua madre⁸. Così, è stato studiando una L2 che il discente si è reso conto che si poteva leggere in modi diversi, che si poteva cioè leggere in modo orientativo alla ricerca di informazione specifica, in modo cursorio per una comprensione sintetica del testo; in modo analitico per una comprensione totale e dettagliata del testo. E non è un caso che l'abbia imparato, e vi si riferisca, usando termini quali 'skimming' e 'scanning'; non è un caso che tentativi di popolarizzare termini italiani corrispondenti non abbiano incontrato finora molto successo! Il discente di una L2 scopre che «an important aspect of interpreting passages is predicting what is going to come next»⁹; che «the information in passages is expressed by grammar and vocabulary. The same information can be expressed in different ways»¹⁰ e che «a passage contains a number of sentences. There are relations between the sentences in a passage»¹¹. Succede ancora che, a causa del fatto che non si possa contare su una consapevolezza metalinguistica nel discente di una L2, si ritenga necessario, a ragione, proporre come propedeutica ad un corso di lettura in inglese per studenti universitari di scienze politiche una unità zero in italiano che serva da «introduzione a una

⁶ Cfr. R. Simone, *L'educazione linguistica per gli adulti*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 1977, p. 29.

⁷ Si veda in proposito A. Ciliberti, «Errori di condizionamento», *Lingua e Stile*, 1980, n. 1.

⁸ La situazione sta decisamente migliorando in questi ultimissimi tempi.

⁹ L'affermazione è contenuta in Aa.Vv., *Reading and Thinking in English*, O.U.P., vol. 4°, in corso di stampa.

¹⁰ *Ibidem*, vol. 2°, p. 11.

¹¹ *Ibidem*, vol. 2°, p. 14.

lettura consapevole dei testi», con lo scopo dichiarato di «rendere lo studente consapevole di quanti fattori concorrono a formare un lettore esperto»¹².

Ora, mentre è da giudicare sicuramente in modo positivo il fatto che insegnanti ed autori di materiali per le lingue straniere adottino un approccio 'consapevole' nell'insegnamento, e mentre, d'altro canto, è da ritenere indispensabile una sempre maggiore presa di coscienza riguardo all'educazione linguistica da parte di insegnanti di lingua madre ed autori di materiali didattici per la L1, penso si debba anche spezzare una lancia a favore di un approccio alla lettura in L2 che tenga conto – anche – dello sviluppo di strategie di comprensione più direttamente collegate alla lingua oggetto di studio. Penso sia auspicabile, insomma, che il 'reading and thinking in English' non significhi soltanto leggere e pensare – cose di per sé lodevolissime – ma che significhi anche pensare e leggere *in inglese*. Se è giusto che un libro per la lettura dell'inglese deve aiutare ad affrontare e superare difficoltà di carattere generale, di pensiero e di lettura, esso deve anche aiutare a superare problemi di carattere più specifico, collegati alla lingua inglese. Questo vale soprattutto per i livelli iniziali ed intermedi di apprendimento di una L2, quando le regole e le aspettative che possono orientare nella percezione ed interpretazione di un testo straniero non sono ancora sviluppate e/o ben assimilate. E vale per quei corsi universitari cosiddetti 'per scopi speciali' in cui l'insegnamento verte generalmente sullo sviluppo di abilità di comprensione di linguaggi settoriali, corsi che spesso danno per scontata una conoscenza grammaticale e sintattica della lingua che risulta essere invece del tutto nominale.

Si potrà dire che il lettore avrà assimilato corrette aspettative di comportamento linguistico per la L2 quando eviterà di applicare alla L2 strategie che sono soltanto applicabili alla L1. Questo obiettivo potrà essere più facilmente raggiunto se indicheremo allo studente quali presupposizioni o aspettative di fenomeni linguistici tipici della sua lingua troverà confermati nella L2 e quali non troverà confermati. Per fare un esempio, il fenomeno dell'ellissi si basa su di un principio universale perché economico: quello di omettere ciò che è semanticamente ovvio. Quello che però non è affatto ovvio sono le restrizioni proprie alle varie lingue per quanto riguarda la cancellazione di elementi linguistici. C'è così da chiedersi se quello che un parlante 'competente' avverte come sottinteso in alcuni tipi di enunciati ellittici, è avvertito come sottinteso anche da un parlante meno

¹² Aa.Vv., *Unità di introduzione a una lettura consapevole dei testi*, Facoltà di Scienze Politiche, Bologna, 1979.

competente. (Viene in mente a proposito il bellissimo esempio inglese: 'he loves his car more than his wife').

4. Strategie di lettura dipendenti dalla L2

Vorrei in questa sezione cercare di chiarire che cosa intendo con strategie di comprensione dipendenti dalla lingua straniera, soffermandomi brevemente sul concetto di 'aspettativa di comportamento linguistico'. Prenderò in considerazione, a tal fine, un aspetto della comprensione legato alla strutturazione superficiale delle lingue: quello della segmentazione delle catene di parole nelle frasi per definirne la funzione grammaticale. Quella della segmentazione è una delle prime strategie che il lettore deve mettere in opera quando affronta un testo e dipende dalla particolare lingua in cui il testo è realizzato.

Come dicevamo più sopra, per uno studente straniero, soprattutto se adulto, la lingua madre gioca un ruolo fondamentale nell'assegnazione di significati a testi in lingua straniera. La lingua madre è sempre presente al discente, in quanto *lingua* particolare, distinta dalle altre per sue caratteristiche proprie, e in quanto *linguaggio*, e esperienza linguistica, attraverso cui il discente si è impadronito di capacità e conoscenze¹³. Il lettore non nativo possiede così delle aspettative inconscie riguardo alla strutturazione della L2 e tali aspettative sono spesso causa di mancata o erronea comprensione o di comprensione ritardata. Un fenomeno analogo, d'altronde, si verifica anche per i parlanti nativi. Esperimenti compiuti negli anni '70 (Bever, 1970)¹⁴ indicano come parlanti di una lingua adoperano strategie di percezione basate su presupposizioni 'di routine' riguardo a certi fenomeni linguistici. Essi, cioè, inconsciamente, formulano delle attese nei riguardi della strutturazione delle frasi e manipolano gli indizi percepiti quando tali attese non vengono soddisfatte. Se le aspettative, e dunque le strategie adoperate, risultano false, il lettore dovrà ricorrere a nuove strategie.

Per esemplificare questa violazione di aspettative, prenderò in esame un esempio riportato da Cowan in un suo articolo del 1976¹⁵:

(1) 'The pushing bulldozer pushed past the barn crashed into the fence'.

¹³ Si veda in proposito U. Frauenfelder, R. Porquier, «Les voies d'apprentissage en langue étrangère», *Working Papers on Bilingualism*, 1979, p. 17.

¹⁴ T. G. Bever, «The Cognitive Basis for Linguistic Structures» in T. G. Hays (ed.), *Cognition and the Development of Language*, 1970.

¹⁵ Cowan, «Reading, Perceptual Strategies and Contrastive Analysis», in *Language Learning*, 1976, 26, 1, p. 96.

Secondo Cowan, la frase è soggetta a due tipi di aspettativa:

a) «...the N (Noun)... V (Verb)... N (Noun) clause is the main clause unless the verb is marked as subordinate;

b) any Noun-Verb-Noun sequence within a potential internal unit in the surface structure corresponds to 'actor-action-object'».

Il lettore assegna dunque a *pushing bulldozer* la funzione di attore e al verbo *pushed* la funzione di azione. Quando giunge però al verbo intransitivo *crashed* deve rigettare la strategia 'solita', ritornare al testo e riconoscere che non solo il primo sintagma nominale (*The pushing bulldozer*) ma anche il primo verbo e la frase preposizionale seguente (*pushed past the barn*) funzionano tutti insieme da attore, mentre il secondo verbo costituisce la specificazione della azione della frase principale.

La stessa ipotesi di adozione di strategie percettive inadeguate vale per la lettura in lingua straniera. Leggendo in una L2, il lettore tende ad adottare strategie valide per la L1. Ecco di seguito degli esempi che hanno provocato difficoltà a studenti italiani di livello intermedio. La causa di difficoltà consisteva nel non saper raggruppare correttamente dei gruppi di parole in sintagmi nominali soggetti di frasi complesse:

(2) «Thirdly, it is central to applied linguistic concerns that the three crucial problems for discourse analysis isolated very clearly here, *the number of 'units' it will be found necessary and sufficient to propose for a theory of discourse*, their respective 'size' and among them the major question of the relationship between form and function, between 'grammaticality' and 'meaningfulness', all derive from the practical task of describing data»¹⁶.

Il lettore italiano tende ad isolare il primo sintagma nominale, *the number of 'units'*, e a considerarlo come uno dei tre soggetti della frase. Questo perché non esiste in inglese un legame esplicito tra sintagma nominale e frase che segue. In italiano è invece necessario usare un relativo che fa da spia alla relazione. L'incapacità di prescindere da una strategia legata alla L1 ha provocato in questo caso o un ritardo di comprensione o, dopo ripetuti tentativi frustrati di ri-interpretazione, un blocco della comprensione.

Ecco di seguito altri due esempi di sintagma nominale più frase funzionanti come soggetto. Nell'esempio n. (4) il lettore italiano incontra una ulteriore difficoltà: non può stabilire immediatamente – come invece può fare nella sua lingua – quale relazione si instaura fra una parte e l'altra dello stesso sintagma nominale soggetto a causa della distanza tra il pronome oggetto e la preposizione che l'accompagna:

¹⁶ M. Coulthard, *An Introduction to Discourse Analysis*, Longman, 1977, Prefazione di C. N. Candlin, p. X.

(3) «...*the Cristian duty of those God had blessed with superiority was to teach these creatures some sense of discipline morality and respect for work.*»¹⁷

(4) «*The kind of written communication which the learners I have in mind have had experience of will include a wide range of non-verbal devices.*»¹⁸

In quest'ultimo esempio, infine, il pronome è separato dalla preposizione indicante la sua relazione con il verbo della frase da ben due frasi incassate:

(5) « ... it deals with aspects of communication *which* learners at a certain stage of their schooling might be expected to be familiar *with* through their experience of language in association with other subjects in the curriculum.»¹⁹

Per concludere questo punto riguardante strategie di segmentazione degli elementi della frase, vorrei riportare una classificazione di strategie di percezione proposta da D. Wunderlich²⁰ che mi sembra faccia al nostro caso. Secondo Wunderlich, nella comprensione linguistica entrano in gioco strategie che si complementano a vicenda.

Quella centrale è individuata nel tentativo del lettore di formare delle unità lessicali e di ordinarle in modo che esse acquistino un significato. Nel far questo, sostiene Wunderlich, svolgono un ruolo sostanziale concetti funzionali quali 'Agente-Azione-Scopo', 'Causa-Effetto', ecc. Questo procedere del lettore, di tipo sostanzialmente semantico, è completato da strategie strutturali e da strategie di probabilità. Alle strategie strutturali appartengono:

- la segmentazione: l'ascoltatore-lettore cerca di mettere insieme delle catene superficiali;
- strategie lessicali: l'ascoltatore-lettore cerca di usare unità lessicali contestuali per ricostruire la struttura sottostante. Ad esempio, si fa suggerire dall'uso di certi verbi la struttura della possibile frase oggettiva.

Infine, tramite strategie di probabilità, l'ascoltatore-lettore cerca di ricostruire il significato della frase in base a quella che egli crede sia la relativa frequenza con cui certe parole si collocano con altre o la frequenza di

¹⁷ A. Haley, *Roots*, A Dell Book, 1978, p. 378.

¹⁸ H. G. Widdowson, *Exploration in Applied Linguistics*, OUP, 1979, p. 72.

¹⁹ *Ibidem*, p. 73.

²⁰ D. Wunderlich, «Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik», in *Der deutschunterricht*, 1970, 22, 4, p. 22.

occorrenza, in un certo tipo di testo, di certe sequenze grammaticali, o di certe strutture superficiali rispetto a certe strutture profonde, ecc.

Gli esempi che abbiamo fornito più sopra sia per la L1 che per la L2 riguardavano strategie di segmentazione. Nell'esempio (1) il lettore inglese mette in opera una strategia 'non appropriata' in base a quelle che sono le sue aspettative 'normali'²¹. Il lettore italiano negli esempi (2), (3), (4) e (5), è condizionato dalla complessità dei sintagmi nominali soggetto, dalla mancanza di legame esplicito tra una parte e l'altra dei sintagmi nominali soggetto e dal fatto che nella sua lingua la relazione di caso tra nome-pronome e preposizione è immediatamente chiara, mentre in inglese può non esserlo.

5. Conclusioni

Concludendo, diremo dunque che, per poter fare uso di strategie di segmentazione appropriate, il lettore dovrà possedere certe conoscenze riguardo alla L2: ad esempio dovrà sapere qual è l'ordine tipico delle parole nelle frasi semplici e in frasi incassate; dovrà sapere se certe unità lessicali possono assumere più di una funzione sintattica; o quali probabilità ci sono, per i vari tipi di frasi, che esse continuino o meno, ecc.

Ci sono, ovviamente, molte altre aree problematiche dell'inglese per un lettore straniero. Ancora a livello di frase accenneremo alle difficoltà causate da frasi simili e eguali ma diverse per significato (ad esempio, frasi relative restrittive e attributive); da strutture al passivo in cui il soggetto corrisponde all'oggetto indiretto della corrispondente frase attiva: (*You'll be given your copy later*); o, infine, da strutture che gli studenti considerano analoghe ma che analoghe non sono (ad esempio, la classica coppia: *I remembered reading the story* verso *I remembered to read the story*).

A livello testuale si può accennare ad aspetti di coesione in inglese che sembra causino particolari difficoltà. Essi sembrano essere in relazione con fattori quali la distanza dei nessi ed il tipo di nesso (per esempio, le congiunzioni comparative sembra passino del tutto inosservate!) o forse ancora l'uso contemporaneo di coesione e struttura sintattica complessa (è

²¹ Interessante notare, per l'esempio (1), come gli studenti italiani cui è stato sottoposto — chiedendo loro di tradurlo commentando le eventuali difficoltà che incontravano — si siano comportati o come un lettore inglese di cui riferisce Cohen, oppure si siano 'rifiutati' di rigettare la prima interpretazione e, giunti al verbo 'crashed', abbiano preferito aggiungere, inventandosela, una congiunzione, formando così due frasi coordinate: *The pushing bulldozer pushed past the barn and crashed into the fence.*

più difficile interpretare un nesso coesivo incassato in una subordinata?)²²

Queste e molte altre aree della grammatica e della sintassi, frasale e testuale, della lingua inglese che causano difficoltà, dovrebbero costituire oggetto di riflessione anche nella 'classe di lettura'. Non voglio dire che sia solo la strutturazione delle L2 a causare mancata, erronea o ritardata comprensione, né che, in una classe di lettura, si debba insegnare la grammatica se essa non è fonte di problemi. Mi sembra solo che gli studenti, quando leggono in L2, incontrino più difficoltà dovute a conoscenze approssimative, parziali o erronee della grammatica e della sintassi della lingua di quanto spesso non ci rendiamo bene conto.

²² A proposito di aree problematiche dell'inglese si veda A. D. Cohen, J. Fine, «Reading History in English», in *Working Papers on Bilingualism*, 1978, n. 16.

Tipi di aspettative e loro ruolo nella lettura (1980) **in *Educazione alla lettura*, Atti del Convegno LEND di Martina Franca¹, Zanichelli, Bologna, 1983, pp. 65-76.**

1. Premessa

Il concetto di *aspettativa* è un concetto che tutti noi intendiamo intuitivamente ma che è stato analizzato e studiato in vari ambiti del sapere: dalla linguistica alla filosofia alla psicologia. Si presta dunque a varie interpretazioni. Può essere considerato di volta in volta come sinonimo di *inferenza*, *presupposizione*, *ipotesi*, *Vorwissens*, e così via, tutti concetti su cui c'è una vastissima letteratura. Sarà bene dunque che io chiarisca innanzitutto che di tale concetto non proporrò alcuna definizione tecnica: con esso intendo semplicemente quello che il termine *dice*, il suo significato di vocabolario, *aspettativa* nel senso di attesa, di anticipazione. Tale concetto è molto rilevante per il processo del leggere, per la comprensione di un testo, quindi, come *definizione operativa* di comprensione adotterò quella secondo cui essa è almeno in larga misura, un processo di generazione di aspettative e di riconoscimento se queste sono state sostanziate o se invece sono state violate².

Le aspettative, per poter aver luogo, devono basarsi su dei sistemi di conoscenze che il lettore possiede. Capire un testo può essere inteso come «inserire ciò che ci viene detto nello schema di riferimento determinato da ciò che si sa già»³. In questa visione del processo di comprensione c'è dunque una interazione continua tra il testo da un lato e la base di conoscenze (*knowledge base*) che possediamo dall'altro. Questa accezione del termine *comprensione* concorda assai bene con la definizione precedentemente fornita e rientra in quella che oggi viene chiamata *frame theory*, cioè quell'insieme di studi e di ricerche che si occupano della rappresentazione, delle conoscenze, della processazione delle informazioni, dei processi di ragionamento. In questa prospettiva teorica, quando si incontra una situazione – sia essa linguistica o anche soltanto esperenziale in genere – si seleziona dalla memoria una struttura chiamata *frame*⁴ – cornice, o quadro

¹ Il terzo convegno LEND si svolse a Martina Franca (TA) dal 22 al 24 ottobre 1980, N.d.C.

² Cfr. Lehnert, 1980, p. 83: «The process of understanding is largely a process of generating... expectations and recognizing them when an expectation has been substantiated or violated».

³ Cfr. Charniak, in Metzing, curatore, 1980, III: «to fit what one is told into the framework established by what one already knows».

⁴ Cfr. Frederiksen, 1977, p. 57: «A frame is a network structure for representing situations

*di riferimento*⁵ – in cui si cerca di fare rientrare la situazione stessa, cambiandone eventualmente i dettagli specifici. Un *frame* è dunque una struttura di dati, di informazioni, per rappresentare le situazioni che via via si incontrano. Essa «circonscrive, in qualche modo, l'insieme delle situazioni possibili e compatibili con essa (e quindi rispetto ad essa coerenti), mentre ne esclude altre»⁶. I vari tipi di informazioni o conoscenze collegati alle *situazioni* linguistiche fanno sì che formuliamo delle aspettative, anch'esse di vario tipo e natura, su quello che troveremo in un testo, dai livelli più macroscopici e globali ai livelli più parziali e discreti.

Che le aspettative siano continuamente in opera nel processo di comprensione – orale o scritta che sia – appare chiaro quando pensiamo, ad esempio, alla nostra capacità di indovinare quello che il nostro interlocutore sta per dire, alla nostra capacità di *togliergli le parole di bocca*, di suggerirgli l'espressione che non trova. Così, già più di 10 anni fa, K.S. Goodman definiva il leggere come un indovinello psicolinguistico e specificava: «la lettura è un processo selettivo; essa comporta un uso parziale degli indizi linguistici disponibili che il lettore sceglie, fra quanto percepisce del testo, sulla base delle sue aspettative»⁷.

Ma, quando leggiamo – come dicevo – ci basiamo su conoscenze che non sono solamente di tipo linguistico, bensì anche su conoscenze extralinguistiche, cioè relative alla nostra esperienza del mondo, e su conoscenze metalinguistiche, che hanno cioè per oggetto la lingua in quanto tale, cioè conoscenze sulla lingua, in senso lato.

2. *Scopo della relazione*

Fatte queste brevi premesse teoriche, quello che mi propongo in questa relazione è di presentare una casistica, una lista – ovviamente aperta – di alcuni tipi di aspettative e di vederne la rilevanza per il processo di comprensione e per l'insegnamento della lettura, in L1 come in L2. La distinzione tra conoscenze – e dunque aspettative – linguistiche, extralinguistiche e metalinguistiche, fornirà una prima cornice classificatoria. È chiaro però che i tipi di conoscenze che possediamo – e dunque di aspettative implicate – sono a volte difficilmente isolabili in quanto si tratta di

including visual concepts, experienced events, or the semantic content of linguistic messages».

⁵ Violi e Manetti, 1979, p. 22 traducono *frame* con *quadro di riferimento*.

⁶ Eco, 1979, p. 80 traduce *frame* con *sceneggiatura*.

⁷ Cfr. Goodman, 1977, p. 147: «Reading is a selective process. It involves partial use of available language cues selected from perceptual input on the basis of the reader's expectation».

sistemi che interagiscono di continuo fra di loro⁸.

3. *Aspettative extralinguistiche*

Inizio da questo tipo di aspettative perché mi permette di seguire il processo del leggere dal suo inizio, così come avviene nella realtà, partendo da chi processa il testo, dal lettore.

In una concezione che vede il leggere come un tipo di comunicazione e la comunicazione come un processo dinamico di negoziazione di significati, il lettore capisce in base a quello che sa, a chi è, a che cosa si aspetta di leggere. La trasmissione di significati è cioè permeata di valori socioculturali, di emozioni, di atteggiamenti, insomma dell'esperienza psicologica e sociale che, da un lato, il lettore porta con sé e che, d'altro lato, anche il libro manifesta in quanto prodotto di un altro individuo. Il lettore possiede delle conoscenze del mondo che gli permettono di interpretare, di dare senso a quello che legge, di predire, almeno in certi casi, il contenuto approssimativo globale del testo e anche di dare senso a singole parole o frasi. Così, se un lettore conosce il tema, il titolo di un testo che sta per leggere, a meno che tale tema non gli sia del tutto sconosciuto perché al di fuori delle sue esperienze, ha una idea implicita nei riguardi di tali contenuti. Per converso, senza uno schema in base al quale interpretare le varie informazioni fornite da un testo, è a volte assai difficile capire, cioè interpretare un testo di cui si intendono peraltro i singoli pezzi e componenti. Un esempio può essere fornito dal brano che segue a cui è stato tolto il titolo:

Un giornale è migliore di una rivista. La spiaggia è migliore della strada. Dapprima è meglio correre che camminare. Può darsi che si debba tentare diverse volte. Ci vuole una certa abilità ma si impara facilmente. Può piacere persino ai bambini piccoli. Una volta che riesce, le complicazioni sono minime. Gli uccelli raramente si avvicinano troppo. La pioggia, tuttavia, lo inzuppa molto rapidamente. Anche il farlo in troppi può causare dei problemi. Occorre molto spazio. Se non ci sono complicazioni può essere molto distensivo. Una pietra servirà da àncora. Se si scioglie, tuttavia, non si avrà una seconda possibilità⁹.

⁸ Si veda in proposito l'articolo di Chafe, 1971, p. 67: «Discourse Structure and Human Knowledge», in cui afferma: «...we do not use only part of what we know when we say something, we use all of it, and there is no way to divide knowledge that is linguistically relevant from knowledge that is not». Sul valore delle aspettative si veda Oller, 1979, soprattutto il cap. 2.

⁹ Si tratta di far volare un aquilone. L'esempio è stato proposto durante un corso su «Basic

Non sempre si tiene conto, nel processo didattico, di queste osservazioni, peraltro abbastanza ovvie. Se daremo da leggere in L2 brani di argomento poco noto aumenteremo le difficoltà di comprensione proprio perché, per superare le difficoltà di tipo linguistico che incontra, il discente non potrà contare sulle conoscenze che possiede dell'argomento e dunque potrà fare uso limitato della sua capacità di predizione, anticipazione, interpretazione. Se invece gli forniremo dei contenuti familiari, potrà, in qualche modo, imparare la forma della lingua attraverso i contenuti. Così, se forniremo all'allievo, prima che legga un testo, uno schema di riferimento – che può essere costituito da un titolo o, ancora meglio, da un breve riassunto – gli faciliteremo il compito proprio perché avremo indirizzato la sua attenzione verso certe possibilità contenutistiche e non altre, avremo cioè guidato le sue aspettative.

Ma le conoscenze del mondo agiscono, come dicevamo, a tutti i livelli, da quelli più generali a quelli più particolari. Farò un esempio che dimostri questo punto. Consideriamo due frasi:

- a. Maria cercò di cuocere il dolce nel forno ma *lo* bruciò.
- b. Maria cercò di cuocere il dolce nel forno ma *lo* ruppe.

Ciò che ci dice quale sia nel primo e nel secondo caso il referente anaforico del pronome *lo*, non è dovuto a conoscenze grammaticali, ma semplicemente alle nostre conoscenze sui dolci e sui forni. Nella frase a. è il dolce che si brucia e il referente del pronome *lo* è il dolce; nella frase b. è il forno che si rompe e il referente del pronome *lo* è il forno. L'abilità di dare senso alle due frasi dipende, in questo caso, dalle nostre conoscenze del mondo, nel caso specifico dalle nostre conoscenze sui forni e sui dolci¹⁰.

concepts in language and reading development» tenutosi alla Univerisy of California, Berkeley, nell'autunno 1979, Dept. Of Psychology and Reading: «A newspaper is better than a magazine. A seashore is a better place than the street. At first it is better to run than to walk. You may have to try several times. It takes some skill but it's easy to learn. Even young children can enjoy it. Once successful, complications are minimal. Birds seldom get too close. Rain, however, soaks in very fast. Too many people doing the same thing can also cause problems. One needs lots of room. If there are no complications, it can be very peaceful. A rock will serve as an anchor. If things break loose from it, however, you will not get a second chance».

¹⁰ Questi esempi, ed altri che seguiranno, sono ispirati ad esempi analoghi reperiti in Lehnert, 1980. In questo caso specifico (pp. 80-81) Lehnert propone la coppia di frasi:

- a. *John tried to make toast in the broiler but he burnt it.*
- b. *John tried to make toast in the broiler but he broke it.*

A volte la lingua fa riferimento esplicito alle aspettative extralinguistiche generate nel lettore da un certo contenuto. Nell'esempio che segue il connettivo *ma* è usato proprio per segnalare delle aspettative. Se io leggo o sento la frase:

Mario ha comprato un biglietto per il teatro.

assumo che Mario andrà a teatro o, perlomeno, che intende, desidera andarci. Se la frase continua con un *ma*, *Mario ha comprato un biglietto per il teatro, ma...*, subito mi aspetto che l'inferenza da me compiuta – cioè l'anticipazione: *e probabilmente Mario a teatro ci andrà* – verrà violata. Ed infatti il *ma* sta qui ad indicare una non realizzazione di aspettative inferenziali che erano implicite nella frase di partenza: chi compra un biglietto per il teatro, poi a teatro in genere ci va, o intende andarci. Se dopo il *ma* avessimo una continuazione del tipo: *ma ci è andato*, la frase non avrebbe alcun senso in quanto sarebbe assurdo esplicitare in modo avversativo ciò che è in qualche modo sottinteso.

Certe aspettative extralinguistiche costituiscono dunque la base per la formulazione di inferenze che riempiono dei vuoti di informazione e questo è sfruttato dalla didattica delle lingue ad esempio nella costruzione di esercizi di comprensione o di composizione.

La violazione di aspettative derivanti dalle nostre conoscenze del mondo costituisce anche il principio di costruzione di testi *assurdi*, surrealisti o comunque *strani*. Se, ad esempio, qualcuno dice:

Mario entrò in classe e si sdraiò sul sofà.

la frase ci lascia perplessi perché abbiamo delle aspettative riguardo alla mobilia *normale* di una classe e al comportamento *normale* che si tiene nei vari posti. Si tratta di conoscenze extralinguistiche che potremmo definire oggettive, che tutti gli appartenenti ad una stessa cultura condividono. Ma l'esempio surriportato mi fornisce lo spunto per notare che, oltre alle conoscenze del mondo che possiamo ritenere comuni a tutti gli allievi, addirittura a tutta una cultura, esistono anche conoscenze del mondo di tipo soggettivo, che discendono cioè dalla biografia del lettore, in senso psicologico, sociologico, esperienziale. Mentre in genere si prendono in considerazione le diversità culturali più macroscopiche sottostanti due lingue diverse, spesso non si tiene sufficientemente conto del fatto che lettori che provengono da ambienti socio-economici diversi, che hanno esperienze, temperamenti, caratteri diversi, forniranno apporti differenziati al

processo di lettura. Dico questo perché è facile attribuire insuccessi di lettura, in L1 così come in L2, a carente conoscenza della lingua quando essi sono invece dovuti al fatto che lo studente non possiede certi correlati culturali ed esperienziali.

Per concludere questo punto diremo che la lettura implica un vasto spettro di conoscenze che non sono soltanto linguistiche ma che sono conoscenze del mondo, esperienze culturali e personali del lettore. Tali conoscenze permettono di formarsi delle aspettative sui contenuti di quello che si leggerà, di prevedere lo sviluppo tematico di un testo, di integrare le informazioni fornite, di valutarle alla luce di quelle che già si possiedono. È importante quindi tener conto delle conoscenze extralinguistiche oggettive ed anche, nei limiti del possibile, di quelle soggettive, quando proponiamo testi in L2; è importante cioè fornire al discente una lingua contestualizzata e *significativa* (per lui). In questo modo ottimizzeremo la sua abilità di usare le conoscenze che possiede¹¹.

4. Aspettative metalinguistiche

Veniamo ora a considerare le aspettative dovute alle conoscenze linguistiche e metalinguistiche che il lettore possiede. Si tratta di attese derivanti sia da conoscenze che riguardano la *lingua* specifica in cui si legge – la sua strutturazione, il campo particolare di referenti che sottostanno ad una cultura specifica – sia da conoscenze attinenti alla natura del *linguaggio* in generale, al processo del leggere, alla nozione stessa di testo. Ci saranno così conoscenze che generano aspettative corrette per qualsivoglia lingua – molte delle conoscenze metalinguistiche succitate sono di questo tipo – e conoscenze che generano aspettative non appropriate alla L2 a causa della diversità fra le lingue. Fra le conoscenze linguistiche alcune sono infatti trasferibili, altre no. Uno dei compiti dell'insegnamento della lettura in una lingua straniera sta proprio, a mio avviso, nell'aiutare l'allievo a compiere questo trasferimento laddove esso non è possibile.

Ma vediamo quali possono essere alcune aspettative di tipo metalinguistico.

Abbiamo detto che il lettore, di fronte ad un testo, si forma delle aspettative riguardo al suo contenuto, aspettative derivanti dalle sue conoscenze del mondo. Gli basterà, ad esempio, leggerne il titolo per formarsi

¹¹ Cfr. Oller, 1979, p. 31: «Language programs that employ fully contextualized and maximally meaningful language necessarily optimize the learner's ability to use previously acquired expectancies to help discover the pragmatic mappings of utterances in the new language onto extralinguistics contexts».

una idea sulle informazioni che esso contiene. Ma egli possiede anche altre conoscenze che precedono quelle strettamente linguistiche e che riguardano la sua consapevolezza metalinguistica. Tutti noi possediamo così, ad esempio, una competenza testuale determinata culturalmente e socialmente, basata su regole convenzionali rilevanti per tipi diversi di testo in quanto oggetti, in quanto *testi di* (per esempio il *testo di* un telegramma, il *testo di* un romanzo). Tali regole generano aspettative che riguardano la probabile lunghezza – ad esempio la lunghezza di un telegramma verso la lunghezza di un romanzo – il grado di formalità – ad esempio la formalità di un articolo di cronaca verso quella di un documento legale – il tipo di contenuto, la cornice compositiva. Il lettore sa cioè distinguere un testo da un altro in quanto oggetto convenzionale, come dicevamo¹².

Soffermiamoci un momento su quest'ultimo componente della competenza testuale, appunto quello riguardante i generi testuali. Il lettore possiede degli schemi impliciti sulle convenzioni compositive, sull'organizzazione dei testi – o perlomeno di alcuni tipi di testo con cui ha familiarità. Potrà sapere, ad esempio – almeno inconsciamente – che generalmente in una argomentazione scientifica l'autore presenta innanzi tutto la tesi corrente riguardo un certo ambito di fenomeni; a questa fa seguire la proposta di una nuova tesi, che viene sostanziata da prove a favore. A queste seguono infine delle conclusioni che riassumono in qualche modo la posizione dell'autore rimandando alla tesi proposta¹³. Per un lettore che ha familiarità con articoli scientifici, con un linguaggio di tipo argomentativo, uno schema compositivo di questo tipo genera delle aspettative. Egli troverebbe così abbastanza anomalo un articolo scientifico in cui l'autore enunciasse la sua nuova tesi senza poi sostanziarla portando delle prove a favore. La comprensione di un testo dipende dunque in parte dal riuscire a riconoscere a quale genere esso appartiene.

Facciamo un altro esempio. Da alcuni studi assai interessanti compiuti negli Stati Uniti negli ultimi anni si ricava che la comprensione di storie narrative consisterebbe nel sapere riempire degli spazi vuoti dello schema posseduto, in quanto appartenenti ad una determinata cultura, con informazioni appropriate ricavate dal testo. La veridicità di questo assunto sarebbe dimostrata dal fatto che, quando gli scherni narrativi risultano molto diversi, in culture assai lontane fra di loro, le storie non vengono *capite* e non vengono ricordate. In un esperimento portato avanti su un

¹² Cfr. Giuliani, Ciliberti e Camboni, 1979.

¹³ Per le convenzioni compositive dell'argomentazione scientifica, cfr. l'analisi proposta da Werlich, 1976.

campione rappresentativo di ragazzi americani bianchi fu data da leggere una storia di un mito apache, storia che non conteneva alcuna frase difficile né parole od espressioni poco familiari. Ma i ragazzi americani bianchi dimostrarono di non riuscire a ricordare lo sviluppo della storia che giudicarono assai strana. Essa infatti non corrispondeva alle loro aspettative implicite sulla narrativa: per esempio, nella storia apache non c'era un unico eroe ma più d'uno, gli episodi si susseguivano senza connessione causale apparente, l'organizzazione dei fatti risultava oscura. Naturalmente lo schema risultava invece chiaro per i ragazzi apache ed anche, sembra, per gli antropologi che studiavano quella cultura¹⁴.

Ora, va notato che tali schemi compositivi sono impliciti e che sono assai più convenzionalizzati e istituzionalizzati per certi generi di testo che non per altri. Resta però il fatto che esistono e che capire un testo significa, in parte, interpretarlo in base al genere cui appartiene. In altre parole, un testo viene parzialmente capito – come dicevo – in base a quale *oggetto* pensiamo che esso sia: una poesia o un inserto pubblicitario, un telegramma o un anagramma¹⁵. Come viene affermato da alcuni autori (Gülich e Reible): «...le barriere linguistiche non sono probabilmente causate tanto dalla mancanza di competenza grammaticale, quanto dal fatto che certi parlanti sono incapaci di fare uso – attivo o passivo – di certi tipi di testo¹⁶».

La competenza necessaria a capire e processare sequenze di frasi – così come a produrle, del testo – deve includere la capacità di capire e processare diversi tipi di testo¹⁷.

Le conoscenze, e dunque le aspettative, metalinguistiche, non riguardano ovviamente soltanto i diversi tipi o generi di testo. Esse riguardano molti altri aspetti dell'*educazione al linguaggio*: ad esempio, la consapevolezza riguardo a che cosa costituisca un testo, quali siano le caratteristiche della comunicazione, che cosa comporti il processo del leggere, riguardo alla necessità, per un testo, di essere coerente e coeso, e così via dicendo.

Per fare un nuovo esempio, ci sono delle convenzioni a livello logico e retorico che generano aspettative nel lettore, sia che legga in L1 che in L2. L'esempio che fornirò è tratto da un lavoro molto interessante compiuto da un gruppo di docenti universitari i quali hanno preparato per i loro studenti

¹⁴ Cfr. van Dijk e Kintsch, 1978.

¹⁵ Cfr. Giuliani, Ciliberti e Camboni, 1979.

¹⁶ Cfr. Gülich e Reible, 1975, p. 147: «...linguistic barriers are probably less due to a lack of grammatical competence than to the fact that certain speakers are unable to make use of certain text types, either actively or passively».

¹⁷ Cfr. Sandig, 1972, p. 13.

di lingua inglese una unità zero in italiano di «Introduzione ad una lettura consapevole dei testi»¹⁸. L'esempio è costituito dal seguente brano:

Nell'insegnamento della lingua straniera la comprensione orale si può esercitare anche attraverso l'ascolto di canzoni popolari. *Pertanto* esse non sono mai usate nell'insegnamento. *Ciò nonostante* è ora di valutare la loro importanza e cominciare ad usarle.

Nell'esempio fornito, il lettore ha formulato delle previsioni che sono andate deluse. Dopo un'affermazione come quella costituita dalla prima frase: *Nell'insegnamento delle lingue straniere la comprensione orale si può esercitare anche attraverso l'ascolto di canzoni popolari*, non si aspetta di trovare una frase che, come incitamento a seguire la possibilità enunciata (incitamento segnalato da *pertanto*), fornisce invece una affermazione negativa sulla realtà esistente: *...esse non sono mai usate nell'insegnamento*. A premettere l'osservazione negativa sulla realtà dei fatti ci saremmo piuttosto aspettati un avversativo come *ma* o il *ciononostante* introduttivo della terza frase. Un discorso analogo spiega l'illogicità dell'ultima frase: *Ciononostante è ora di valutare la loro importanza e cominciare ad usarle*, in cui l'incitamento avrebbe dovuto essere premesso da *pertanto*, *orbene*, o simili.

Ora, il problema dell'insegnamento di una L2 è il seguente. Se lo studente possedesse una consapevolezza metalinguistica esplicita, attiva, operante, riguardo alla necessità che un testo, ogni testo sia logico e coerente, non interpreterebbe in modo assurdo testi in lingua straniera. Si verifica spesso, cioè, che il discente dimentica, quando legge in L2, che un testo, per essere tale, deve obbedire a criteri di logicità e di coerenza. Costituisce prova di ciò, ad esempio, il risultato di molte prove di traduzione prodotte da studenti universitari dei corsi di laurea in lingue o in discipline scientifiche¹⁹.

Ora, mi sembra che tali considerazioni siano particolarmente rilevanti in quanto permettono di vedere le relazioni esistenti tra competenza di lettura in lingua madre e competenza di lettura in lingua straniera. Se, come abbiamo affermato, la competenza metalinguistica contribuisce, anzi fa parte della capacità, o addirittura della possibilità, di comprensione di un testo, e se tale competenza è in sostanza *educazione al linguaggio*, cioè è per molti aspetti generalizzabile – abbiamo visto come, ad esempio, certi schemi compositivi siano riconducibili ad un unico modello per lingue che

¹⁸ Cfr. Aa.Vv., 1980.

¹⁹ Cfr. Ciliberti, 1980a.

appartengono ad una matrice culturale comune – allora si intuisce immediatamente la rilevanza di sviluppare tale competenza nella lingua madre come fase preparatoria allo studio di una L2. Stiamo cioè affermando che l'apprendimento riuscito di una L2 è in parte dipendente dalla consapevolezza metalinguistica sviluppata in L1. C. N. Candlin giunge ad affermare in proposito: «I discenti devono diventare essi stessi analisti del discorso, e quando affrontano una lingua straniera dovremmo aiutarli incoraggiandoli ad usare la consapevolezza discorsiva acquisita nella lingua madre e fornendo loro contemporaneamente un modello valido di analisi per l'acquisizione dei dati». Va inoltre stimolato un «atteggiamento analitico nei confronti della lingua oggetto di studio... senza questa consapevolezza non esiste nessun collegamento automatico tra *l'operare con le parole ed il raggiungere scopi con le parole*»²⁰.

Già nel 1972, in un simposio organizzato dal Consiglio d'Europa in Finlandia sui legami tra l'insegnamento della lingua materna e l'insegnamento di altre lingue vive, si giungeva alla conclusione che: «La lingua 1 può e deve svolgere un ruolo capitale nell'acquisizione di una lingua 2, poiché è attraverso quella che si accede al linguaggio. Ecco perché l'insegnamento della L1 sin dalla scuola primaria deve aprirsi al linguaggio non soltanto per permettere ai bambini di padroneggiare meglio la stessa L1, ma anche per gettare le basi di una acquisizione razionale di altre lingue»²¹.

5. *Aspettative linguistiche*

Veniamo ora a considerare alcuni tipi di aspettative più direttamente collegati alle conoscenze linguistiche possedute dal lettore. Per trattare questo tipo di aspettative mi riferirò alla lingua inglese. Gli esempi sono in parte tratti da un mio articolo apparso recentemente su *LEND*²².

Confrontandosi con un testo, un lettore deve innanzi tutto segmentare la catena di parole che formano le frasi per delimitare i blocchi –

²⁰ Cfr. l'introduzione di Candlin, XIII-XIV, a Coulthard, 1977, che dice: «Learners need to become analysts of discourse themselves, and in confronting a foreign language we should help them by encouraging a use of existing discorsal awareness in their mother tongue while providing them with a workable model of analysis for the acquisition of the data».

²¹ Cfr. Adamczewski, 1973: «La langue 1 peut et doit jouer un rôle capital dans l'appropriation d'une langue 2, car c'est à travers elle que nous accédons au langage. C'est pourquoi l'enseignement de la langue 1 dès l'école primaire doit s'ouvrir au langage non seulement pour permettre aux enfants de mieux maîtriser la L1 elle-même, mais aussi pour jeter les bases d'une acquisition rationnelle, en pleine lumière, d'autres langues».

²² Cfr. Ciliberti, 1980b.

primari e secondari – di significato. Una delle prime strategie messe in opera è quella di formare delle unità lessicali, degli insiemi di parole, e di ordinarle in modo tale che esse assumano significato. Il lettore, partendo dalla struttura superficiale, scompone la frase in porzioni intuitivamente unitarie. Per fare ciò, egli non adopera soltanto strategie di segmentazione sintattica, superficiale, ma anche strategie di segmentazione profonda, cioè stabilisce quali relazioni di significato esistono tra gli elementi costitutivi della frase. Egli opera questa segmentazione in base ai giudizi, molto primitivi ed elementari, che ognuno di noi dà sulla realtà che ci circonda: chi fa che cosa, dove, quando, perché, ecc. In altre parole, stabilisce delle relazioni concettuali, nozionali, fra i pezzi costitutivi della frase.

Ora, questi due tipi di segmentazione, sintattica e semantica, generano aspettative nel senso che il lettore tende a formulare delle attese nei riguardi della strutturazione della frase in L2 in base alla conoscenza che possiede sulla strutturazione della sua lingua madre. Ad esempio, un lettore italiano incontra difficoltà a suddividere in blocchi primari di significato frasi inglesi in cui non esiste un legame esplicito tra una parte e l'altra di un sintagma nominale, legame che in italiano è invece necessariamente esplicito. Per esempio, nella frase inglese:

*...the Christian duty of those God had blessed with superiority was to teach these creatures some sense of discipline*²³.

Il lettore italiano ha difficoltà a suddividere la frase complessa nei suoi due costituenti primari di significato in quanto la relazione tra *Christian duty of those* e *God had blessed with superiority* è implicita.

D'altra parte, le attese dovute alla conoscenza del sistema sintattico e semantico della lingua possono essere violate anche in L1. Pensate ad un lettore inglese che legge la seguente frase:

The pushing bulldozer pushed past the barn crashed into the fence²⁴.

Ad una prima lettura, il lettore è portato ad assegnare la funzione di attore a *pushing bulldozer* e la funzione di azione al verbo *pushed*. Il lettore, cioè, segmenta la frase in base a delle aspettative di routine, che sono più o

²³ Cfr. Haley, 1978, p. 378.

²⁴ L'esempio è tratto da Cowan, 1976, p. 76. Per altri esempi riguardanti difficoltà incontrate dal lettore italiano nella segmentazione di frasi inglesi complesse, si veda Ciliberti, 1980b.

meno le seguenti:

1. una sequenza *Nome-Verbo-Nome* costituisce la frase principale a meno che il verbo non sia marcato come subordinato;
2. una sequenza *Nome-Verbo-Nome* nella struttura superficiale sintattica corrisponde ad una sequenza *attore-azione-oggetto* nella struttura semantica.

Giunto però a *crashed*, il lettore deve ritornare indietro e re-interpretare la frase, attribuendo il ruolo di attore non solo al primo sintagma nominale *the pushing bulldozer*, ma anche al verbo e alla frase proposizionale seguente *pushed past the barn*.

Tornando al lettore italiano, egli incontra difficoltà quando non può stabilire immediatamente – come può invece fare nella sua lingua – la relazione che si instaura tra una parte e l'altra di uno stesso gruppo nominale. È il caso in cui, in inglese, un pronome e la preposizione che l'accompagna occupano posizioni distanti fra loro come nell'esempio seguente:

The kind of written communication *which* the learners I have in mind have had experience *of* will include a wide range of non-verbal devices²⁵.

Consideriamo ora un altro tipo di aspettativa linguistica, quella generata dal contesto in cui le frasi o le parole si trovano.

Man mano che si legge, la porzione di testo letta provoca infatti delle attese riguardo a quello che probabilmente seguirà o determina l'interpretazione che attribuiremo alla porzione di testo seguente. Capire è così, in larga parte, come abbiamo già detto più sopra, un processo di generazione di aspettative e della loro convalida o rifiuto.

Ho qui un esempio tratto da Lehnert (1980, p. 83), costituito da un cosiddetto *garden path joke*, cioè un gioco linguistico in cui dapprima si convalidano certe attese del lettore fornendogli il contesto adatto e poi lo si costringe a retrocedere e re-interpretare il testo in base ad assunzioni diverse. L'esempio è costituito da tre frasi che formano un testo:

1. John and Bill went hunting last week.
2. They shot two bucks.
3. It was all they had.

La seconda frase è ambigua; è cioè passibile di due interpretazioni:

- a. Hanno sparato, hanno ucciso, due cervi.

²⁵ Cfr. Widdowson, 1979, p. 378.

b. Hanno speso due dollari.

Nel contesto preparato dalla prima frase *John e Bill sono andati a caccia*, è la prima interpretazione che assume valore. Ma, quando il lettore è giunto alla terza frase, deve retrocedere e re-interpretare il testo in base alla nuova informazione fornitagli, cioè figurandosi (inferendo) una situazione in cui i due sono andati a caccia con due dollari soltanto e li hanno spesi tutti e due.

Le aspettative generate dal co-testo linguistico rendono spesso possibile indovinare cosa seguirà in un testo²⁶. In base alle nostre conoscenze linguistiche, noi sappiamo infatti che ogni elemento della frase, in quanto possiede una determinata funzione grammaticale, può occupare certe posizioni e non altre, può cioè instaurare determinati rapporti distribuzionali con gli altri elementi. Allo stesso modo, ogni parola, in quanto elemento di contenuto, può essere accompagnata da certi contenuti e non da altri. Per fare degli esempi, se diciamo: *Domani devo comprare...*, la frase sarà molto probabilmente seguita dalla categoria grammaticale nome, ovvero gruppo nominale, e, dal punto di vista del contenuto, tale nome apparterrà molto probabilmente ad una area semantica limitata agli oggetti che si possono comperare.

Che implicazioni didattiche possiamo trarre dal riconoscimento delle aspettative di tipo linguistico? Direi che ne possiamo trarre diverse. Ci limiteremo qui ad alcune. Se, ad esempio, consideriamo le aspettative derivanti dalla conoscenza della strutturazione superficiale della L1 che, se trasferite direttamente nella L2 possono provocare blocchi o perlomeno ritardi di comprensione, sembra chiaro che l'implicazione da trarre è innanzi tutto quella di prevedere una esplicitazione della strutturazione della L2: per l'inglese, come nel nostro caso, si dovrà insistere sulla espansione a sinistra del sintagma nominale – piuttosto che a destra come in italiano – si dovrà far notare la mancanza di connettivi espliciti in certe relazioni di subordinazione tra elementi costitutivi frasi complesse. Inoltre, più in generale, il pericolo di trasferimento di attese legate alla L1 ci dovrà indurre ad un uso di materiali didattici ed alla adozione di esercitazioni che prevedano una decodificazione a blocchi di senso piuttosto che una decodificazione lineare, di singoli pezzi staccati fra di loro.

Rispetto alle aspettative generate dalle relazioni semantiche che si instaurano tra gli elementi costitutivi della frase, sarà utile rendere gli allievi consapevoli del fatto che tali relazioni profonde trovano realizzazioni

²⁶ Lo spunto per questo tipo di aspettative linguistiche è tratto da Aa.Vv., 1980.

diverse nelle varie lingue, fornendo loro una grammatica del significato, una grammatica concettuale piuttosto che soltanto una grammatica superficiale e formale.

Infine, per quanto riguarda le aspettative generate dal co-testo e rilevanti per l'interpretazione del testo stesso, c'è solo da insistere sempre di nuovo sull'importanza di fornire unità testuali tematicamente rilevanti, piuttosto che pezzi di lingua acontestuali e artificiali.

6. Conclusioni

In questa relazione ho fornito alcuni tipi di aspettative che ho raggruppato in tre macro-categorie: aspettative extralinguistiche, metalinguistiche e linguistiche. Ma come afferma Oller, «nell'uso normale del linguaggio, a prescindere dal livello o dalla modalità di processazione, è sempre possibile prevedere in parte quello che seguirà in ogni sequenza di elementi, siano essi suoni, sillabe, parole, locuzioni, frasi, paragrafi o unità ancora più ampie del discorso»²⁷.

Il lavoro andrebbe dunque proseguito raffinando l'analisi all'interno delle singole macro-categorie e cercando di vederne le implicazioni didattiche a livelli sempre più puntuali e precisi. Una volta riconosciuto il ruolo fondamentale delle aspettative nella comprensione, nostro compito dovrebbe cioè essere quello di scoprire come trarne vantaggio dal punto di vista didattico, scoprire che cosa il discente sa e come utilizzare le sue conoscenze nel modo migliore.

Bibliografia

- AA.VV. (1980), *Per una lettura consapevole in lingua straniera*, Cooperativa Libreria Editrice. Bologna.
- ADAMCZEWSKI H. (1973), «Langage et créativité: réflexions sur la nature du langage et l'enseignement des langues», *Bulletin CILA*, Neuchâtel.
- CILIBERTI A. (1980a), «Errori di condizionamento», *Lingua e Stile*, 1.
- (1980b), «Strategie di lettura e lingua straniera», *LEND*, 3.
- COULTHARD H. (1977), *An introduction to Discourse Analysis*, Longman, London.
- COWAN H. (1976), «Reading, perceptual strategies and contrastive analysis», *Language Learning*, XXVI, 1.

²⁷ Cfr. Oller, 1979, p. 26: «In the normal use of language, no matter what level of language or mode of processing we think of, it is always possible to predict partially what will come next in any given sequence of elements. The elements may be sounds, syllables, words, phrases, sentences, paragraphs, or larger units of discourse».

- VAN DIJK T. A. e KINTSCH W., «Cognitive psychology and discourse: recalling and summarizing stories», in DRESSLER W.U., curatore (1978).
- DRESSLER W.U., curatore (1978), *Current Trends in Textlinguistics*, de Gruyter, Berlin.
- ECO U. (1979), *Lector in fabula*, Bompiani, Milano.
- FREDERIKSEN C.H., «Semantic processing units in understanding text», in FREEDLE R., curatore (1977).
- FREEDLE R., curatore (1977), *Discourse Production and Comprehension*, Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey.
- GIULIANI M.V., CILIBERTI A. e CAMBONI M., «Speculations on text as a linguistic and cultural construct», in PETÖFI J.S., curatore (1979).
- GOODMAN K.S. (1977), «Reading: a psycholinguistic guessing game», *Developing Fluent Reading*, Block 1, Open University.
- GÜLICH E. e RAIBLE W., curatori (1972), *Textsorten, Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht*. Athenäum, Frankfurt/Main.
- (1975), «Textsorten-Probleme», *Linguistische Probleme der Textanalyse*, Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf.
- HALEY A. (1978), *Roots*, A Dell Book, New York.
- LEHNERT A., «The role of scripts in understanding», in METZING D., curatore (1980).
- METZING D., curatore (1980), *Frame Conception and Text Understanding*, de Gruyter, Berlin.
- OLLER J.W. (1979), *Language Testing at School*, Longman, London.
- PETÖFI J.S., curatore (1979), *Text vs Sentence, Basic Questions of Text Linguistics*, 1st Part, Helmut Buske Verlag, Hamburg.
- SANDIG B., «Zur Differenzierung gebrauchsprachlicher Textsorten in Deutschen», in GÜLICH E. e RAIBLE W., curatori (1972).
- VIOLI P. e MANETTI G. (1979), *L'analisi del discorso*, Espresso Strumenti, Cuneo.
- WERLICH E. (1976), *A Text of English*, Quelle-Meyer, Heidelberg.
- WIDDOWSON H.G. (1979), *Exploration in Applied Linguistics*, OUP, London.

Glottodidattica
e formazione degli insegnanti

Gli errori nell'apprendimento di una lingua straniera: cause ed effetti (1976)

in «Annali-Anglistica», XIX, 1, Istituto Universitario Orientale, Napoli, 1976, pp. 7-39.

L'analisi degli errori, intesa in modo del tutto informale, esiste da quando esiste l'insegnamento. Tutti gli insegnanti tendono a verificare le conoscenze dei loro allievi soprattutto in base agli errori commessi. Paradossalmente, infatti, sono gli errori e non la produzione corretta ad indicare il grado ed il livello di conoscenza raggiunti, nel senso che, mentre le deviazioni dalla norma vengono considerate indice di lacune, di non conoscenza delle regole – anche se la loro causa può essere dovuta soltanto a disattenzione, a emozione o ad altra variabile – la produzione corretta viene ritenuta come acquisita, come 'fissa'. In questa visione, l'errore costituisce la prova che «un élément a été appris incorrectement»¹; esso è, secondo definizioni assai poco chiarificatorie, «undesirable and avoidable shortcomings in the learner's performance of the foreign language»², «any deviation from the rules for producing grammatical sentences»³.

L'analisi degli errori, in senso formale, è oggi diventata assai più che una semplice constatazione ed enumerazione di anomalie o 'aberrazioni', essa costituisce una branca della linguistica applicata, con una sua letteratura ed una sua tradizione. Trae le sue origini dalla cosiddetta analisi contrastiva degli anni '50, a sua volta diretta filiazione della linguistica strutturalista americana. Dall'analisi contrastiva si distingue però nettamente innanzitutto per il suo rifiuto di una visione meccanicistica dell'errore – tutti gli errori, per l'analisi contrastiva, sono frutto di interferenza causata dalla lingua madre dei discenti – e in secondo luogo perché conduce le sue analisi non più soltanto su base linguistica, ma soprattutto su base psicolinguistica.

¹ In J. COOK, «The Analogy between 1st and 2nd language learning», *IRAL*, n. 3, 1969, p. 20.

² In P. STREVS, «Two ways of looking at error analysis», revised version of paper delivered at GAL Meeting, Stuttgart, Nov. 1969, pre-publication draft, p. 6.

³ In R. FILIPOVIC, «Contrastive analysis and error analysis in pedagogical materials», R. FILIPOVIC (ed), *The Yugoslav Serbo-Croatian English Contrastive Project*, C. Pedagogical Materials, 1, Zagreb, 1971 citato da T. SLAMA-CAZACU in *Cahiers de linguistique théorique et appliquée* 1973; fasc. 1, Editions de l'Académie de la République Socialiste de Roumanie, p. 77. La Slama-Cazacu, dopo aver citato la definizione di R. Filipovic, commenta: «au contraire, ces erreurs (quelli di sistematizzazione o di regolarizzazione, cfr. in seguito) sont les conséquences de l'application d'une règle là où la langue est celle qui 'a dévié'».

In questo lavoro, tenendo conto sia dei contributi dell'analisi contrastiva che di quelli dell'analisi degli errori, esaminerò diverse ipotesi sulle cause psicolinguistiche e pedagogiche di errori commessi nell'apprendimento di una lingua straniera e tenterò poi una classificazione degli errori dal punto di vista degli effetti, cioè secondo la loro gravità per quanto concerne la comunicazione.

1. L'errore e il concetto di difficoltà

Il concetto di errore è, direi, naturalmente, associato al concetto di difficoltà. Tale associazione non è però ovviamente spiegabile. Che le lingue siano difficili da imparare è risaputo da tutti, in che cosa consista la difficoltà è invece assai meno chiaro in quanto si sa ancora molto poco sui processi di apprendimento di una lingua, soprattutto di una lingua straniera. Poiché il concetto di difficoltà è ancora così elusivo, ricercatori, specialisti di varie discipline e insegnanti ricorrono a quelle che vengono considerate le manifestazioni osservabili, tangibili, delle difficoltà di apprendimento: gli errori. L'esistenza di un errore, cioè di una difficoltà, può indicare quale meccanismo, processo, strategia, non ha operato in modo adeguato, quindi può aprire uno spiraglio su quali siano – e di che natura – tali strategie, processi e meccanismi⁴. «The breakdown of a mechanism» – osserva Pit Corder – «gives insights into the nature of its normal functioning»⁵.

È chiaro che in questa equazione rigida, difficoltà = errore, sono prese in considerazione solo quelle difficoltà che sono collegate ai meccanismi mentali che operano nel processo di apprendimento di una lingua straniera e non difficoltà dovute invece a cause di ordine didattico quali le condizioni o i modi in cui avviene l'apprendimento, o a cause psicologiche quali la motivazione o l'interesse. Il non tenere conto, in un insegnamento scolastico di una L2, di queste altre cause, ha portato alla generalizzazione che la frequenza degli errori è proporzionale al grado di difficoltà della lingua straniera.

Prescindendo per il momento dalle cause di ordine 'esterno', alcune delle quali cercheremo di analizzare in seguito, soffermiamoci sul problema di cosa costituisca difficoltà nell'apprendimento di una lingua

⁴ Come afferma Tran-Thi-Chau: «Forced to cope with the problem of difficulty without adequate knowledge of the language mechanism, researchers have to recourse to the outputs of those language processes whose most observable manifestations are the errors made by the learner», «Error Analysis, Contrastive Analysis and Students' Perception» *IRAL*, vol. XIII/2, 1975, p. 120.

⁵ Cfr. S. P. CORDER, *Introducing Applied Linguistics*, Penguin Books, 1973, p. 258.

straniera.

Secondo l'analisi contrastiva⁶, perlomeno nella sua versione più forte, difficoltà è sinonimo di differenza. Afferma R. Lado⁷, uno dei fondatori dell'analisi contrastiva:

...those elements that are similar to his (dello studente) native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult⁸.

Questo succede in quanto:

...individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distributions of forms and meanings of their native language... to the foreign language...⁹.

⁶ Per 'analisi contrastiva' si intende «lo studio parallelo di due lingue, condotto con uno stesso metodo e mettendone in evidenza gli stessi fatti, o l'assenza o la presenza degli stessi fatti» (cfr. U. WEINREICH, *Lingue in contatto*, introduzione di Cardona, p. XX). Secondo i contrastivisti, da una analisi linguistica di questo genere si possono ricavare utili applicazioni didattiche, si possono cioè prevedere i punti di maggiore difficoltà di apprendimento e quindi concentrare l'insegnamento su questi. Le prove a sostegno della tesi contrastivista derivarono innanzi tutto dall'opera di U. WEINREICH, *Languages in Contact* (1953) e da quella di E. HAUGEN, *The Norwegian Language in America* (1953). Scrive R. Lado nel 1957: «A practical confirmation of the validity of our assumption has come from the work of linguists who study the effect of close contact between languages in bilingual situations. Extensive studies have been carried out by Haugen and Weinreich in this area» (*Linguistics across Cultures*, University of Michigan Press, p. 1). I due autori citati da Lado si erano però occupati esclusivamente del linguaggio di bilingui e delle deviazioni dalla norma da essi prodotte a causa della loro familiarità con più di una lingua, cioè a causa di lingue in contatto. Gli studi dei due autori sono concentrati, inoltre, sulle devianze di tipo fonologico. Dopo di loro, l'analisi contrastiva estese l'analisi dalla fonologia a tutta la grammatica.

⁷ R. LADO nel suo libro *Linguistics Across Cultures*, cit., pubblicato, come già detto, nel 1957, raccolse una vasta quantità di dati a sostegno della tesi che molti errori sono dovuti alla lingua madre dei discenti. Il libro ebbe molto seguito e contribuì largamente a creare un nuovo orientamento nei riguardi delle teorie dell'apprendimento linguistico di una lingua straniera.

⁸ Cfr. R. LADO, *ibid.* p. 2.

⁹ *Ibid.* p. 2. In tutto il libro Lado ripete affermazioni analoghe. Più avanti, ad esempio, (p. 59), parlando della comparazione delle grammatiche di due lingue, afferma: «...the learner tends to transfer the habits of his native language structure to the foreign language». Dunque «...we can say that the degree of control of these structures that are different is an index to how much of the language a person has learned». L'apprendimento si misura cioè sulle strutture differenti nelle due lingue... L'apprendimento delle strutture simili non ha nemmeno bisogno di essere verificato: «The advance in English language testing came

In questa visione, la difficoltà è vista in funzione delle relazioni esistenti fra le lingue. Una lingua straniera, o certi aspetti di essa, è più o meno difficile da imparare non intrinsecamente ma a seconda delle caratteristiche della lingua madre del discente. Così, una stessa struttura della lingua X può provocare difficoltà, e quindi errori, a studenti di lingua madre Y ma non a studenti di lingua madre Z. L'assunto psicologico sottostante è che l'apprendimento presente è condizionato dall'apprendimento passato¹⁰.

Ora, il considerare sinonime le nozioni di difficoltà e di differenza significa porre sullo stesso piano una nozione di tipo psicologico ed una di tipo linguistico¹¹. In genere, la differenza fra due strutture corrispondenti in due lingue è vista in relazione alla complessità linguistica. Ma ciò che è 'complicato' linguisticamente – qualsiasi cosa si intenda con questo: lunghezza degli enunciati, numero di item per esprimere un solo concetto, complessità di derivazione, numero di trasformazioni, complessità semantica¹² – non è, necessariamente, difficile da imparare. Inoltre, in certi casi,

...from concentrating on the language problems as they actually are» (p. 4)... «The results of such a comparison (fra le due lingue) tells us what we should test and what we should not test» (p. 6).

¹⁰ La teoria dell'apprendimento sottostante l'analisi contrastiva è quella comportamentista che vede l'apprendimento come formazione di abitudini. Come fanno acutamente notare H. Dulay e M. Burt, nella sua enunciazione più forte, questa ipotesi postula che, poiché imparare equivale ad automatizzare delle risposte, imparare una nuova risposta ad un determinato stimolo richiede l'estinzione della risposta precedente. Logicamente, questa teoria implicherebbe che «...L₁ must be unlearned to learn L₂ and once L₂ is learnt, it would have to be unlearned to speak L₁». Secondo Dulay e Burt, poiché, ovviamente, una posizione del genere è insostenibile, i seguaci di questa teoria sostituiscono la nozione di difficoltà a quella di estinzione. Quando la L₂ richiede, per uno stimolo determinato, una risposta nuova, cioè differente da quella richiesta dalla L₁, l'apprendimento diventa 'difficile'. Cfr. H. DULAY, M. BURT, «Goofing: An Indicator of Children's Second Language Learning Strategies», *Language Learning*, 22, 2, 1972, p. 237.

¹¹ Come afferma P. Corder: «...difficulty is clearly a psycho-linguistic matter, whereas difference is linguistic, and until we can relate the two 'measures' in some principled fashion we can only note the overall relation between difficulty and difference, but not measure the psycholinguistic learning difficulty of particular linguistic differences...», *Introducing Applied Linguistics*, cit., p. 230.

¹² Esperimenti compiuti da psicolinguisti — soprattutto nell'ambito della teoria generativo-trasformativa — per determinare il grado di difficoltà delle frasi, avanzano proposte svariate. Secondo Fodor e Garrett, ad esempio, «...ease of comprehension seems to be defined by the type of rule involved» (in J. C. RICHARDS and G. P. SAMPSON, «the Study of Learner English» in J. C. RICHARDS (ed), *Error Analysis, Perspectives on Second Language Acquisition*, Longman, 1974, p. 14). J. W. Oller mette invece in rilievo la nozione di 'predictability' come utile a differenziare livelli di difficoltà. «Contrastive Analysis, Difficulty, and Predictability» *Foreign Language Annals*, vol. 6, 1, 1972, p. 95.

ad esempio a livello fonologico, ciò che è completamente differente nella L2 sembra provochi difficoltà assai minori di quelle provocate da aree o aspetti che sono simili nelle due lingue.

Prevedere, come fa l'analisi contrastiva, difficoltà in aree interlinguistiche differenti, presuppone che le lingue possano essere comparate; che le stesse categorie¹³ non solo possano ma debbano essere rilevate nell'ima e nell'altra delle due lingue. Se si vuole fare una comparazione rigorosa, l'esigenza di trovare categorie comuni è infatti irrinunciabile. Ora, una comparazione è concepibile solo se si fa uso di un modello di analisi che postuli categorie e nozioni di tipo semantico e sufficientemente astratte da poter essere valide per tutte le lingue, cioè universali. Ma, in primo luogo, forse un livello di analisi così profondo non riuscirebbe a *predire* tutta una serie di errori di tipo superficiale, quali, ad esempio, quelli dovuti ad un uso non corretto del meccanismo di proiezione¹⁴. In secondo luogo, l'idea che si possano prevedere e descrivere difficoltà nei termini di differenze interlinguistiche veniva portata avanti da linguisti seguaci dello strutturalismo americano che non disponevano di una teoria semantica sufficientemente sofisticata da poter rendere conto della possibilità che uno stesso significato sia reso, in due lingue diverse, a livelli espressivi differenti (ad esempio tramite la sintassi in una lingua e tramite l'intonazione o il lessico nell'altra), anzi non possedevano affatto una teoria semantica. Infine, prima di affermare che due enunciati in due lingue diverse, sono paralleli, cioè sono riconducibili ad un unico significato, dobbiamo chiederci qual è in ciascuna lingua il contesto di occorrenza delle due frasi e per quale scopo esse sono state prodotte. Nemmeno una teoria semantica sofisticata è dunque sufficiente: si avrà bisogno anche di un'analisi pragmatica degli enunciati¹⁵.

Secondo i sostenitori dell'analisi contrastiva, comunque, l'analisi della struttura superficiale è sufficiente, la comparazione possibile e attraverso essa è possibile predire le aree di difficoltà che uno studente di una certa lingua madre incontrerà nello studio di una certa lingua straniera. Come afferma R. Lado:

¹³ Si veda, in proposito, quanto affermano J. C. Richards, G. P. Sampson mettendo in dubbio la possibilità di comparare le stesse categorie fra lingue diverse: «What is syntax in one language may be vocabulary in another» (The Study of Learner English, cit., p. 13).

¹⁴ Per meccanismo di proiezione si intende quel meccanismo che mette in relazione i significati con i suoni, e viceversa, a seconda se si considera la comunicazione dal punto di vista dell'emittente o del ricevente. Si veda D. PARISI, F. ANTINUCCI, *Elementi di Grammatica*, Boringhieri, Torino, 1973, cap. 8.

¹⁵ Cfr. R. LAKOFF, «Language in Context» MX, p. 19.

The plan of the book¹⁶ rests on the assumption that we can *predict* and *describe*¹⁷ the patterns that will cause difficulty, by comparing systematically the language... to be learned with the native language... of the student¹⁸.

In effetti, però, pur proponendosi l'analisi contrastiva la descrizione dei punti di similarità e di quelli di differenza fra due lingue prese in esame, essa limita l'oggetto e l'applicazione dei suoi studi solo a queste ultime e all'interferenza negativa da esse provocate. Così, W. M. Rivers¹⁹ consiglia all'insegnante di badare ai punti specifici:

at which interference will repeatedly occur, so that he (lo studente) may practice with awareness and concentration and monitor his own production with watchfulness until he finds himself producing the target language form with ease and accuracy.

Così R. Lado²⁰ afferma che:

different emphases in teaching are required for the different language backgrounds.

L'analisi contrastiva viene ritenuta dai suoi sostenitori come essenziale per la pianificazione dei corsi di lingua, per la preparazione di materiale e per lo sviluppo di tecniche di insegnamento²¹, nonché per la correzione degli errori degli studenti. Riferendosi all'approccio metodologico audio-orale all'insegnamento delle lingue, la Rivers²² afferma:

Teaching methods rest on the careful scientific analysis of the con-

¹⁶ Si tratta sempre del libro *Linguistics Across Cultures*, cit.

¹⁷ Il corsivo è mio.

¹⁸ R. Lado, *Linguistics Across Cultures*, cit., Preface, VII.

¹⁹ Cfr. W. M. RIVERS, «Contrastive Linguistics in Textbook and Classroom» in J. E. ALATIS (ed), *Report of the 19th Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*, Georgetown University Press, Washington, D. C., 1968, p. 153.

²⁰ R. LADO, *Linguistics Across Cultures*, cit., p. 52.

²¹ È quanto afferma C. A. Ferguson: «... a careful contrastive analysis of the two languages offers an excellent basis for the preparation of instructional materials, the planning of courses, and the development of actual classroom techniques». «General Introduction to the Contrastive Structure Series» R. P. STOCKWELL (ed), *The Grammatical Structures of English and Spanish*, Bowen and Martin, Chicago, University of Chicago Press, 1965, pp. V-VI.

²² W. M. Rivers, *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*, Chicago, University of Chicago Press, 1964, p. 13.

trasts between the learner's language and the target language.

L'analisi contrastiva, cioè «the careful analysis of contrasts between the learner's language and the target language», costituisce «the distinctive contribution of the linguistic scientists»²³ ai problemi dell'insegnamento.

2. Interferenza intralinguistica come causa di errori

Abbiamo visto come, secondo i fautori dell'analisi contrastiva, la difficoltà di apprendimento di una lingua straniera è in diretta relazione con le differenze esistenti fra i sistemi linguistici della L₁ e della L₂, e come la spiegazione di questa relazione sia attribuita al fenomeno della interferenza o 'transfer'²⁴. Questo principio presuppone che l'apprendimento sia un processo lineare e cumulativo di acquisizione di conoscenze e che ciò che è appreso in stadi passati venga conservato e trasferito, così com'è, cioè non rielaborato, agli stadi di apprendimento successivi. Il processo di acquisizione, essendo in funzione dei sistemi della L₁ e della L₂, varierà per ciascun nuovo abbinamento di lingue e sarà dunque teoricamente impossibile stabilire dei principi generali dell'apprendimento linguistico.

Nei riguardi di questa ipotesi così meccanicistica vanno apportate delle modifiche che, pur non togliendo al fenomeno della interferenza negativa la sua validità, ne limitino la portata. Va notato innanzi tutto che, come afferma H. V. George²⁵:

²³ Ibid. p. 14.

²⁴ 'transfer' o interferenza sono parole adoperate dagli psicologi per indicare come ciò che si impara viene influenzato da ciò che è stato appreso precedentemente. In altre parole, ogni organismo, posto di fronte a qualcosa di nuovo da imparare, userà le conoscenze ed abilità di cui è in possesso per apprendere o risolvere un problema. Nel caso dell'apprendimento di una lingua straniera userà le sue conoscenze della lingua madre. Laddove le due lingue sono simili, ci sarà una facilitazione dell'apprendimento dovuta all'interferenza positiva, laddove le lingue sono diverse, il discente incontrerà maggiore difficoltà a causa dell'interferenza negativa.

Secondo L. A. Jakobovits, il concetto di 'transfer' ha, nel metodo audio-orale di marca strutturalista, anche un'applicazione 'esterna' nella pratica dell'insegnamento, nel senso che anche l'esercitazione linguistica portata avanti in classe si ritiene basata sugli effetti dello stesso fenomeno. Così, dice Jakobovits, «a student drilled in pattern practice is expected to be able to transfer these skills to the real life situation of an ordinary conversation with a native speaker», «Second language learning and transfer theory: a theoretical assessment», *Language Learning*, vol. XIX, nn. 1 and 2, 1969, pp. 56, 57.

²⁵ H. V. GEORGE, *Common Errors in Language Learning*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, 1972, p. 14.

Where the foreign language is more efficient than the mother tongue, the pull of the mother tongue is weak or absent. The German learner does not transfer his mother tongue noun genders to English or attempt to decline the English definite or indefinite articles.

In secondo luogo esistono molti errori che non sembrano avere alcuna connessione con la lingua madre dei discenti. Il primo, a mia conoscenza, ad accorgersi di questo, fu F. G. French alla fine degli anni '40. Il French, dopo aver insegnato inglese in paesi del mondo assai distanti fra di loro, pubblicò nel 1949 una raccolta di errori²⁶ commessi dai suoi allievi in cui cercava anche di spiegarne le cause. Il French si chiede²⁷:

...if errors are due, as unmistakably as the best authorities would have us believe, to cross-association²⁸, then the Japanese form of error should be one thing and the Bantu form quite another...

Invece, molti errori:

...are common all over the world, without regard to vernacular, social and domestic environment, or methods of teaching.

Il fatto che gli stessi errori sono commessi da parlanti lingue madri diverse indica che essi devono avere una causa comune. Secondo il French:

Explanation... lies... in the usages of English itself, for these usages provide the only factor which is common to all regions, all students and all methods.

Uno degli esempi portati dal French a sostegno della sua tesi è la seguente frase erronea:

*²⁹ The sparrows are the small birds³⁰.

Dato che, nella lingua madre degli allievi, l'uso degli articoli nella frase suddetta corrisponde a quello inglese (cioè non si adopera il secondo

²⁶ F. G. FRENCH, *Common Errors in English. Their Cause, Prevention and Cure*, Oxford University Press, 1975, 1st edition 1949.

²⁷ Ibid. pp. 6, 7 e 8.

²⁸ Cioè alla predominanza della lingua madre.

²⁹ Il simbolo * preposto ad una frase indica che la frase è errata, o comunque anomala.

³⁰ F. G. FRENCH, *Common Errors in English. Their Cause, Prevention and Cure*, cit. pp. 8 e 9.

articolo), il French deduce che la causa dell'errore è da attribuirsi al fatto che gli allievi vedono un parallelismo fra le forme inglesi:

The sparrow is a bird (con due articoli)

e

Sparrows are bird (nessun articolo)

e quindi producono un'espressione in cui «l'ordine prevale»³¹:

the sparrows the birds

Per il French, dunque, si tratta pur sempre di interferenza, ma dovuta alla lingua oggetto di studio, si tratta cioè di interferenza intralinguistica.

Dobbiamo aspettare sin verso la fine degli anni '60 perché altri ricercatori si occupino di errori che non sono causati soltanto da interferenza interlinguistica. Così, nel 1969, uno studio di L. Dušková³² porta come prova di interferenza dovuta alla struttura della lingua oggetto di studio tutta una serie di errori di tipo morfologico, sintattico e lessicale commessi da studenti cèchi di inglese. La tesi è che tali errori sono dovuti sì ad interferenza, ma non già della L₁, bensì degli altri termini di sottosistemi morfologici, sintattici, lessicali inglesi. Per citare un solo esempio, l'errore **this workers* è attribuito non ad interferenza del cèco – dove esiste una distinzione tra singolare e plurale della parola corrispondente a *this* – bensì al fatto che tutti gli aggettivi inglesi, ad eccezione di *this* e *that*, rimangono invariati rispetto al numero³³.

Un altro tipo di interferenza notato da diversi autori – che pure ha un suo ruolo, anche se assai minore, nella produzione di errori – è quella attribuibile alla conoscenza di una lingua straniera quando se ne sta imparando un'altra. Ad esempio, nota sempre la Dušková, studenti cèchi che

³¹ La spiegazione fornita dal French dovrebbe essere riesaminata. Mi sembra, infatti, che si potrebbe altrettanto logicamente affermare che la causa dell'errore risiede in una strategia di apprendimento tendente a regolarizzare il sistema o che l'errore è dovuto al modo in cui l'uso dell'articolo in inglese è stato presentato all'allievo. Per queste cause di errori si veda più avanti.

³² L. DUŠKOVÁ, «On Source of Errors in Foreign Language Learning», *IRAL*, vol. VII, 1, 1969, p. 12 e segg.

³³ Altri studi confermantici questa ipotesi sono stati portati avanti da molti autori: G. Nickel, T. Slama-Cazacu, J. C. Richards, ecc.

conoscevano già il tedesco e stavano imparando l'inglese, tendevano ad usare parole inglesi che hanno una forma identica o simile nelle due lingue con il significato tedesco. Esempi, la parola tedesca *also* usata nel senso di *then*, la parola tedesca *become* usata nel senso di *get*³⁴.

Tornando agli errori provocati da interferenza intra-linguistica, va notato che la loro produzione indica come, almeno in certi casi, la difficoltà è intrinseca alla lingua stessa o a parte di essa; la difficoltà è dovuta, ad esempio, a delle inconsistenze di sottosistemi di una certa lingua.

3. Concetto di difficoltà e strategie di apprendimento di una L₂

L'ipotesi che una lingua possa essere più difficile di un'altra – ipotesi che alcuni studiosi tendono a scartare aprioristicamente – sembra trovare una verifica negativa nel fatto che tutti i bambini imparano, più o meno nello stesso arco di tempo e con risultati paragonabili, la loro lingua madre, qualsiasi essa sia. D'altra parte mi sembra sostenibile anche la tesi che, almeno in certe aree, vi siano differenze qualitative e quantitative fra le lingue – differenze di complessità, di astrazione, di varietà e ricchezza lessicale. Questa tesi è conseguente con una concezione di lingua vista come funzionale alla società che l'adopera³⁵.

Le due ipotesi sono in qualche modo conciliabili se si postula, da un lato, una gerarchia universale di difficoltà, e dall'altro si prevede un certo ordine di apprendimento dipendente, almeno in parte, da tale gerarchia³⁶.

Secondo J. C. Richards e G. P. Sampson³⁷ è possibile postulare una gerarchia di difficoltà³⁸ di tipo fonologico, sintattico e semantico, inerenti

³⁴ In effetti, già nella letteratura dell'analisi contrastiva si trova cenno all'interferenza attribuibile ad una lingua straniera appresa precedentemente.

³⁵ Si veda a questo proposito C. CASTELFRANCHI, «Speculazioni sugli alberi», Istituto di Psicologia del CNR, 1973, Ciclostilato, p. 213 e segg.

³⁶ Il problema ovviamente si complica se pensiamo che le tappe di sviluppo linguistico in un bambino che impara la sua lingua madre sono in relazione al suo sviluppo intellettuale e psicomotorio. Si veda a proposito D. PARISI, *Il linguaggio come processo cognitivo*, Borinighieri, Torino, 1972. L'ipotesi di una gerarchia universale di difficoltà mi sembra però sostenibile anche tenendo conto dello sviluppo maturazionale del bambino.

³⁷ J. C. RICHARDS, G. P. SAMPSON, «The Study of Learner English», cit., pp. 12, 13. Lo studio cui il Richards e la Sampson si riferiscono è quello compiuto da DELATTRE, LIEBERMAN e COOPER, «Formant Transitions and Loci as Acoustic Correlates of Place of Articulation in American Fricatives», *Studia Linguistica*, 16, 1962, pp. 101-121.

³⁸ Sempre in J. C. RICHARDS, G. P. SAMPSON, «The Study of Learner English», cit., vengono riportati i risultati di altri studi da cui risulta che «...the difficulty of the concepts expressed by the category rather than formal grammar complexity influences order of acquisition». Così, il condizionale russo, ad esempio, benché strutturalmente semplice, viene usato dal

alle lingue e dunque incontrate da tutti i discenti:

Some forms may be inherently difficult to learn no matter what the background of the learner. For example, it is well known that the English pairs /v/-/θ/ and /f/-/ʃ/ are very hard to distinguish, not only for non-native speakers but for native speakers as well.

Se quanto detto corrisponde al vero, i bambini inglesi dovrebbero, per seguire l'esempio citato da Richards-Sampson, imparare la distinzione fra le fricative /v/-/θ/ e /f/-/ʃ/ più tardi rispetto ad altre distinzioni del sistema fonologico della loro lingua.

Sembra dunque che si possa attribuire la causa di errori a delle difficoltà intrinseche alle lingue. Fare questa ipotesi significa però anche, a mio avviso, postulare una medesima reazione di fronte alle difficoltà, dunque delle strategie³⁹ di apprendimento comuni a tutti i discenti. In genere, nella letteratura, la causa degli errori cui facevamo cenno parlando delle ricerche del French o della Dušková, viene attribuita soltanto al sistema linguistico della lingua oggetto di studio, alle difficoltà, cioè, intrinseche di tale sistema⁴⁰, e vengono invece attribuiti a strategie comuni di apprendimento – cioè a principi universali che regolano l'apprendimento linguistico – altri errori, quali quelli di sovrageralizzazione, ad esempio, o di semplificazione. Così, ad esempio, afferma la Slama-Cazacu⁴¹:

Les erreurs... sont un indice des difficultés (et de leur hiérarchie) auxquelles se heurte un élève au cours de l'acquisition d'une langue, donc des points 'neuralgiques' ou 'sensibles' du processus

bambino relativamente tardi. J. OLLER, in «Contrastive Analysis, Difficulty and Predictability», cit., cita degli esperimenti che dimostrerebbero come le sequenze meno organizzate da un punto di vista semantico e contestuale siano le più difficili da imparare. Uno di questi esperimenti, condotto da Marks-Miller, indicherebbe infatti che «...semantic congruence seem-ed to make a much greater contribution to facilitation of learning than did syntactic organization». Oller conclude affermando che «It may well be that the facilitation effect of correct expectancies is the most important factor to be considered in the definition of difficulty in second language acquisition» (pp. 102 e 103). L'implicazione didattica di questi esperimenti riguarda la messa in dubbio di criteri rigidamente strutturali nella gradazione del materiale linguistico per l'insegnamento di una lingua straniera.

³⁹ Errori dovuti a strategie di apprendimento e al tentativo da parte dei discenti di costruire ipotesi sulla lingua straniera sono analizzati da J. C. RICHARDS, sotto il nome di 'developmental errors' in «A Non-Contrastive Approach to Error Analysis», *English Language Teaching*, vol. 25, 3, 1971.

⁴⁰ Si vedano le osservazioni riportate nella nota n. 31 del presente lavoro.

⁴¹ T. SLAMA-CAZACU, *Cahiers de linguistique théorique et appliquée*, cit., p. 68

d'apprentissage... Pourtant ...les erreurs peuvent être également des indices d'une certaine stratégie adoptée dans la dynamique de l'acquisition.

È tuttavia evidente che, quale che sia l'ipotesi che si accetta, tali errori prescindono dalla interferenza dovuta alla lingua materna dei discenti e scuotono dunque le fondamenta teoriche dell'analisi contrastiva, almeno nella sua versione più forte.

Prima di proseguire, torniamo per un momento alle strategie di apprendimento per vedere che cosa si intende per sovragereneralizzazione e semplificazione, due strategie ampiamente discusse nella letteratura.

La sovragereneralizzazione – detta anche regolarizzazione – porta alla sostituzione di una irregolarità esistente in un sottosistema della lingua con una forma regolare, conforme, cioè, al sottosistema in questione⁴². La causa ultima della regolarizzazione può vedersi nel fatto che il discente induce, 'crea' le regole della lingua che sta imparando, formula cioè un suo sistema che sarà oggetto a verifica continua sui nuovi dati con cui viene man mano a contatto. Questa formulazione di ipotesi, delle regole che governano la lingua, si avvicinerà sempre più al sistema standard dei parlanti nativi adulti di quella lingua, pur se questo avverrà in gradi e forme diverse a seconda di fattori interni al soggetto quali intelligenza, motivazione e capacità specifiche, e di fattori esterni dovuti alle modalità di apprendimento. Errori dovuti a regolarizzazione, riguarderanno, ad esempio, per l'inglese, le coniugazioni dei verbi, l'ordine delle parole, la formazione del plurale dei sostantivi, la derivazione delle parole, ecc. (Ad esempio, **it breaked per it broke; *foots per feet*)*⁴³.

La strategia di semplificazione⁴⁴, strettamente connessa con quella appena discussa di sovragereneralizzazione, è quella strategia per cui il sistema linguistico viene, appunto, reso più semplice attraverso, ad esempio, l'eliminazione di funtori quali articoli o ausiliari, e in genere, di molta ridondanza morfologica e sintattica. Questa strategia dà luogo a quello che viene chiamato 'linguaggio telegrafico', tipico, ad un certo stadio di apprendimento, sia dei bambini che degli adulti che imparano una L₂. Si vedano ad

⁴² Di errori di questo tipo tratta essenzialmente tutto il primo fascicolo dei *Cahiers de linguistique théorique et appliquée*, cit., che riferisce i primi risultati di un vasto programma di analisi contrastiva inglese-rumeno, che si propone «l'établissement du système hiérarchique des erreurs» (nota n. 2, p. 67).

⁴³ Ibid. p. 6.

⁴⁴ Cfr. M. P. JAIN, «Error Analysis: Source, Cause and Significance» in J. C. RICHARDS, *Error Analysis*, cit., p. 190; L. SELINKER, «Interlanguage», nello stesso volume, p. 40.

esempio certi errori prodotti da un bambino che impara l'inglese come lingua madre: **Where my mitten?*, **Why not me sleeping?* etc. e da un bambino di 6 anni che impara l'inglese come lingua straniera: **What you want?* **What his name?* **What they doing?*⁴⁵ etc.

4. Dagli errori alla 'interlanguage'

Il credere che gli errori siano un indice di sviluppo normale del linguaggio⁴⁶, l'attribuirne la causa non solo all'interferenza – inter o intralinguistica – ma anche a strategie universali di apprendimento porta ad allargare, necessariamente, il campo di indagine. Non più soltanto gli errori sono fatti oggetto di studio bensì tutta la lingua del discente nelle varie fasi di sviluppo. Gli stessi precetti dell'analisi contrastiva sono portati in causa. Si argomenta che, se è vero che apprendimento passato influenza apprendimento seguente, si dovrà analizzare e paragonare non solo la lingua madre del discente con la lingua che sta imparando, bensì anche la L₁ e la L₂ con le conoscenze che il discente via via si forma della lingua straniera. Bisognerà cioè studiare la 'interlanguage'⁴⁷ del discente, il suo 'dialetto idiosincratico'⁴⁸, il suo 'sistema approssimativo'⁴⁹ di cui gli errori, ma non solo gli errori – fanno parte.

Gli errori possono considerarsi, infatti, come falsa formulazione di ipotesi, come 'deviazione', solo in relazione ai sottosistemi cui appartengono, in ultima analisi in relazione a tutto il sistema linguistico⁵⁰.

⁴⁵ Esempi citati in R. RAVEM, «Wh-Questions in First and Second Language Learners», in J. C. RICHARDS (ed), *Error Analysis*, cit., pp. 144 e seguenti.

⁴⁶ Nota H. V. George a proposito degli sviluppi dell'error analysis: «...it is noteworthy that at the beginning of the sixties the word *error* was associated with correction, at the end with learning... It is now realized that input-output data constitute the observational basis for conjecture about language learning», (in *Common Errors in Language Learning*, cit., p. 189).

⁴⁷ L. SELINKER, «Interlanguage», cit.

⁴⁸ P. CORDER, «Describing the language learner's language», *Interdisciplinary Approaches to Language*, CILT Reports and Papers, 1971.

⁴⁹ W. NEMSER, «Approximative Systems of Foreign Language Learners» in J. C. RICHARDS (ed), *Error Analysis*, cit.

Le nozioni di 'idiosyncratic dialect', di 'approximative system' e di 'interlanguage' sono considerate sinonime nella letteratura. Diamo qui anche la definizione di quest'ultima, essendo oramai la più usata. Per 'interlanguage' si intende «...a separate linguistic system (based on the observable output) which results from a learner's attempted production of a Target Language norm», L. Selinker, 'Interlanguage', cit., p. 35.

⁵⁰ La lingua è cioè vista come un sistema in cui 'tout se tient', in cui ogni parte è strettamente collegata alle altre. Sottostante alla interlingua c'è dunque una competenza che va studiata. Si vedano però, a questo proposito, le riserve di M. B. FRITH, «Second Language

La lingua del discente, in un dato momento dell'apprendimento è vista dunque come una lingua a sé stante, con una sua grammatica sistematica ma peculiare, che non corrisponde né a quella della L₁ né a quella della L₂. Suo carattere tipico è quello, come abbiamo detto, della instabilità:

An approximative system is the deviant linguistic system actually employed by the learner attempting to utilize the target language... The speech of a learner... is structurally organized, manifesting the order and cohesiveness of a system, although one frequently changing with atypical rapidity and subject to radical reorganization through massive intrusion of new elements as learning proceeds⁵¹.

L'ipotesi che il bambino che impara la sua lingua madre segue degli stadi di sviluppo viene estesa dunque all'apprendimento di una lingua straniera. Il processo di apprendimento è visto in entrambi i casi come un processo attivo e 'creativo': così come il bambino induce le regole della sua lingua, cioè si costruisce una grammatica dai dati fornitigli dall'ambiente e seguendo in questo delle strategie organizzative universali, così l'adulto, in situazioni naturali di apprendimento, ricostruisce le regole della L₂. Questa ipotesi è molto forte e ancora poco convalidata, soprattutto a causa delle molte variabili presenti nelle situazioni di apprendimento di una lingua straniera. Comunque, diversi ricercatori che hanno compiuto studi sull'apprendimento di una lingua straniera in situazione naturale e senza istruzione formale, mettono in rilievo la somiglianza dei due processi. Il Ravem⁵², ad esempio, uno studioso norvegese che ha compiuto studi

Learning An Examination of Two Hypotheses», *IRAL*, vol. XIII, n. 4, 1975 e di ZYDATISS, «A Kiss of Life for the Notion of Error», *IRAL*, vol. XII, n. 3, 1974. Quest'ultimo contesta la tesi di P. Corder secondo cui ogni enunciato del discente deve essere considerato non un errore bensì un enunciato accettabile nell'ambito del suo dialetto idiosincratico. Osserva lo Zydattiss che questa restrizione terminologica è appropriata se lo scopo dell'error analysis è quello di raggiungere delle intuizioni sui processi di apprendimento di una lingua straniera. Ma, se lo studio degli errori ha invece fini pedagogici, la nozione di errore come devianza è rilevante. Si veda anche, a questo proposito, p. 18 del presente lavoro (ultimi due paragrafi del capitolo 2 e primo paragrafo del capitolo 3, N.d.C.).

⁵¹ W. NEMSER, «Approximative Systems of Foreign Language Learners», cit., p. 116.

⁵² R. RAVEM, «Acquisition in a Second Language Environment» in J. C. RICHARDS (ed), *Error Analysis*, cit., p. 132. Per studi sull'apprendimento di una L₂ in situazioni naturali si vedano anche: H. C. DULAY — M. K. BURT, «Goofing: An Indicator of Children's Second Language Strategies», *Language Learning*, vol. 22, n. 2, 1972; H. C. DULAY — M. K. BURT, «A New Perspective on the Creative Construction Process in Child Second Language Acquisition», *Language Learning*, vol. 24, n. 2, 1974; N. BAILEY et al., «Is There a 'Natural Sequence' in

sull'apprendimento dell'inglese da parte di suo figlio Rune di 6 anni, così afferma:

What is perhaps more striking is the extent to which second language acquisition in an environment where no formal instruction is given seems to be a creative process not unlike that of first language acquisition. The similarities between Rune and L₁ learners in the developmental sequence of negative and interrogative sentences are in many ways more revealing than the differences.

Nuove e più approfondite ricerche potranno forse mutare questa prospettiva, ma penso che sempre più numerosi saranno gli studi che si occuperanno di tutta la lingua dei discenti. Se l'analisi degli errori – ma potremo ancora chiamarla così? – si propone come uno dei suoi fini quello di investigare i processi di apprendimento, dovrà infatti occuparsi sia di errori che di non errori. Come viene affermato un po' ovunque nella letteratura:

...if foreign language data is used in order to shed light on the formal description of languages, on matters of language contact, language acquisition, and language universals, than those cases where it can be shown that errors characteristically do not occur, should be taken advantages as well⁵³.

Soffermiamoci un attimo, a questo punto, sulle conclusioni cui siamo pervenuti finora. Innanzi tutto si è riscontrata la tendenza attuale a studiare tutta la lingua dei discenti. Ora, gli studi fatti sugli errori erano, caratteristicamente, di tipo sincronico e orizzontale, analisi, cioè, su errori compiuti da larghi gruppi di discenti in uno stadio di apprendimento della L₂ non specificato. Una volta che si accetta, però, l'ipotesi dell'interlanguage', la ricerca dovrà aver luogo su studi di tipo longitudinale e diacronico, in modo da ottenere varie descrizioni successive della interlanguage di singoli discenti. Metodologicamente le ricerche somiglieranno cioè sempre più a quelle che si compiono sullo sviluppo del linguaggio infantile, con 'case studies' come metodo primario⁵⁴.

In secondo luogo si sarà rilevato come le somiglianze riscontrate fra

Adult Second Language Learning», *Language Learning*, vol. 24, n. 2, 1974; S. M. ERVIN-TRIPP, «Is Second Language Learning like the First?», *Tesol Quarterly*, vol. 8, n. 2, 1974.

⁵³ Cfr. B. HAMMABERG, «The Insufficiency of Error Analysis», *IRAL*, vol. XII, n. 3, 1974, p. 187.

⁵⁴ KLIMA e BELLUGI, in R. RAVEM, «Wh-Questions in First and Second Language Learners», cit., pp. 143, 144.

l'apprendimento di una L₁ e di una L₂ si riferiscono ad un apprendimento naturale della lingua straniera. Afferma, ad esempio S. Ervin-Tripp⁵⁵:

...the conclusion is tenable that first and second language learning is similar *in natural situations*.

Questa piccola aggiunta – in situazioni naturali – implica che situazioni di apprendimento formalizzate, quale quella scolastica, influenzano il modo di apprendere e, dunque, la produzione ed il tipo di errori commessi. Alcuni ricercatori affacciano addirittura l'ipotesi che l'esposizione a piccole dosi di lingua attentamente selezionata e graduata può cambiare, almeno in parte, la 'natura' dei processi di apprendimento. Si riconosce che i dati su cui basare gli studi sull'apprendimento di una seconda lingua devono essere costituiti da lingua spontanea, prodotta per soddisfare effettivi bisogni comunicativi⁵⁶, e non da lingua prodotta invece in situazione scolastica, necessariamente artificiosa, spesso usata al solo scopo di esercitare particolari aree o aspetti grammaticali e lessicali, e comunque ristretta in quanto ad argomenti e funzioni. Il discente, d'altro canto:

...except in situations of real communicative need (rare enough in formal teaching situations)... will play safe. He will not reveal his hand⁵⁷.

5. Errori 'ridondanti'

Giungiamo così, dopo aver riscontrato errori attribuibili ad interferenza interlinguistica ed errori dovuti a strategie di apprendimento, ad un terzo grosso filone di errori, quelli che vengono chiamati errori 'ridondanti'⁵⁸, causati dal materiale, dal metodo, dalle tecniche di insegnamento.

⁵⁵ Cfr. S. M. ERVIN-TRIPP, «Is Second Language learning like the First?», cit., p. 126. Il corsivo nella citazione è mio.

⁵⁶ Nota R. RAVEM, «Research on second language learning has almost entirely occurred in classrooms, where language is taught formally and where language structure rather than communicative intent is the focus of attention» (in «Is Second Language Learning like the First?», cit., p. 112).

⁵⁷ P. CORDER, «The Elicitation of Interlanguage», in J. SVARTVIK, (ed), *Errata*, CWK Gleerup, Lund, Sweden, 1973, p. 40.

⁵⁸ La denominazione di 'errori ridondanti' è di P. Corder il quale distingue «...errors which are normal to the learning and teaching process and those which are redundant, caused by faulty materials, faulty teaching and faulty learning» (in *Introducing Applied Linguistics*, Penguin Books, 1973, p. 283). L. Selinker parla invece di errori causati da 'transfer of training', cioè «...items, rules, and subsystems» che siano «...a result of identifiable items in training procedures» (in «Interlanguage», cit., p. 37).

Essi sono detti ridondanti nel senso che, teoricamente, non dovrebbero essere commessi qualora, conoscendo meglio il processo di apprendimento naturale, si creassero condizioni ottimali di insegnamento, si costruissero sillabi che non fossero esterni⁵⁹ al discente, ma che, al contrario, corrispondessero alla «psychologically natural route»⁶⁰ dell'apprendimento di una lingua straniera. Cerchiamo di definire meglio le cause di tali errori.

Innanzitutto, gli errori ridondanti possono essere riconducibili alla natura dei dati forniti al discente. In altre parole, essi dipendono dal tipo di lingua che viene selezionata per il corso di lingua.

In secondo luogo, errori ridondanti possono essere dovuti all'ordine in cui i dati sono presentati, cioè ai criteri di gradazione del materiale linguistico. Il discente deve forse possedere certe conoscenze prima di essere in grado di apprenderne delle nuove. Se gli insegneremo certi aspetti della lingua prima che sia 'pronto' ad apprenderli, provocheremo in lui confusione, false ipotesi, dunque errori.

In terzo luogo errori ridondanti possono essere causati dal modo in cui la lingua è presentata e praticata nella classe.

Vediamo di analizzare un po' più nel dettaglio queste tre possibili cause.

a) Selezione del materiale

L'assunto condiviso dai seguaci di metodi strutturalisti che conoscenza di una lingua significa padronanza del suo sistema grammaticale produce una selezione che privilegia le strutture rispetto al vocabolario. La quantità di lessico viene infatti ridotta, a scapito, ovviamente, di materiale realistico e situazionalmente appropriato. Sembra invece che l'acquisizione di un sistema linguistico sia più efficiente, meno difficile se si fornisce al discente informazione contestuale che sia la più ricca possibile. Afferma J. Oller⁶¹:

Foreign language materials should take advantage of the facilitating effects of semantic and pragmatic contexts... Artificiality of language, context, or practice in the classroom can be expected to

⁵⁹ Il concetto di 'external' e 'internal' syllabus è preso da P. CORDER, «Introducing Applied Linguistics», cit., p. 268.

⁶⁰ Ibid., p. 268.

⁶¹ J. OLLER, «Contrastive Analysis, Difficulty and Predictability», cit., pp. 103, 104. In questo articolo Oller riferisce di esperimenti che avvalorerebbero la sua tesi che «semantic congruence seemed to make a much greater contribution to facilitation of learning than did syntactic organization», p. 102.

retard learning...

Una selezione non adeguata del materiale può dunque essere causa di errore, può rendere più difficile e lento l'apprendimento.

b) Gradazione del materiale

Così come selezionare il materiale linguistico essenzialmente in funzione della grammatica e, nell'ambito della grammatica, in base al contrasto fra le strutture della lingua madre del discente e quelle della lingua straniera, sembra produca difficoltà e rallenti l'apprendimento, così una gradazione rigidamente grammaticale può facilmente portare a confusione di strutture. Corsi basati su progressione strutturale portano facilmente alla produzione di errori dovuti ad associazioni erranee. In una progressione di questo tipo, infatti, si associano strutture che nell'uso normale ricorrono separatamente⁶². Afferma a questo proposito il George⁶³:

Grammatical associations and contrasts exploit rather than represent the English language since they do not respect what would otherwise be the normal distribution of the features of the language. The exploitation involves a distortion of ordinary English in two ways: 1. for the sake of association or contrast, forms are juxtaposed which would have slight chance of so occurring in the normal use of English, and 2. forms occur in a progression of items or in contrast with no regard to their frequency of occurrence in ordinary English. Forms which for the mother tongue learner are contextually separated and of very different status with respect to frequency are contextually associated in the course and given equal status in terms of the grammatical contrast.

La gradazione fatta in base alle strutture grammaticali non costituisce una organizzazione 'logica' della sequenza del materiale. Quello di cui in effetti avremmo bisogno è una organizzazione non linguisticamente ma psicologicamente valida, che corrisponda cioè alle tappe naturali del processo di apprendimento.

Tipici errori dovuti ad associazioni erranee favorite da un tipo di gradazione strutturale, occorrono, ad esempio, nell'uso dei tempi inglesi (I am playing, *I playing, *I can playing, etc.). Concludiamo su questo punto

⁶² Lo stesso tipo di associazione è prodotto dalla presentazione ed esercitazione di strutture in contrasto. Si veda in seguito.

⁶³ H. V. GEORGE, *Common Errors in Language Learning*, cit., pp. 155, 156.

con le parole di J. Oller⁶⁴:

Syntax, contrary to much current theorising in linguistics and practice in foreign language teaching, though important, is not the central feature of language and it is naïve to make it the main focus of language learning.

c) Presentazione ed esercitazione del materiale

Fra gli errori ridondanti, quelli causati dal modo di presentare e di praticare il materiale linguistico sono quelli più facilmente identificabili in quanto presentazione ed esercitazione costituiscono gli aspetti più osservabili e diretti dell'insegnamento di una lingua. A questo proposito si può notare come un approccio contrastivo interlinguistico, cioè la presentazione contemporanea di strutture e lessico della L₁ e della L₂, e la conseguente pratica dell'esercizio di traduzione, portano sicuramente ad un incremento di errori dovuti all'interferenza della lingua madre. Ma anche il mettere a contrasto aree della L₂ che si ritengono in relazione fra di loro può portare a molta confusione. Il George⁶⁵ porta, a questo proposito, l'esempio del contrasto fra la forma presente: *is*, indicata come *present state* e la forma progressiva *is + ing* indicata come *present action*. Una presentazione che contrasti, oltretutto in modo non adeguato, le due forme, porterà con molta facilità l'allievo, al momento della presentazione del passato, all'analogia: *was = past state; was + ing = past action*.

Dal punto di vista della esercitazione del materiale, il pattern practice – in particolare i drill cosiddetti di trasformazione – provocano anche, come ben si sa, false analogie. Il Richards⁶⁶ porta il seguente esempio di drill di trasformazione:

Teacher	Instruction	Stu-
dent		
He walks quickly quickly	Change to continuous form	*He is walks

La frase modello è cioè costituita dalla frase *He walks quickly*; l'esercizio consiste nel cambiare la forma dal presente semplice al presente progressivo. L'allievo tende a produrre la frase erronea **He is walks quickly*.

⁶⁴ J. OLLER, «Contrastive Analysis, Difficulty and Predictability», cit., p. 103.

⁶⁵ Riportato da J. RICHARDS in «A non-Contrastive Approach to Error Analysis», cit., pp. 179, 180.

⁶⁶ Ibid., p. 175.

D'altra parte, c'è da ammettere che, inevitabilmente, qualsiasi grammatica parziale, qualsiasi lezione organizzata secondo il principio 'one thing at a time' (ma come fare altrimenti?) può portare a false analogie, ad associazioni, a sovrageralizazioni e a ipotesi troppo ristrette.

La soluzione sta, secondo alcuni⁶⁷, nella variabilità di esperienza, nell'esposizione indifferenziata alla lingua. A me sembra che, anche se questa fosse la soluzione migliore, non sarebbe applicabile nella situazione scolastica. Massima variabilità di esperienza ed esposizione indifferenziata sono possibili soltanto in situazioni naturali di apprendimento. Nella scuola, le limitazioni dovute al tempo e all'artificialità della situazione rendono l'organizzazione del materiale indispensabile. Sono semmai i criteri che sottostanno alla selezione, alla gradazione e alla presentazione del materiale che vanno rivisti tenendo conto delle critiche che si possono portare a quelli tradizionalmente usati.

6. Valutazione degli errori

Abbiamo fin qui esaminato le cause psicolinguistiche e pedagogiche degli errori. È chiaro che gli errori possono essere originati anche da altri motivi, motivi di ordine sociolinguistico, ad esempio, q da differenze individuali fra i discenti. Non ci occuperemo però di questi fattori. Vorremmo invece, a questo punto, tentare un altro tipo di esame degli errori, questa volta non più dal punto di vista delle cause, bensì da quello degli effetti.

C'è da notare innanzi tutto che, sebbene la nozione di errore, intesa come 'anomalia', 'distorsione', 'scorrettezza', non sia rilevante se si compie uno studio psicolinguistico degli errori, – abbiamo visto infatti come l'errore sia considerato un indice di formulazione di ipotesi e come prevalga oggi la tendenza a studiare tutta la produzione del discente⁶⁸ – in uno studio compiuto per fini pedagogici la nozione di errore sia rilevante in quanto gli errori in questo caso, devono essere valutati. Ma come valuteremo l'errore? L'esperienza ci insegna che un ascoltatore può spesso capire un messaggio anche se esso contiene degli errori, mentre altre volte un solo errore può portare a equivoci, malintesi o all'assoluta incomprensione. Quello che ci interessa scoprire dunque, riguarda l'effetto degli errori dal punto di vista della comunicazione. In base a tali effetti valuteremo la minore o maggiore gravità degli errori.

Vediamo innanzi tutto se possono esserci utili a tale scopo i criteri

⁶⁷ Cfr. L. A. Jakobovits, «Second Language Learning and Transfer Theory: a Theoretical Assessment», *Language Learning*, vol. XIX, nn. 1 e 2, 1969, p. 80.

⁶⁸ Si veda la nota n. 50 del presente lavoro.

di valutazione più comuni.

Tradizionalmente, la valutazione degli errori viene fatta in base a criteri quali il grado di conformità ad una norma e il grado di generalità rispetto alla regola che viene applicata in modo scorretto. Altri criteri adottati sono in relazione alla frequenza di occorrenza e al programma di insegnamento. Ora, se poniamo come scopo principale dell'insegnamento la capacità di comunicare nella lingua straniera, ciò deve riflettersi anche nei principi che regolano la valutazione degli errori. I criteri di valutazione classici, cui accennavamo, non ci sembrano rilevanti a questo scopo. Il criterio della conformità alla norma, ad esempio, è neutrale rispetto agli effetti degli errori sulla comunicazione e inoltre, poiché in genere per conformità si intende conformità alle regole grammaticali, porta a considerare gli errori di grammatica più seri di quelli lessicali⁶⁹. Studi compiuti sui margini di tolleranza all'errore – cioè sull'effetto che l'errore ha sulla comprensibilità del messaggio – indicano invece che i margini di tolleranza agli errori lessicali sono generalmente più bassi che non quelli agli errori di grammatica.

Altri parametri di valutazione degli errori che si trovano nella letteratura sono, rispettivamente, quelli della maggiore o minore sistematicità e quello della maggiore o minore elementarità dell'errore. Ci riferiamo alle distinzioni assai note fra 'errors' e 'mistakes'⁷⁰ – errori e sbagli – e alla distinzione, in effetti assai generica, tra errori elementari e non elementari⁷¹.

Nella prima distinzione, i 'mistakes', cioè gli sbagli, sono definiti come «errors of performance», mentre gli 'errors' come «the systematic errors of the learner from which we are able to reconstruct his knowledge of the language to date, i.e. his *transitional competence*»⁷².

Anche questa distinzione, utile a livello di analisi psicolinguistica, non è rilevante ai nostri fini. In primo luogo perché anche questa distinzione sembra avvalorare la convinzione che gli errori di grammatica sono

⁶⁹ Si vedano gli studi riportati in E. LINDELL, «The Four Pillars: On the Goals of Foreign Language Teaching», in J. SVARTVIK (ed), *Errata*, cit., p. 90 e segg.; e nello stesso volume, lo studio di M. OLSSON, «The Effect of Different Types of Errors in the Communication Situation», p. 153 e segg.

⁷⁰ In P. CORDER, «The Significance of Learners' Errors», cit. Si veda anche N. E. ENKVIST, «Should We Count Errors or Measure Success», in J. SVARTVIK (ed), *Errata*, p. 19. Enkvist così definisce gli 'errori': «...breaches against linguistic structure proper, against langue or competence...», e gli sbagli: «... breaches of normal patterns of parole or performance...».

⁷¹ La nozione di elementarità è così generica che non sono riuscita a trovare, nella letteratura, alcuna definizione.

⁷² P. CORDER, «The Significance of Learners Errors», cit., p. 25.

più seri di quelli lessicali⁷³; in secondo luogo perché essa opera su un principio dualistico, quello di competenza ed esecuzione, mentre a noi interessa solo il livello dell'esecuzione, e nell'ambito di questa vogliamo scoprire fino a che punto e in che misura gli errori hanno effetto sulla comunicazione.

L'altro criterio, quello della 'elementarità'⁷⁴ è di nessuna utilità ai nostri fini in quanto non specifica la scala su cui misurare l'errore. L'errore è elementare rispetto alla frequenza? Rispetto alla grammatica, rispetto al lessico? Inoltre, nell'ambito della grammatica, ad esempio, quali sono gli elementi più elementari che quindi, anche se usati scorrettamente, non inficiano la comunicazione? Seguendo la definizione di W. Rivers⁷⁵, la grammatica 'elementare' è costituita da:

elements which interact in restricted systems... inflection of persons and number, agreements of gender, fixed forms for interrogation or negation, and formal features of tenses.

Questi elementi si differenziano da altri che, soprattutto a livello sintattico, «usually involve several features in interaction».

Anche se accettiamo questa distinzione tra due livelli grammaticali, sappiamo che non sempre l'elementarità dell'errore corrisponde al grado di incomprensione che provoca. Vorrei riportare, ad esempio, un errore citato da Pit Corder⁷⁶ a proposito della necessità, per identificare gli errori, di conoscere il contesto di occorrenza. La frase, perfettamente corretta, è la seguente: I want to know the English. L'unico neo è che il parlante intendeva manifestare il suo desiderio di imparare la lingua inglese e non di conoscere gli inglesi. È questo un errore elementare in quanto vi è confusione soltanto nell'uso dell'articolo, che interagisce in un sistema ristretto? Certamente l'errore porta ad assegnare alla frase un significato assai diverso, ha cioè un effetto 'grave' sulla comunicazione del messaggio.

⁷³ Si tengano presenti, a questo proposito, i concetti chomskiani di competenza ed esecuzione e l'abbinamento tra competenza e grammaticalità da un lato e produzione ed accettabilità dall'altro: «Acceptability is a concept that belongs to the study of performance, whereas grammaticalness belongs to the study of competence», (*Aspects of the Theory of Syntax*, The M.I.T. Press, Cambridge, Mass., 1965, p. 11). Poiché è la competenza che determina l'esecuzione, è chiaro che si è portati a considerare gli errori di grammatica come errori 'gravi'.

⁷⁴ Per una discussione su questo punto si veda G. NICKEL, «Aspects of Error Evaluation and Grading», in J. SVARTVIK (ed), *Errata*, cit., p. 27.

⁷⁵ W. M. RIVERS, *Teaching Foreign Language Skills*, The University of Chicago Press, Chicago, 1968, p. 79.

⁷⁶ P. CORDER, *Introducing Applied Linguistics*, cit., p. 273.

Una seconda domanda da porre rispetto a questo criterio è la seguente: sono più elementari gli errori grammaticali o quelli lessicali? Gli errori grammaticali, poiché si basano su un numero ristretto di regole, sono molto produttivi⁷⁷. Formulata una regola sbagliata, cioè, ripeteremo lo stesso errore ogni qualvolta, nel nostro parlare o scrivere, ci servirà usare quella regola. D'altronde, come abbiamo accennato precedentemente, sembra che siano gli errori lessicali i più gravi dal punto di vista dell'efficienza comunicativa.

Vediamo dunque quali altri criteri possono essere utili per una valutazione degli errori dal punto di vista comunicativo. Il criterio più generale e che ci è sembrato più utile ai nostri scopi è quello della 'accettabilità', nell'accezione data a questo termine da J. Lyons⁷⁸:

an acceptable utterance is one that has been, or might be produced by a native speaker in some appropriate context and is, or would be accepted by other native speakers as belonging to the language in question.

L'accettabilità non è dunque un criterio astratto. Essa è determinata dalle possibili effettive occorrenze degli enunciati, dall'uso linguistico, cioè, e dalla Sprachgefühl dei parlanti nativi nei riguardi della propria lingua. Questo criterio può costituire dunque una misura su cui valutare gli effetti dell'errore sulla comunicazione.

Cercheremo ora, tentativamente, di rilevare vari livelli e, nell'ambito di ciascuno, vari gradi, di accettabilità.

Un primo livello di accettabilità mi sembra riguardi le regole strutturali della lingua. Un enunciato, cioè, sarà più o meno accettabile in relazione alle norme grammaticali della lingua in questione. Sembra che gli errori che causano più incomprensione siano i cosiddetti «errori globali»⁷⁹, quelli, cioè, che agiscono sull'organizzazione di tutto l'enunciato piuttosto che su singoli elementi. Errori globali riguarderanno, ad esempio, l'ordine delle parole (* English language use many people), o l'uso erraneo di connettori di frase o di discorso (* He will be rich *until* he marry. *Until* al posto

⁷⁷ Si veda ancora G. Nickel, «Aspects of Error Evaluation and Grading», cit., p. 27.

⁷⁸ J. LYONS, *Introduction to Theoretical Linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge, 1969, p. 137. Si noti che questa definizione di 'accettabilità' non ha nulla a che vedere con quella di Chomsky.

⁷⁹ La distinzione fra 'global' e 'local' errors è di M. BURT, «Error Analysis in the Adult EFL Classroom», *TESOL Quarterly*, vol. 9, n. 1, 1975, pp. 56 e segg. Anche gli esempi sono in gran parte tratti o derivati da questo articolo.

di *when*). Errori invece che operano su singoli elementi delle frasi di solito non hanno seri effetti sulla comunicazione. Il messaggio cioè raggiunge comunque il suo scopo comunicativo. Tali errori riguardano, ad esempio, i paradigmi di nomi e verbi, l'uso degli ausiliari, ecc. (Es.: *Why we like each other?).

Ci saranno vari gradi, dunque, di accettabilità grammaticale. Studi compiuti, come dicevamo, sembrano indicare che tali gradi – e dunque la loro relativa serietà agli effetti della comunicazione – si riferiscono in genere alla maggiore o minore ampiezza della regola che essi violano, alla distinzione cioè tra errori globali ed errori locali. Gli errori grammaticali andranno da un grado massimo di accettabilità – che corrisponde alla perfetta conformità alla norma – ad un grado nullo di accettabilità, quando l'enunciato, a causa dell'errore, risulterà incomprensibile.

Un secondo livello di accettabilità riguarda invece quello che potremmo chiamare il 'senso' o la 'logica' dell'enunciato. Si possono cioè produrre frasi perfettamente grammaticali che però costituiscono, nell'ambito di un discorso, dei 'nonsense' o dei 'non-sequitur'. Ad esempio, se in una conversazione, alla domanda: «And when did he go?» viene risposto: «To London», oppure, se ad un cortese «How are you?» viene risposto con un «I'm twenty five», è chiaro che la comunicazione non è avvenuta anche se le due risposte costituiscono frasi grammaticalmente accettabili. Gli errori del tipo esemplificato derivano da incomprensione di quanto detto dall'interlocutore. La loro gravità, sempre dal punto di vista dell'efficienza comunicativa, dipenderà dal grado in cui il contesto può aiutare l'interlocutore a decodificare il messaggio, 'nonostante' l'errore. Ammettiamo, ad esempio, che in una conversazione, avvenga il seguente scambio di battute:

A.: When did John go home? (nel senso di 'When did he leave work?');

B.: He was home at 2.

Se A conosce la distanza tra il posto di lavoro e la casa di John, A ha avuto implicitamente una risposta alla sua domanda. L'errore in questo caso non ha effetti gravi sulla comunicazione.

Gli errori di 'senso' o di 'logica' non riguardano soltanto risposte illogiche o non conseguenti dovute ad incomprensione di quanto viene detto dall'interlocutore; essi possono anche essere indipendenti dalla comprensione e riflettere invece l'incapacità del parlante a rendere nella lingua straniera quanto desidera comunicare. Si pensi ad errori del tipo: 'I don't interest that group', (nel senso di 'That group doesn't interest me'), oppure: 'I worry my mother' (nel senso di 'My mother worries me'). Il parlante produce enunciati che sono grammaticalmente accettabili ma che hanno un

senso diverso da quello inteso.

Errori di quest'ultimo tipo potrebbero essere anche valutati come errori grammaticali, in quanto la loro causa è la non conoscenza di certe restrizioni sintattiche nell'uso di predicati psicologici di tipo 'interest' o 'worry'. Resta il fatto però che, a prescindere dalle cause, le frasi prodotte sono 'in sé' perfettamente grammaticali. D'altro canto, la distinzione tra enunciati non accettabili grammaticalmente e non accettabili 'logicamente' spesso non è affatto chiara, o netta. Concludiamo questa breve sezione con una citazione tratta da J. Lyons che riassume molto bene il nostro punto di vista in proposito⁸⁰.

Let us assume that a large number of sentences has been constructed in accordance with the rules of the grammar... All these sentences will be significant or 'meaningful' in the sense that they will be understood and given a consistent interpretation by native speakers of the language concerned; others will be nonsensical, or 'meaningless' in the sense that they will not be understood at all by native speakers or, if understood, not interpreted consistently... However, we need not assume that there is always a clear distinction between sentences that are both grammatical and significant, on the one hand, and those that are grammatically well formed, but nonsensical, on the other. It suffices that the distinction can be made satisfactorily in a fair number of cases.

Un terzo livello di accettabilità riguarda invece l'appropriatezza degli enunciati al contesto di situazione in cui ha luogo lo scambio comunicativo. Si può cioè verificare il caso che vengano prodotti enunciati grammaticalmente accettabili, in quanto rispettano le regole grammaticali della lingua, logicamente accettabili perché indicano comprensione di quanto detto dall'interlocutore e rispecchiano fedelmente quanto il parlante voleva comunicare, ma che non sono stilisticamente accettabili poiché non si adeguano alle regole d'uso della lingua, regole determinate dalle particolari occorrenze degli enunciati. È chiaro che anche questa distinzione non è sempre netta e che la non accettabilità stilistica di un enunciato lo può rendere ' illogico ' o persino ' sgrammaticato. Ripetiamo che si tratta di distinzioni di comodo, rilevanti da un punto di vista didattico ma non sempre, necessariamente, da quello semantico o psicologico.

Esempi di non accettabilità stilistica possono essere costituiti

⁸⁰ J. LYONS, «Firth's Theory of Meaning», in BAZELL et al. (eds) *In Memory of J. R. Firth*, Longmans, 1966, p. 291.

dall'uso del 'tu' al posto del 'Lei' o dall'inserimento di espressioni colloquiali in situazioni comunicative di tipo formale. Uno dei fattori determinanti le varietà linguistiche è infatti costituito dal ruolo sociale che il parlante ricopre in una determinata situazione e dunque dai rapporti che si instaurano fra gli interlocutori. Tali ruoli e rapporti contribuiscono grandemente a determinare il tipo di lingua stilisticamente accettabile in una data situazione comunicativa. La devianza da questo tipo di accettabilità può inficiare gravemente l'efficienza comunicativa nel senso che, sbagliando registro, una nostra espressione amichevole, ad esempio, ma troppo intima, può venire considerata offensiva, una nostra offerta di aiuto può essere intesa come una presa in giro, e così via. La maggiore o minore gravità di un errore di 'stile' dipenderà dalla reazione che esso provoca nell'interlocutore. Ci rendiamo conto che questo è un metro di giudizio assai soggettivo, che, in ultima analisi, può essere determinato dal buon carattere degli individui o dalla loro dimestichezza col tipo di lingua usata dagli stranieri. Resta il fatto che, comunque, questo livello di accettabilità comporta il postulare varie 'norme' per rendere conto della varietà delle situazioni comunicative e degli scopi comunicativi. In ultima analisi, ogni contesto ha la sua norma di accettabilità stilistica. Come afferma N. E. Enkvist: «Each context and situation has a characteristic tolerance margin»⁸¹.

Prima di concludere vorrei nuovamente rilevare il carattere tentativo che ha ogni approccio alla valutazione degli errori come quello qui proposto. I problemi stanno soprattutto, come dicevamo, nella difficoltà a rilevare la relazione tra i tre livelli di accettabilità. Resta comunque valido, a mio avviso, il tentativo di proporre un approccio selettivo alla valutazione, un approccio, cioè, che tenga conto sostanzialmente solo del 'se' e del 'grado in cui' l'errore compromette l'effetto comunicativo desiderato.

Va infine notato che non esistono criteri di valutazione assoluti. Se scopo del nostro insegnamento è quello di sviluppare nei nostri allievi la capacità di comunicare nella lingua straniera, la valutazione degli errori va fatta in base a criteri di efficienza comunicativa. Ma, anche in questo ambito, i criteri varieranno a secondo del livello di conoscenza raggiunto dagli allievi. Ad esempio, in un corso elementare di insegnamento potrebbe essere poco saggio trascurare del tutto, nella valutazione, la uniformità ad una norma grammaticale per tener conto esclusivamente della significatività comunicativa. D'altro canto, errori di tipo stilistico non saranno

⁸¹ N. E. ENKVIST, «Should We Count Errors or Measure Success», In J. SVARTVIK (ed), *Errata*, cit., pp. 19 e 20. Il margine di tolleranza di cui parla Enkvist equivale, grosso modo, al grado di accettabilità.

probabilmente commessi ad un livello iniziale di apprendimento, in quanto il materiale di insegnamento su cui studiano i discenti è costituito dal 'common core' della lingua, da una lingua poco differenziata stilisticamente. Sarà solo a partire da un livello intermedio che tali errori cominceranno ad apparire, via via che saranno presentate manifestazioni linguistiche stilisticamente differenziate. maggior peso sarà data all'accettabilità stilistica degli enunciati ai livelli avanzati di apprendimento.

Teorie linguistiche, grammatiche e insegnamento (1978)

in «Annali-Anglistica», XXI, 1-2, Numero doppio speciale con gli Atti del I Congresso Nazionale dell'Associazione Italiana di Anglistica¹, Istituto Universitario Orientale, Napoli, 1978, pp. 385-398.

1. Tipi di grammatiche

Il termine 'grammatica' è notoriamente un termine ambiguo. Ma esso è ambiguo non soltanto perché può fornire risposte diverse alla domanda: cos'è una grammatica?, una forma di riflessione su alcuni aspetti del linguaggio, uno studio della norma linguistica, una teoria della competenza linguistica? (Parisi-Antinucci, 1973). Esso è ambiguo anche in quanto una grammatica può essere posta ad usi diversi, può essere cioè indirizzata a gruppi differenziati di lettori per soddisfare bisogni particolari. Prenderemo qui in considerazione questo secondo tipo di ambiguità, determinata dalla diversità di obiettivi, e dunque di pubblico, da raggiungere. In base a queste due caratteristiche e ad altre aggiuntive da esse dipendenti – quali il quadro di riferimento teorico, l'estensione o ambito descrittivo, e la lingua descritta – è possibile individuare tre tipi di grammatiche: le grammatiche 'teoriche', le grammatiche 'linguistiche' e le grammatiche 'pedagogiche'.

Analizziamo ora uno alla volta i tre tipi di grammatiche, partendo dagli obiettivi che esse si pongono.

Un primo obiettivo – che dà luogo alle cosiddette 'grammatiche teoriche' – è quello di mostrare la validità di una particolare teoria o aspetto di una teoria e, eventualmente, di invalidare altri modelli alternativi. Da questo obiettivo e dal fatto che tali grammatiche si rivolgono ad un pubblico di linguisti o di studenti di linguistica, derivano le altre caratteristiche: l'ambito descrittivo sarà in genere parziale – si tratta spesso di frammenti di analisi di una lingua; il quadro teorico sarà coerente; la lingua descritta – o gli aspetti della lingua descritta – potrà essere quella del linguista o qualsiasi altra.

Un esempio di questo tipo di grammatica è costituito da N. Francis

¹ Il primo Congresso Nazionale dell'Associazione Italiana di Anglistica si tenne a Roma tra il 27 e il 29 aprile 1978, N.d.C.

The Structure of American English, del 1954. Scopo del libro è quello di costituire un corso introduttivo della struttura dell'inglese per un pubblico di studenti di linguistica. Il tentativo dichiarato è «to bring together in one place a synthesis of current linguistic knowledge». Il livello fondamentale di descrizione – coerentemente con l'indirizzo predominante degli studi linguistici di quegli anni in America – è quello delle classi delle parole, o parti del discorso, nell'ambito dei *patterns* sintattici. L'assunto di partenza è che ogni differenza di significato ha un correlato strutturale. Si procede dall'unità minima – il suono – sino all'unità massima – la frase. Si passa così dai primi tre capitoli dedicati alla fonetica, alla fonemica e alla morfofonemica, alla parte centrale del libro, quella cioè dedicata alla 'grammatica', che viene suddivisa in: a) parti del discorso; b) strutture sintattiche; c) frasi.

Un secondo tipo di obiettivo per una grammatica è invece quello di rendere esplicite delle conoscenze che il lettore già possiede implicitamente in quanto parlante della lingua descritta. Come afferma H. Sweet nella prefazione al suo *The Practical Study of Languages*:

We study the grammar of our own language for other objects than those for which we study the grammar of foreign languages. We do not study grammar in order to get a practical mastery of our own language [...] Nor is grammar of much use in correcting vulgarisms, provincialisms and other linguistic defects. The native language should be studied from the point of view of general grammar. We then learn to compare the grammatical phenomena of our own language with those of other languages [...] so we are better prepared for the divergent grammatical structures of other languages. In this way the study of English grammar is the best possible preparation for the study of foreign languages.

Lastly, grammar satisfies a rational curiosity about the structure and origin of our own and other languages, and teaches us to take an interest in what we hear and utter everyday of our lives. (Sweet 1891, 5-6).

Questo tipo di grammatica – che viene denominata 'grammatica linguistica' o «scholarly grammar» (Corder 1973) – si pone dunque l'obiettivo di sviluppare la sensibilità linguistica, il *Sprachgefühl* dei parlanti di una lingua, o, meglio, di un «educated general public» (Sweet 1891). Inoltre, si propone di soddisfare la loro naturale curiosità riguardo ad un campo di fenomeni come il linguaggio, così pervadente la vita di ogni giorno. L'ambito descrittivo di una tale grammatica è esaustivo: si pensi,

oltre alla grammatica di Sweet, a tutte le grandi *scholarly grammars* inglesi dell'inizio del secolo o del secolo scorso, da quella di Jespersen a quella di Poutsma, che si presentano come veri *reference books*. Quanto alla coerenza teorica, essa passa in seconda linea rispetto a considerazioni di ordine pedagogico. Può infatti rendersi necessario, per motivi di semplicità, chiarezza, comprensibilità, adottare un approccio che potremmo definire multiplo². Non va dimenticato in proposito che il destinatario è un pubblico di non esperti, anche se *educated*.

Un esempio contemporaneo di questo tipo di grammatica è costituito dalla seconda grammatica da noi esaminata, quella di Quirk et al., *A Grammar of Contemporary English*, primo risultato del Survey of English Usage. Quest'ultimo cominciò ad operare circa 20 anni fa con lo scopo di:

compiling a 'Descriptive Register' which would provide adequate information for precise, objective and comprehensive statements to be made describing the majority of English constructions and the conditions under which they and their variants naturally occur. (Quirk 1968, 5).

Ed, infatti, *A Grammar of Contemporary English* è forse la descrizione grammaticale più esaustiva dell'inglese contemporaneo che si posseda, basata sull'uso sia orale che scritto, così come essi sono studiati dal Survey. Secondo gli autori, si tratta di una descrizione della grammatica «[...] of educated English current in the second half of the 20th century in the world's major English-speaking communities» (Quirk et al. 1972, V).

Il fine è strettamente descrittivo e gli autori non aderiscono a nessuna specifica teoria linguistica. La Grammatica combina infatti aspetti di linguistica tradizionale e di linguistica moderna. Come affermano gli autori: «[...] our grammatical framework has drawn heavily both on the long-established tradition and on the insights of several contemporary schools of linguistics» [...] «we subscribe to no specific one of the current or recently formulated linguistic theories» (Quirk et al. 1972, VI).

Così – per dare un esempio di questa mescolanza di approcci – la frase è analizzata dapprima secondo la tradizionale suddivisione in soggetto e predicato. Quest'ultimo è poi ulteriormente scomposto in ausiliare e operatore da un lato e predicazione dall'altro. La suddivisione è fatta per rendere conto di come sono formate le frasi interrogative e negative, certi tipi di enfasi, ecc. (Ivi 35). Ma subito dopo viene proposta una suddivisione

² Come mi ha fatto notare W. D'Addio, è meglio usare il termine 'multiplo' che non il termine 'eclettico' che ha assunto da noi connotazioni negative di 'incoerente', 'pragmatico'.

alternativa della fase in 5 elementi che sono, come viene affermato, «[...] for the most part obviously distinct»: soggetto, verbo, complemento, oggetto, e avverbiale (Ivi 35, 36).

Di tipo didattico, e, questa volta anche pratico piuttosto che astratto, è anche l'obiettivo delle grammatiche pedagogiche per l'insegnamento di una lingua straniera. Il loro scopo è infatti quello di presentare 'i fatti' della lingua oggetto di studio in modo tale da facilitarne l'apprendimento. Come afferma Noblitt:

«A pedagogical grammar is a formulation of the grammar of a foreign language with the objective of the acquisition of that language». (Noblitt 1972, 316). O, come afferma E. Roulet: «[...] pedagogical grammars [...] take into account the acquisition and use of the language as an instrument of communication». (Roulet 1976, 197).

Non tutti i linguisti applicati danno una analoga definizione di grammatica pedagogica né concordano su quello che essa contiene o dovrebbe contenere. P. Corder, ad esempio, sostiene che una grammatica pedagogica è caratterizzata dal suo «approach to facts». Ma, «[...] there are many more ways of making facts available to learners than simply stating them in a propositional calculus or a collection of rules» (Corder 1973, 168). Questo approccio caratterizzante può manifestarsi in ogni tipo di materiale: da un insieme di esercizi o di brani di lettura, ad esempio, – e in questi casi la grammatica pedagogica viene a coincidere con il libro di testo – così come da una grammatica nel senso tradizionale del termine.

Nonostante le differenze, tutte le definizioni che si trovano nella letteratura contengono comunque l'idea che una grammatica, per essere pedagogica, deve presentare i fatti della lingua in modo tale da facilitarne l'apprendimento, in modo tale da renderli, appunto, accessibili al discente. Non si richiede ad una grammatica pedagogica aderenza verso una o un'altra teoria linguistica, non si richiede che sia *model centred*, bensì che adoperi tutti i mezzi a disposizione per rendere chiari ai discenti i vari problemi linguistici. Si chiede, cioè, che sia *problem centred* (Hüllen 1972, 370).

Un esempio di tale tipo di grammatica è costituito da *A Communicative Grammar of English*, scritto da due dei coautori di *A Grammar of Contemporary English*. Nella prefazione si legge che la grammatica è indirizzata a studenti stranieri di livello avanzato che abbiano già studiato la grammatica inglese in una forma o un'altra, ma che vogliano usufruire di una prospettiva nuova sull'argomento «[...] which relates grammatical

structure systematically to meanings, uses and situations» (Ivi 10). La parte centrale del libro è infatti costituita da un capitolo intitolato «Grammar in use», che mette in relazione differenti tipi di significato con una gerarchia di unità grammaticali. Così, ai significati 'nozionali' o 'concettuali', cioè «the basic meanings categories of grammar» (Ivi 16), quali 'numero', 'quantità', 'tempo', 'modo', ecc. corrisponde sul versante delle unità formali, la parola o il sintagma; ai significati che si riferiscono alla «comunicazione logica» (Ivi 12) e che comprendono categorie quali 'affermazione', 'domande', 'risposte', 'rifiuti', ecc., l'unità formale frase; ai tipi di significato esprimenti le relazioni tra parlanti e ascoltatori e comprendenti categorie quali 'emozioni', 'modalità', e 'atteggiamenti' corrisponde l'enunciato; e, infine, ai significati collegati con lo 'stile e il discorso' («meanings in connected discourse», Ivi 13), corrisponde l'unità testo.

Non è nostra intenzione in questa sede discutere la correttezza o opportunità di certe scelte teoriche. Quello che ci preme mettere in rilievo è il tentativo degli autori di aiutare gli allievi a capire il funzionamento della lingua che studiano, offrendo loro, in ordine sistematico, tipi differenti di significati e modi diversi di organizzarli. Sempre a scopo didattico, facilitativo, il libro offre allo studente anche un compendio grammaticale ordinato alfabeticamente da consultare per una spiegazione di termini e categorie usati nella *grammar in use*.

2. Rapporto tra grammatiche pedagogiche e insegnamento, e teorie linguistiche

Per caratterizzare le grammatiche pedagogiche rispetto a quelle teoriche abbiamo brevemente accennato al rapporto tra le due. Cercheremo ora di aggiungere alcune osservazioni di carattere generale sul problema dell'applicazione di modelli teorici alla costruzione di grammatiche pedagogiche e, soprattutto, sul problema della coerenza teorica richiesta ad una grammatica pedagogica.

Noteremo innanzi tutto che le esigenze della teoria linguistica non coincidono con quelle di una descrizione per l'insegnamento. Chomsky affermava che, per essere adeguata, la teoria linguistica deve soddisfare due esigenze: far uso di un metalinguaggio formale, di tipo logico-matematico, che possa enumerare esplicitamente le frasi grammaticali di una lingua – dove 'formale' sta ad indicare il riferimento alle forme della lingua (fonemi, parole, sintagmi) e non al loro significato (Puglielli 1977, 20) – e postulare dei livelli di struttura sufficientemente astratti da fornire generalizzazioni importanti. Come appare subito chiaro, queste esigenze si scontrano con le esigenze della glottodidattica che, nella costruzione di grammatiche, dovrà

tenere conto di criteri quali la comprensibilità e la chiarezza, dovrà postulare livelli descrittivi superficiali, non potrà trascurare il piano del significato, dovrà fornire regole d'uso delle forme linguistiche. Ciò che interessa il glottodidatta, inoltre, è chiedersi se le regole postulate dalla teoria corrispondono alle strategie di apprendimento e se l'ordine delle regole, fornito dalla grammatica, corrisponde all'ordine di apprendimento (Roulet 1976, 201). Il glottodidatta lavorerà, in breve, *attorno* alla teoria, ne userà alcuni concetti ma non altri. Come afferma in un articolo dal titolo suggestivo la R. Lakoff: «Linguistic theory and the real world»:

If he (the applied linguist) is clever and a good teacher, and a sensitive linguist, he will work around the theory, pay it lip service, use some concepts from it but not others, and thus be successful in his efforts despite the theory that is supposed to be his salvation. (Lakoff 1975, 309).

Una applicazione rigida di un modello linguistico può portare a delle assurdità sul piano metodologico. Si pensi ad esempio ad un libro molto conosciuto in Italia negli anni Sessanta e tuttora in uso presso alcune scuole, il *Corso d'inglese parlato*, scritto sotto la direzione di Paul Roberts e, che segue molto da vicino il «Syntactic Structures» di Chomsky. Lo schema seguito dagli autori è infatti quello della prima versione della grammatica generativa, secondo cui i componenti della grammatica sono le regole di riscrittura – che indicano come vengono generate le frasi nucleari – e le regole trasformazionali – che operano cambiamenti sulle strutture di base. Per seguire lo schema chomskiano rigidamente, gli autori pensano di dover esaurire la presentazione di tutte le possibili *kernel sentences* prima di passare alle trasformazioni³. Lo studente impara così a dire, ad es., «Mary may have been going away» (Roberts 1963, 111) prima di dire «Is this the station?» (Ivi 142) o «John has not seen it» (Ivi 153).

A volte gli autori di grammatiche pedagogiche pensano di essere in linea con una certa teoria perché ne seguono l'apparato formale. Così sfruttano, ad esempio, la nozione di trasformazione senza chiedersi se le regole di trasformazione, così come sono formulate nella teoria standard, esprimono generalizzazioni rilevanti per l'allievo, se cioè lo aiutano veramente a capire che cosa differenzia, ad esempio, l'uso dell'attivo da quello passivo.

La grammatica pedagogica, in conclusione, non deve giungere alle ultime conseguenze descrittive: essa deve essere coerente a livello di scelte

³ È vero che i dialoghi, anche quelli iniziali, contengono frasi interrogative e negative, ma queste vengono apprese globalmente, senza essere spiegate né esercitate.

teoriche linguistiche generali. Così, per rimanere nell'ambito della teoria generativo-trasformativa, uno dei suoi aspetti più cruciali riguarda il suo razionalismo, una delle sue assunzioni più importanti – come è stato più volte rilevato – è il suo affermare la natura logica della lingua e della mente umana. Ma, spesso, metodi e grammatiche che si rifanno, dichiaratamente, a questa teoria non sembra tengano conto della portata di questi assunti. In altre parole, è la posizione razionalista della teoria generativo-trasformativa ciò che interessa soprattutto il linguista applicato. L'accettazione di tale posizione ha delle conseguenze ben precise sul piano generale del metodo di insegnamento e della costruzione di grammatiche, e su quelli della costruzione di libri di testo e dei tipi di esercitazioni proposte alla classe. Ponendo al centro del processo di apprendimento un discente attivo e consapevole, tale posizione rifiuta una metodologia di tipo strutturale-comportamentista, adotta un approccio deduttivo ed esplicito all'insegnamento della grammatica, privilegia tipi di attività quali il *problem-solving* – che portano alla scoperta della regola, piuttosto che forme di pratica meccanica basate sulla ripetizione e sull'imitazione e che prescindono dal significato. (Cfr. J. Dakin, 1973).

Per concludere questo punto, mi sembra dunque che la coerenza di una grammatica pedagogica nei riguardi di una teoria linguistica vada vista più in riferimento ai presupposti teorici generali che non ai particolari descrittivi. Inoltre, una grammatica pedagogica deve integrare gli apporti teorici derivanti dalla teoria linguistica con quelli offerti da discipline connesse con l'apprendimento e l'insegnamento. Come afferma W. Hüllen, i presupposti teorici di una grammatica pedagogica «[...] are mainly set up by the conditions of language learning and teaching. This brings in facts of psycholinguistics and contrastive linguistics» (Hüllen 1972, 382). La teoria dell'insegnamento linguistico – come teoria autonoma – deve riconoscere le *sue* priorità. (Cfr. Stern, 1973). Ciò non è sempre accaduto. Quando la linguistica era soprattutto fonetica, lo divenne anche l'insegnamento. La linguistica si interessò alla sintassi trascurando il lessico, e lo stesso accadde per l'insegnamento. Oggi assistiamo ad un cambiamento di enfasi negli studi linguistici: l'interesse prevalente è rivolto alla semantica e alla pragmatica. Lo stesso spostamento si sta verificando nell'insegnamento: si sta passando cioè, da un insegnamento centrato sul sistema linguistico ad un insegnamento degli usi sociali cui tale sistema è posto. Questo spostamento di enfasi, per altro assolutamente positivo, non deve però condurci, come in passato, ad una posizione di dipendenza acritica nei riguardi della teoria linguistica.

3. Grammatica pedagogica e obiettivi di insegnamento

Giungiamo così al terzo punto trattato, quello riguardante il problema della scelta della grammatica pedagogica.

Sebbene le grammatiche pedagogiche non siano, come abbiamo detto, necessariamente del tutto coerenti con una teoria linguistica particolare, esse tendono però almeno a seguire un determinato approccio. Ai fini della nostra discussione sarà sufficiente distinguere due tipi di approccio, uno 'formale'⁴ ed uno 'funzionale', che partono cioè, rispettivamente, da una concezione di lingua come sistema astratto e da una concezione di lingua come fenomeno comunicativo. In altre parole, ci sono due aspetti basilari della comunicazione linguistica: le scelte che il parlante fa riguardo a cosa dire – il messaggio – e i meccanismi e le strutture che ha a disposizione per esprimere tale messaggio. Quale grammatica sceglieremo dunque, una grammatica del sistema linguistico o una grammatica delle scelte comunicative? In un corso di lingua a carattere generale, di livello elementare, ad esempio, sceglieremo una grammatica basata sulle strutture in quanto, come si sostiene, tale livello deve essere dedicato all'acquisizione dei «fatti primari della lingua» e dunque la grammatica deve fornirci un repertorio finito di strutture formative? (Cfr. Noblitt, 1972). E ad un livello avanzato di insegnamento, sceglieremo invece una grammatica di tipo comunicativo dato che i fatti concernenti la lingua come sistema sono stati acquisiti e ci si può dunque occupare della comunicazione?

Si tratta di domande molto attuali e dibattute e altre se ne potrebbero e dovrebbero aggiungere⁵. Mi soffermerò qui brevemente solo sul problema della scelta di una grammatica pedagogica per un corso a carattere generale.

Quando pensiamo a una grammatica intendiamo, in sostanza, una serie di generalizzazioni, classi, regole, che ci permettono di formarci un'idea globale e finita dei fenomeni di una lingua. Per molto tempo si è pensato che tali fatti o fenomeni fossero solo di natura grammaticale, cioè formale. Ci si rende conto oggi, invece, che, se guardiamo alla lingua come ad un sistema di comunicazione, abbiamo bisogno anche di altri tipi di generalizzazioni, categorie, regole. Si tratta di quelle che, seguendo D. Hymes (1971), potremmo chiamare «regole d'uso». Non possediamo ancora delle

⁴ 'Formale' va qui inteso non nel senso chomskiano del termine, cioè, 'che esclude il significato', bensì nel senso di 'che riguarda la lingua come sistema'.

⁵ Mi riferisco, ad es., ai tipi di grammatica pedagogica da usare in corsi di lingua per scopi speciali, come corsi di lettura per studenti universitari di discipline quali scienze politiche, psicologia o sociologia.

grammatiche dell'uso, ma cominciano ad apparire i primi tentativi di 'grammatiche comunicative' – come quella di Leech e Svartvik precedentemente discussa – che seguono un approccio funzionale. Ci sono ancora molte difficoltà da superare in un approccio di questo tipo. Non sappiamo quali siano le funzioni di una lingua né disponiamo di categorie che ce le descrivano sistematicamente. Non abbiamo cioè una gerarchia di funzioni superordinate e subordinate dei sistemi di significato che sottostanno a particolari categorie. Manca anche una specificazione delle regole – e qui per regole intendiamo 'regole generative' e non semplici tassonomie o generalizzazioni – di carattere sociale, in base alle quali gli elementi linguistici acquistano un particolare valore comunicativo. Ma questa, ci pare, è la direzione verso cui ci muoviamo.

Tornando alle nostre domande, ci sembra che una grammatica pedagogica non possa scegliere fra i due approcci funzionale e formale; essa deve comprenderli entrambi. Se lo scopo del corso generale è quello di fornire una competenza comunicativa nelle abilità audio-orali integrate, la grammatica dovrà fornire sia delle generalizzazioni di carattere 'formale' – cioè riguardanti il sistema linguistico – sia delle generalizzazioni di carattere funzionale. Le grammatiche 'tradizionali', quelle che sono state prodotte fin qui, in vari modi e seguendo teorie differenti, ci forniscono il primo tipo di generalizzazioni; l'approccio funzionale sposta l'accento dalla struttura e dalla semantica 'interna' agli usi 'esterni' della lingua, alla pragmatica (cfr. Riley, 1976). Non si può rimandare un approccio basato sulla comunicazione ai livelli più avanzati di apprendimento in quanto l'approccio 'funzionale' implica un modo di porsi di fronte alla lingua, un modo di vederla, cioè, come fenomeno comunicativo complesso e globale – e non come fenomeno dapprima linguistico in senso stretto e poi comunicativo. Ad ogni livello di apprendimento si deve tener conto di entrambi i piani: quello di lingua come sistema formale e quello di lingua come sistema comunicativo.

Nota bibliografica

Corder, P., *Introducing Applied Linguistics*, London, Penguin Books, 1973.

– «Pedagogical Grammars or the Pedagogy of Grammar?», Corder-Roulet (eds.), *Linguistic Insight in Applied Linguistics*, Brussels, AIMAV, Paris, Didier, 1974.

Dakin, J., *The Language Laboratory and Foreign Language Learning*, London, Longmans, 1973.

Francis, N., *The Structure of American English*, New York, The Ronald Press Co.,

1954.

- Halliday, MAK, et al., *Dalla scienza linguistica alla didattica delle lingue*, Padova, R.A.D.A.R., 1964.
- Hüllen, W., «The Contribution of Linguistic Models towards the Problem of Language Teaching», in *Proceedings of the Third Congress of Applied Linguistics*, Heidelberg, Groos Verlag, 1973.
- Hymes, D., «On Communicative Competence», in Pride-Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, London, Penguin Books, 1971.
- Lakoff, R., «Transformational Grammar and Language Teaching», in *Language Learning*, XIX (1969).
- «Linguistic Theory and the Real World», in *Language Learning*, XXV (1975).
- Leech, G., Svartvik, J., *A Communicative Grammar of English*, London, Longmans, 1975.
- Noblitt, J., «Pedagogical Grammar: toward a Theory of Foreign Language Materials Preparation», in *IRAL*, X (1972).
- Parisi, D., Antinucci, F., *Elementi di Grammatica*, Torino, Boringhieri, 1973.
- Puglielli, A., *La linguistica generativo-trasformatzionale*, Bologna, Il Mulino, 1977.
- Quirk, R., «The Survey of English Usage», AA.VV., *Essays on the English Language: Ancient and Modern*, London, Longmans, 1968.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartvik, J., *A Grammar of Contemporary English*, London, Longmans, 1972.
- Riley, P., «Il laboratorio linguistico: implicazioni dell'approccio funzionale», in *Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata*, I e II (1976).
- Rivers, W., «Rules, Patterns, and Creativity in Language Learning», in Croff, K. (ed.), *Readings on English as a Second Language*, Cambridge (Mass.), Wintrop, 1972.
- Roberts, P., *Corso d'Inglese Parlato*, Firenze, Le Monnier, 1963.
- Roulet, E., «Theories grammaticales et pedagogie des langues», in *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, IX, 4 (1976).
- Smith, S., «Pedagogical Grammars and the Semantics of Time Reference in English», in *Proceedings of the 4th Congress of Applied Linguistics*, Stuttgart, Hochschulverlag, I (1976).
- Stern, H., «Directions in Language Theory and Research» in *Proceedings of the 3rd Congress of Applied Linguistics*, Heidelberg, Julius Groos Verlag, 1973.
- Sweet, H., *The Practical Study of Languages*, London, OUP, 1891 (1964).

Il concetto di grammatica pedagogica (1985)¹

in Paola Ciavatta, Giuliana Centazzo & Marina Currò (a cura di), *Grammatica e insegnamento comunicativo*, Quaderni LEND, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano, 1987, pp. 47-54.

1. Posizioni contro e a favore dell'uso di grammatiche pedagogiche

Da un po' di anni si assiste, nell'insegnamento delle lingue straniere, all'affermarsi di posizioni che definirei «naturalistiche», posizioni che partono cioè da una constatazione di inutilità ad organizzare il programma d'insegnamento in base ad un insieme di regole. Il motivo di tale rifiuto è dovuto per lo meno a due ordini di motivi – e sto pensando alle giustificazioni addotte da uno dei più noti rappresentanti attuali di tali posizioni, il glottodidatta indiano N.S. Prabhu, principale ispiratore del Bangalore Madras Communicational Teaching Project, e riportate in alcune pubblicazioni (Johnson, 1982; Brumfit, 1984; Beretta & Davies, 1985) di cui la più recente è Aston, 1985 da cui prendo in parte spunto.

La prima motivazione è che non vi è prova della realtà psicologica delle regole, vale a dire non vi è prova che le regole formulate dal linguista siano necessariamente quelle – implicite – che il parlante ha interiorizzato con un processo inconscio di astrazione dei dati. Spesso, anzi, esse sono in conflitto con la grammatica dell'interlingua del discente². Generalizzazioni esplicite possono, di conseguenza, essere dannose piuttosto che utili, in quanto le categorie su cui si basano possono contrastare con quelle su cui sono costruite le generalizzazioni del discente.

La seconda motivazione riguarda la mutabilità delle generalizzazioni usate dal discente. Esse variano nel tempo – la sua interlingua è per definizione una lingua di transizione – e non possiamo dunque prevedere se la presentazione di una certa regola sia pedagogicamente appropriata rispetto alla sua formulazione o rispetto al momento scelto per la sua presentazione. La domanda è cioè: quella regola particolare, così formulata, serve a quel discente nel momento particolare in cui gli viene offerta?

La proposta di Prabhu è dunque quella di organizzare il programma di insegnamento attorno ad una serie di compiti sotto forma di attività di soluzione di problemi, problemi che richiedono l'uso della L2 per essere risolti. Gli allievi devono interpretare dei dati che vengono loro forniti ed

¹ Osservazioni analoghe a quelle contenute nella presente relazione sono reperibili in lavori precedenti dell'autrice. Si veda, ad esempio, Ciliberti (1981), (1984).

² Si veda in proposito P. Corder, 1980, p. 80.

usarli poi per scopi particolari. Durante le attività previste potranno acquisire, con un processo di induzione, le regole che sono loro necessarie: secondo i particolari bisogni e ritmi di apprendimento. L'ipotesi più importante di Prabhu è infatti quella secondo cui un approccio all'insegnamento del tipo «soluzione di problemi» è efficace anche per l'apprendimento delle strutture della lingua:³

«Grammar-construction by the learner is an unconscious process which is best facilitated by bringing about in the learner a preoccupation with meaning, saying or doing».

Detto questo, vediamo invece qual è l'argomentazione di fondo – altre risulteranno evidenti nel corso della relazione – a favore della presentazione esplicita di generalizzazioni, a favore quindi dell'uso di grammatiche per l'insegnamento.

L'argomentazione di fondo riguarda la situazione di insegnamento istituzionale, che è occasionale – si verifica cioè solo in alcuni momenti prestabiliti – ed è limitata nel tempo. Possedendo queste due caratteristiche non può che aver luogo tramite l'esemplificazione, tramite delle generalizzazioni significative, o ritenute tali. (Che le generalizzazioni fomite siano effettivamente significative costituisce infatti il problema da risolvere!) Così, compiendo una semplificazione, diremo che una grammatica pedagogica costituisce un insieme di generalizzazioni e di esemplificazioni significative che, si spera, facilitino ed accelerino il processo di apprendimento. Anche assumendo una posizione che prediliga l'attività comunicativa, che dedichi cioè più attenzione agli aspetti metodologici che non ai contenuti di insegnamento, anche decidendo, con Prabhu, di non *organizzare* l'insegnamento in base ad un insieme di regole, una grammatica per l'insegnamento rimane uno strumento indispensabile in quanto aiuterà a rispondere alle domande relative al che cosa è giusto, al che cosa è sbagliato e perché lo è, al perché qualcosa dà luogo a incomprensioni, qui-proquo, a intolleranza nell'interlocutore; ci aiuterà a rispondere a domande relative al come ci si comporta e come non ci si comporta, linguisticamente e non-linguisticamente, nelle varie situazioni di comunicazione verbale nella lingua-cultura straniera per non subire delle sanzioni. In questa prospettiva una grammatica pedagogica è quindi un tipo di grammatica che cerca di adattarsi alle necessità di un gruppo di discenti, che funziona, come si

³ N.S. Prabhu, 1982, p. 2; riportato in Beretta & Davies, 1985, p. 121.

diceva, da «meccanismo di facilitazione» (Seliger, 1979, p. 8) e di accelerazione del processo di apprendimento. Essa infatti induce il discente a focalizzare la sua attenzione su quegli attributi criteriali dei concetti e dei fenomeni linguistici che altrimenti dovrebbe indurre da solo (ibidem). Le regole conscie, le generalizzazioni esplicite rendono cioè più efficace il processo induttivo di verifica delle ipotesi, messo in moto durante l'apprendimento.⁴

2. Grammatiche pedagogiche come costrutto ideale

Lasciando alla riflessione i due punti di vista presentati, vediamo ora un po' più nel dettaglio che cos'è una grammatica pedagogica. Quello che cercherò di delineare è in effetti un costrutto ideale piuttosto che un oggetto reale. Per usare una metafora culinaria, noi conosciamo più o meno gli ingredienti necessari alla costruzione di una grammatica pedagogica. Quanto poi al poterli reperire e al metterli insieme ed amalgamarli in modo da preparare una buona pietanza, è tutt'altro discorso!

3. Grammatiche pedagogiche verso grammatiche teoriche

Consideriamo innanzi tutto la specificazione grammatica «pedagogica», o «didattica» come alcuni, soprattutto in Italia, preferiscono denominarla. La specificazione è importante in quanto esistono vari tipi di grammatiche. Al nostro scopo sarà qui sufficiente contrapporre le grammatiche pedagogiche a quelle che vengono generalmente chiamate «grammatiche teoriche» o «scientifiche». Queste ultime sono rivolte ad un pubblico di specialisti (linguisti) e si pongono l'obiettivo di validare una particolare teoria o aspetto di una teoria. Esse cioè, come affermano Besse e Porquier nel loro *Grammaires et didactique des langues*, 1984, evocano:

«...un point de vue particulier sur le savoir grammatical propre à une langue, une école de pensée particulière, une théorie sur le fonctionnement interne des langues» (p. 11).

Non è un caso che la categoria di grammatica appena citata viene definita «scientifica» o «teorica». Per contrasto, le grammatiche pedagogiche sono intese come grammatiche che hanno uno scopo di tipo pratico, uno scopo dunque non così «nobile» come l'altro. In realtà, entrambi i tipi di grammatica formulano delle generalizzazioni astratte, entrambe semplificano l'oggetto di analisi. Le regolarità possono infatti venire rilevate ed

⁴ «...conscious or pedagogical rules make the inductive hypothesis testing process more efficient». In Seliger, 1979, p. 8.

individuate solo attraverso processi di regolarizzazione, di standardizzazione, di decontestualizzazione (Lyons, 1972), cioè di astrazione dal contingente. Ciò che varia non è dunque il livello di teoricità, bensì gli scopi per cui sono costruite. E proprio dalla diversità di scopi deriva la frequente inapplicabilità pedagogica delle grammatiche teoriche. Non è infatti generalmente molto produttivo proporre a dei discenti una descrizione linguistica formale di un certo fenomeno linguistico anche se quella descrizione formale, in rapporto ad una descrizione pedagogica, è più vicina alla rappresentazione mentale che di quel fenomeno ha il parlante nativo. Lo scopo delle generalizzazioni di una grammatica scientifica è infatti quello di *descrivere* adeguatamente dei *fenomeni* – dove con ciò generalmente si intende descrivere, o mirare a descrivere, dei processi mentali – e non quello di *spiegare* come ci si comporta linguisticamente.

È chiaro che anche la grammatica pedagogica dovrà rispondere a dei criteri di adeguatezza. Ma essi saranno diversi da quelli di una grammatica scientifica. Di questo parleremo più avanti. Per ora basti dire che, nel caso delle grammatiche pedagogiche, si tratterà di criteri relativi, per esempio, alla comprensibilità delle formulazioni, alla applicabilità delle generalizzazioni fornite a esempi concreti e realistici, alla utilizzabilità delle spiegazioni: chiariscono che cosa è sbagliato, inappropriato, inefficace? Ce ne dicono il perché? Afferma Morissey in proposito:

«The answers (the linguistic descriptions), if they are answers, must be of some use to people teaching or learning a language; this is a perfectly legitimate and theoretically justifiable criterion of descriptive adequacy» (in Corder, 1973, p. 199).

È il concetto di «utilità» ad essere qui rilevante. E, se prendiamo in considerazione varie definizioni di grammatiche pedagogiche, anche abbastanza lontane tra loro nel tempo e nello spazio o rispetto alla tradizione cui si rifanno, notiamo che esse concordano tutte nell'affermare, più o meno esplicitamente, che tali grammatiche, per essere pedagogiche, devono presentare «i fatti» di una lingua in modo tale da renderli accessibili al discente.

Ciò per cui invece spesso differiscono tra loro le definizioni di grammatiche pedagogiche riguarda piuttosto il loro rapporto e livello di frammistione con i materiali didattici, cioè con gli altri dati presentati al discente. A me sembra in proposito ragionevole pensare alle grammatiche pedagogiche come a delle grammatiche di riferimento, possibilmente costruite in base a dei macro-scopi di insegnamento, scopi che riflettono

aspetti particolari degli scambi comunicativi. Ad esempio una grammatica della comprensione scritta differirà da una grammatica della conversazione, anche se vi saranno delle parti comuni che si sovrapporranno. Non vorrei invece considerare grammatiche pedagogiche – come fanno alcuni autori – a. i riferimenti grammaticali occasionali ed episodici reperibili nei libri di testo e nei materiali didattici e b. versioni semplificate o «filtrate» di grammatiche teoriche. Alle grammatiche pedagogiche di consultazione potranno ricorrere allievi, insegnanti, autori di libri di testo. L'insegnante vi ricorrerà, nelle fasi più analitiche e di riflessione del processo di insegnamento. All'allievo esse forniranno la possibilità di sottrarsi alla progressione rigida e sempre inevitabilmente arbitraria dei materiali. Come osserva Piepho (1984), il discente potrà così liberamente e ciclicamente riprendere in considerazione i fenomeni da acquisire, secondo i suoi ritmi e le sue necessità.

4. Regole di una grammatica pedagogica e regole di una grammatica teorica

Tornando alla definizione fornita di grammatica pedagogica, o meglio, a ciò che abbiamo trovato di comune nelle definizioni più correnti nella letteratura, si è parlato di «fatti della lingua» oggetto di studio. «Fatti» e non regole *tout court* perché il concetto di regola viene generalmente inteso in senso restrittivo come generalizzazione sugli aspetti formali di una lingua, regola di «usage» piuttosto che di «use», secondo la distinzione assai nota operata da H. Widdowson. L'interesse crescente degli anni settanta e ottanta per gli aspetti comunicativi del linguaggio ha portato invece ad una richiesta sempre più insistente di regole di uso da affiancare alle regole formali. A proposito di queste ultime, comunque, ed in analogia con la distinzione tra grammatiche pedagogiche e grammatiche teoriche, dobbiamo distinguere le regole dell'un tipo di grammatica da quelle del secondo tipo. Le regole di una grammatica teorica hanno lo scopo di rappresentare in modo formale la conoscenza esistente nella mente umana, conoscenza che permette al parlante di produrre e di capire i fenomeni linguistici. Afferma Seliger in proposito:

«linguistic grammatical rules are written with the goal of adequacy and scientifically describing some linguistic phenomenon in order to try to represent in a formal way the knowledge that exists in the human mind which allows speakers to produce and comprehend that linguistic phenomena» (1979, p. 360).

Le regole pedagogiche devono invece essere formulate in modo tale da permettere al discente di operare con la lingua:

«(they) have as their goal causing someone to produce a linguistic form, that is, getting a learner to perform consistently with regard to some aspect of language behaviour» (1979, p. 360).

Un'altra osservazione da fare rispetto alle regole di una grammatica pedagogica, cui abbiamo accennato parlando della preposta di Prabhu, è che queste non vengono necessariamente interiorizzate così come sono formulate dalla grammatica; esse cioè non corrispondono alle regole interne o mentali del discente. Dopo tutto, come ci è noto dalla psicologia, apprendere implica un processo di ri-costruzione che avviene in base alle conoscenze già possedute. Le informazioni non vengono immagazzinate in modo olistico, in maniera immutata. E per fortuna, se pensiamo alle spiegazioni lacunose, carenti, a volte erronee che forniamo e che non impediscono l'apprendimento.

Fatte queste distinzioni, vediamo meglio quali sono i contenuti di una grammatica pedagogica, i tipi di generalizzazioni che essa dovrebbe o che può fornire. Innanzi tutto il termine «grammatica» va definito in modo tale da allargarne i confini – come è già stato ripetutamente osservato – perché comprenda, oltre alla morfologia e alla sintassi così come è tradizione, tutti gli aspetti sistematici del linguaggio, quindi anche aspetti discorsivi e testuali. Detto questo, ci sembra che la grammatica debba offrire al discente da un lato delle generalizzazioni sulla lingua oggetto di studio – regole, norme, costanti – e dall'altro dei principi generali che sottostanno a tali generalizzazioni. La grammatica faciliterà dunque al discente da una parte il compito di interpretare e produrre enunciati nel discorso in L2 e dall'altra lo renderà consapevole ed attento al fenomeno della comunicazione linguistica. Quest'ultima avrà punti di contatto e di differenza con la comunicazione in L1. Comunicazione linguistica in quanto tale e comunicazione in L2 dunque. Credo infatti sia necessario considerare entrambi gli aspetti, quello generale e quello particolare; una rappresentazione intellettuale del compito da portare a termine, una spiegazione dei meccanismi che sono alla base di un certo comportamento da acquisire, giocano un ruolo importante a livello di acquisizione del comportamento stesso. Ciò costituisce un altro argomento a favore della riflessione grammaticale, della sensibilizzazione, cioè, del discente ai fenomeni della comunicazione.

Abbiamo parlato della necessità di allargare i confini della grammatica agli aspetti testuali e discorsivi. È chiaro però che il riconoscimento di una necessità non porta necessariamente alla possibilità di soddisfarla. Di molti fenomeni di uso linguistico non sappiamo a tutt'oggi rendere conto. Non possediamo descrizioni adeguate – in certi casi nemmeno semplicemente delle descrizioni – di molte aree e di molti aspetti del linguaggio in generale, né tanto meno di lingue particolari. E laddove abbiamo delle descrizioni non siamo sempre certi che queste possano effettivamente servire, essere utili al discente, in tale situazione l'unico rimedio può essere costituito dalla presentazione di dati esemplificativi che rendano il discente sensibile alle somiglianze, alle peculiarità; dati che lo stimolino a scoprire egli stesso delle regolarità, anche se a livello inconscio.

5. Criteri di adeguatezza di una grammatica pedagogica

Per concludere, vediamo infine di riflettere un momento sui possibili criteri di adeguatezza di una grammatica pedagogica, criteri che differiscono sostanzialmente da quelli di una grammatica teorica.

Il primo requisito di una grammatica pedagogica, l'abbiamo già detto, è quello di essere utile. Questo criterio fondamentale e prioritario stabilirà le caratteristiche generali che la grammatica dovrà assumere. Per esempio stabilirà il grado di esplicitezza e di dettaglio che dovrà rispettare a seconda del gruppo destinatario che viene prefigurato. Il criterio di utilità stabilirà anche quella che è stata chiamata la «direzionalità» dell'analisi e quindi la formulazione delle generalizzazioni. Le affermazioni pedagogiche devono cioè essere basate su di una considerazione delle necessità comunicative dei discenti, per lo meno quelle più globali. Esse devono cioè essere formulate in base alle macro abilità e competenze che il discente vuole sviluppare in L2.

Altri due criteri di adeguatezza di natura pedagogica piuttosto che di teoria linguistica e che non cozzano col criterio fondamentale di utilità sono stati individuati nel criterio di funzionalità ed in quello di operatività.

Con «funzionale» si intende qui una descrizione e spiegazione dei mezzi linguistici in relazione ai loro usi nella comunicazione reale. Gli obiettivi di apprendimento del discente sono sempre connessi all'uso della lingua come strumento di comunicazione, anche quando siano di natura eminentemente formativa piuttosto che strumentale. Una descrizione quindi che prende in considerazione solo i mezzi linguistici, solo le proprietà formali del linguaggio non assolverà alla sua funzione. In questo senso si parla di «funzionalità».

Con «operativo» si intende invece una descrizione economica ed efficace, dunque non ridondante, non gratuita. Tale principio presuppone un'analisi contrastiva che fornisca informazioni di tipo inter- ed intra-linguistico rilevanti per la formulazione delle generalizzazioni per il particolare gruppo di discenti.⁵

Questi dunque alcuni dei criteri che dovrebbero presiedere alla costruzione di una grammatica pedagogica e che ne determinano l'adeguatezza. Essi concernono poi sempre domande relative al discente: la grammatica gli serve per apprendere più efficacemente e velocemente? La grammatica è funzionale nel doppio senso di descrivere l'uso linguistico reale e di fornire generalizzazioni rilevanti per gli scopi di insegnamento? Ancora, la grammatica è economica? Fornisce cioè generalizzazioni che non siano gratuite o ridondanti? Infine, la grammatica rende il discente consapevole dei principi di funzionamento e d'uso della particolare lingua oggetto di studio e dei principi sottostanti al funzionamento e all'uso di qualsiasi lingua, cioè del linguaggio?

Bibliografia

- Aston G., 1985, *La didattica dell'inglese come L2 in Gran Bretagna*, in Ciliberti A. (a cura di), *Collana Lend, Didattica delle lingue in Europa e negli Stati Uniti*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano.
- Beretta A., Davies A., 1985, *Evaluation of the Bangalore project*, «ELT Journal», 39/2.
- Besse H., Porquier R., 1984, *Grammaires et didactique des langues*, tr. it. *Grammatiche e didattica delle lingue*, Collana Lend, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1985.
- Brumfit C., 1984, *The Bangalore Procedural Syllabus*, «ELT Journal», 28/4.
- Ciliberti A., 1981, «Le regole di una grammatica pedagogica», *La lingua inglese nell'Università*, Atti del 3° Congresso Nazionale della Associazione Italiana di Anglistica, Adriatica Editrice, Bari.
- Ciliberti A., 1984, *Towards a definition of pedagogic grammars*, «Studi Italiani di linguistica teorica ed applicata», XIII, 1.
- Ciliberti A., 1985, (a cura di), *Didattica delle lingue in Europa e negli Stati Uniti*, Collana Lend, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano.

⁵ L'analisi contrastiva aprioristica è qui messa in relazione col criterio di economicità e di operatività. Non crediamo invece che essa sia rilevante per prevedere possibili errori dei discenti né per decidere l'ordine di presentazione delle generalizzazioni. Per una discussione sui limiti dell'analisi contrastiva aprioristica e sui vantaggi, invece, di un approccio contrastivistico a-posteriori, si veda Besse e Porquier, 1984, cap. 9.

- Corder P., 1973, *Introducing Applied Linguistics*, Penguin Books, Harmondsworth, Middlesex.
- Corder P., 1980, *Post-scriptum*, «Langages», n° 57.
- Hinde M.A., 1972 (a cura di), *Non verbal communication*, CUP, New York.
- Johnson K., 1982, *Communicative Syllabus Design and Methodology*, Pergamon, Oxford.
- Lyons J., 1972, «Human language», in Hinde (a cura di).
- Morrissey, 1973, in Corder P.
- Piepho E., 1984, *Grammatikkonzepte für das Lernen des DaF*, Materiali dell'Università di Giessen, citati in Ciliberti (1985).
- Seliger R., 1979, *On the nature and function of linguistic rules in language teaching*, «TESOL Quarterly», vol. 13,3.

The relevance of contrastive studies for the description and the teaching of English (1990)

in Maria Teresa Prat Zagrebelsky (ed.), *The study of English language in Italian universities*¹, Edizioni dell'Orso, Alessandria, 1991, pp. 79-91.

0. Introduction

My paper falls into three parts. In the first I briefly outline the range and scope of contrastive studies; in the second I concentrate on a particular area, that of contrastive pragmatics, singling out some methodological, descriptive and pedagogical issues related to this area – issues I came up against in my own work, and which I sketchily present in part three.

1. Contrastive studies

I'm using the expression *contrastive studies* as the most neutral, the least marked one to refer to all sorts of comparisons across language and cultures. It includes, therefore: *contrastive analysis*, *contrastive linguistics*, *contrastive pragmatics* and the like, and also such collocations as *cross-linguistic analysis* or *cross-cultural analysis*, that are more commonly used by pedagogically-oriented authors.

My understanding of the adjective contrastive in such expressions is rather ecumenical and fits in with what I consider to be a general trend in today's linguistic, social, cultural or, generally speaking, humanistic studies. All these studies seem to put a particular emphasis on comparison. Consider, for example, the vast field of the *inters-*, *interlanguage*, *interdisciplinary*, *intercultural*, *interactive*, *intertextuality*, *interracial*, *interethnic*, and so on. Of course, the prefix *inter-* does not have the same meaning in all these expressions. But in all instances it seems to indicate a shift of interest in what social scientists try to observe: not objects in themselves, objects as such, but relationships among them. As Denis Bertrand (1983, 4) aptly put it, talking about *l'interculturel*:

Il ne s'agit plus tant de décrire un objet tel qu'il est constitué en lui-même que de saisir ce qui se passe 'entre' les objets, car dans cet

¹ Atti del Convegno "The Study of English Language in Italian Universities" organizzato a Torino tra il 17 e il 20 gennaio 1990 dal British Council e dal Dipartimento di Scienze del Linguaggio e Letterature Moderne e Comparete dell'Università di Torino, N.d.C.

écart réside le sens.

There certainly is a certain arbitrariness and vagueness in the literature. Many expressions seem to be used in free variation. For eg *interethnic, intercultural, interacial, cross-cultural*². Authors do not differentiate contrastive from *comparative*, as they used to do in canonical contrastive linguistics where *comparison* was the third step, after *description* and *juxtaposition*; or in historical studies in which stages in the development of one language are *compared* in order to discover a proto-language. As for typologies of 'contrastive studies', you get: contrastive pragmalinguistics, contrastive sociolinguistics, contrastive generative grammar, contrastive phonostylistics, contrastive lexicon, transformational contrastive studies, contrastive descriptions, and even 'contrastive considerations'. Moreover, in the literature you also find collocations that, though without the adjective *contrastive* or the prefix *cross-* or *inter-*, refer back to some contrastive studies. A good example is the collocation 'interactive ethnolinguistics', which is the title of a recent article by M.L. Liebe-Harkort (1989), who has studied non-native language use in which many traces of the native culture are manifest. Such a study is contrastive because it deals with a comparison of two cultures. The two cultures are studied *in action*, therefore the choice of the word *interactive*. According to Liebe-Harkort:

"A study of such non-native language use can (...) give insight into the original cultural background" (...) and "may help predict the kinds of problems that may develop between learners and the native speakers of the language used for communication". (101)

From the point of view of potential problems arising among speakers of different languages, such research is similar to J. Thomas' (1983) on 'pragmatic failure', and P. Riley's (1989) on 'pragmatic errors'. Consider Riley's definition of pragmatic errors:

² According to Knapp K. et alii (1987, 7): "The notion of 'interethnic communication' applies to a more restricted range of contacts than does 'intercultural communication' and 'intercultural communication'. As to the often-misused notions of 'cross-cultural' and 'intercultural', they maintain: "Traditionally, 'cross' (...) implies a comparison of phenomena. Therefore, the adequate use of 'cross-cultural' depends on the analyst's perspective: if different cultures are to be compared with respect to the occurrence of, for example, a certain form of language use, the approach is 'cross-cultural', but if the focus is on ongoing interaction among members of different (sub-) cultures, 'intercultural' communication is at issue" (ib).

Pragmatic errors are the results of an interactant's imposing the social rules of one culture on his communicative behavior in a situation where the social rules of another culture would be more appropriate. (1989, 234) 2

2. Contrastive pragmatics

What is of special interest to us in recent contrastive studies – and especially contrastive pragmatics – pragmatic failure, pragmatic errors, cross-linguistic and cross-cultural studies, interactive ethnolinguistics and the like – is that most of this research is 'applied', in the sense that its outcome, at least ideally, has implications for foreign language teaching and learning. What are considered to be the basic learning problems – as we know – change over time. And so do the solutions envisaged to cope with them. In the not-too-distant past, applied linguists and teachers provided learners with techniques for forming linguistic behaviour; more recently they have aimed at providing them with the norms that govern the *use* of language in real life situations. Now that the teaching aim is communicative performance learners must be shown the procedures used by speakers of different languages for choosing and performing appropriate speech acts, they must be shown the ways in which people from different linguistic and cultural backgrounds achieve their interactional and transactional goals. Thus, a communicative approach in the teaching of foreign languages inevitably leads to contrastive pragmatics. This is one reason why this field of studies, though a relatively new one, is rapidly expanding. Moreover, contrastive studies are based on existing theories of language. Until recently theories of language were form-centered. Consequently, contrastive studies were almost exclusively concerned with problems related to language structure. But we're very quickly moving from form-centered theories of language to use-centered theories – there are more and more 'expansionists' among linguists and fewer and fewer 'restrictionists', notices Enkvist (1984, 48) – and this is reflected in contrastive studies.

But which are the questions contrastive pragmatics tries to answer? Within the field of pragmatics we find such topics, according to C. Fillmore (1984, 126), as:

expressive language, illocutionary force indicating devices, routine formulas, activity-bound speech acts, politeness levels, registral varieties, style markers, forms of poetic diction, genre types, evidentiality, presupposition, indirectness, topic marking, devices for emphasis or downplaying, markers of cohesive links, word order variation, etc., etc.

And, “...all of the items in the list vary across languages” (ib.). All the items in the list, therefore, and many others as well – do not forget the ‘etc’ – looked at from a contrastive comparative point of view, make up the research arena for contrastive pragmatics. (By the way, it is interesting to notice what C. James wrote in 1979:

such things as Grice’s (1967) conversational maxims and Lakoff’s rules of politeness are very probably universal, so there will be no ‘contrastive pragmatics’ to occupy us in the foreseeable future.
(60)

Of course, the underlying idea is that universality precludes contrastivity³. (But he has proved to be wrong!)

Let us now take into consideration some issues related to this field of studies.

2.1. Cross-cultural comparison and pragmatic principles

From a descriptive point of view, one of the fundamental aims of pragmatic studies is to determine the level of generality of pragmatic principles; in other words, to define their variability. This has proved to be of great importance for the theoretical linguist, and absolutely essential for the applied linguist, who aims at specifying the particular and distinctive rules of use in the foreign language. We all know by now, for example, that pragmatic errors may be very ‘dangerous’ in communication and that they occur even when learners know the foreign linguistic system very well. Studies of diversity lay down the essential groundwork for making pragmatic generalizations. The analysis of interaction across contexts – intra- and inter- cultural context – allows us to apply a magnifying glass, as it were, to linguistic and cultural phenomena, allows us, as Ervin-Tripp has pointed out (1987, 47):

not just to destroy faulty generalizations but to make new and more interesting, often conditional, statements.

She gives two convincing and well-known examples. The first is concerned with the Gricean quality maxim: “do not say what you believe to be false. Do not say that for which you lack adequate evidence” (Grice 1975, 46). Now, this may or may not be a universal maxim – some would say it operates, like other maxims:

³ Which is not necessarily true. See Comrie (1981).

within a specific cultural and ethnographic frame and what is presented as a 'general principle' of human cooperative behaviour is in fact Western European, even Anglo-Saxon in its orientation.

I'm referring to C. Candlin's (1981) critique of the Gricean maxims (quoted by Thomas 1983, 104). Be that as it may, the point is that application of such maxims, even if they were, in fact, universal, varies from culture to culture, so that, for example, the evaluation of the truthfulness of one piece of information may differ considerably from one culture to another. "Veridical reports" – writes Ervin-Tripp (1987, 48):

can be subordinated to alternative values such as entertainment, secrecy or face.

The second example refers to Sacks, Schegloff and Jefferson's structure of orderly turn-taking, which is seen as a universal feature. But we know that overlap may, on the contrary, be valued as a sign of warmth and participation. According to Ervin-Tripp (1987, 50):

Groups which emphasize autonomy and value what Brown and Levinson (1978) call 'negative politeness' can be expected to leave the floor to one speaker. Groups which emphasize solidarity and 'positive politeness' are likely to look for evidence of completions, and simultaneity.

The moral of the story is that we can't take anything for granted. Grice's maxims, like other supposedly universal pragmatic principles, are to be viewed as hypotheses and are to be tested by broader observation. Comparison of cross-cultural data becomes then essential since it offers us the broadening we need.

From a pedagogical point of view, the attempt to sensitize learners to expect cross-cultural differences in the linguistic realizations of politeness, truthfulness and the like is highly desirable. As J. Thomas (1983, 110) has reminded us:

to give the learner the knowledge to make an informed choice and allowing her/him the freedom to flout pragmatic conventions, is to acknowledge her/his individuality and freedom of choice and to respect her/his system of values and beliefs.

But more of this later.

2.2. Types of cross-cultural data used for drawing pedagogically valid conclusions

I said that cross-cultural data are highly valuable, even indispensable to define the level of generality of pragmatic rules. My second point is related to the *choice* and the *interpretation* of cross-cultural data. My contention is that, in order for cross-cultural studies to present valid conclusions, they have to be based on authentic data. This may seem a truism but it isn't if you consider that most data used for contrastive pragmatic analyses, for the study of the sociocultural conventions for managing conversations, are classroom data, often based on role-play or role-enactment⁴. The choice of such data is fraught with dangers: it may lead to conclusions that are either 'incorrect' or only 'partially correct', since they are 'multidimensional' in a way in which naturally-occurring data are not. (I shall explain what I mean in a minute). And this is particularly crucial when the conclusions reached affect suggestions for improving the learner's interlanguage.

Convincing arguments and abundant exemplification is offered on this issues by M.E. Wildner-Bassett (1989). She maintains that, generally speaking:

any one-sided interpretation of a particular isolated *situational* frame for an isolated discourse world does not necessarily lead to valid conclusions about the nature of the interaction or of cross-cultural pragmatic issues. (253)⁵

Notice the two concepts of 'situational frame' and of 'discourse world'. The first one is taken from Coulmas (1979), who developed it to take into account elements:

which delineate the pragmatic framework within which the interaction takes place (Bassett 1989, 253).

In other words, to take into account the crucial elements for adequately describing an interaction. Things like the participants, the setting, contextual restrictions, and so on. The second concept, that of 'discourse

⁴ According to Wildner-Bassett (1989, 274), role enactment "can be defined as performing a role that is part of one's normal life or personality", and role playing as "pretending to react as if one were someone else in a different situation" (Me Donough 1981, 80, 81). Another type of data is interactions between native speakers and non-native learners, ie learners' interlanguage.

⁵ Emphasis added.

world', was developed by Edmondson (1981). I quote:

A discourse world is to be understood as an application of the notion of a possible world derived from logical semantics to the pragmatic interpretation of conversational behavior. (201)

In natural discourse – Wildner-Bassett argues – there may be, and there often are, coexisting discourse worlds and discourse world switching, but normally there is a predominantly operant discourse world during any one interaction, or during parts of it, where at least some of the situational frame elements remain constant: age, setting, gender, etc. The problem arises when we make contrastive pragmatic analyses on data gathered from role play or role enactment, where the interplay between discourse worlds is much more complex. Let's look just at one example of such ambiguous data discussed by Wildnr-Bassett. She takes it from Kasper (1982) and re-interprets it. The situation is the following: a *learner* is playing the role of a *young person* making an arrangement with a friend (his teacher or a native-speaker). He makes the arrangement in the form of a tentative suggestion, producing a syntactically declarative sentence with interrogative intonation:

- Perhaps I could er phone you at about twelve o' clock today?

According to Kasper, in the discourse world of learner and teacher (or native speaker), the rising intonation is an indicator of a request of feedback concerning the appropriateness of the utterance. According to Wildner-Bassett, in this case the dominant discourse world is more likely to be that of role play. The learner is 'making an arrangement' in the form of a tentative suggestion so as:

to request feedback concerning the contents of the suggestion – eg the time of call, or phoning rather than meeting. (255)

Should we as teachers correct the learner for: "using a rising intonation with a non interrogative function", or praise him for his "pragmatically elegant tactic" (ib).

This and similar examples point out the difficulties involved in adequate analyses of role-play data. Wildner-Bassett's conclusion is that if we use the tool of the situational frame to aid the description of the coexisting discourse worlds possibly involved in the interaction, a multi-dimensional interpretation of the learner's utterances becomes possible (259). Quite

true, but how are we to know which of the various discourse worlds prevail? And, if we are studying the learner inter language, how are we to know how the learner would behave in a real life discourse world? Would he make an error, or would his behaviour be appropriate? In any case, to base our pragmatic generalizations on such data is, to say the least, very risky. I am not saying we should discard simulated data *in toto*; I am only saying that we have to consider very carefully why and how they differ from naturally-occurring ones. The generalizations made on simulated types of events cannot account for the sociolinguistic conventions that operate in real-life events and, consequently, cannot account for the *negotiation* which operates by reference to such conventions⁶. Previous discourse experience with an addressee (a fellow-learner or a teacher), well-established real life role relationships among addressees (learner/teacher), the prospect of future interactions with the same addressee, act as powerful constraints on discourse contributions (George 1988).

2.3. An ethical problem

My next point is related to pedagogy and, as is often the case with pedagogy, to an ethical dilemma. As applied linguists and language teachers we strive to discover newer and deeper aspects of communicative ability, ultimately with the aim of turning our (eventual) discoveries into generalizations, that is, into teaching objectives. At the same time, we fear that we might end up by producing what has been termed 'communicative anxiety' if our teaching objectives become too precise and culturally-marked. In other words, the danger arises of:

restricting too tightly their (the learners') scope for expressing
their own personality through their own preferred strategies
(Littlewood 1983, 201).

This is a problem that has received a great deal of attention lately and which will be a cause of even more concern as pragmatic studies develop and cross-cultural communication broadens. A reasonable stand on the issue is the one taken by J. Thomas (1983), according to whom learners should be made aware of cross-cultural differences but be given the freedom to choose the way they want to behave. Littlewood (1983) makes a similar, and more articulated, proposal. He argues that the aim of contrastive pragmatic studies should not only be to gather information on the

⁶ I owe this insight to G. Aston.

most frequently adopted procedures or strategies used by speakers of different languages, but also to gather information:

on the range of variation within which individuals can make choices without appearing (for example) offensive or subservient.
(201)

What we should aim at, in other words, is to prevent students from being *unintentionally* rude, impolite, offensive, or, for that matter, unintentionally polite, or truthful! The choice must be an *informed choice*! Heightening the learners' awareness may make it possible for them to express themselves as they choose⁷.

2.4. A descriptive problem: Personal vs cultural styles of interaction

My next point is again connected with the description of pragmatic data. In any one specific culture there is a fairly wide range of permissible behaviour in any speech event or interactive situation. The problem for the scholar is to draw a line between individual choices, on the one hand, and culture-bound choices on the other. (Littlewood, 1983). This is very problematic if we believe that:

Lurking in any attribute of an individual is a disguised social formation or structure. (Shapiro 1987, 374)

and that:

not even the simplest, dimmest apprehension of a feeling (...) can dispense with some kinds of ideological form.

(Voloshinov 1973, 87).

It is true, as Halliday maintains, that:

By their everyday acts of meaning, people act out the social structure, affirming their own statuses and roles, and establishing and transmitting the shared systems of value and of knowledge.

(Halliday 1978, 2).

But I would reject any too pessimistic a world-view in which choice is not real choice but only the reproduction of habits of action established

⁷ "Our only concern as language teachers is to ensure that the learner knows what s/he is doing". (Thomas 1987, 110).

in the past. Language producers *are* controlled by pre-established social constraints, but they also take part in interaction actively and adaptively, thus producing unpredictable behaviour which is imputable to them *qua individuals* – Kress uses the expression “subjects as social/linguistic agents” (Kress 1989, 452). In any case, what emerges most clearly in texts and discourses is difference, that is, the subject’s contribution, while similarity, ie the cultural context which is part of the constitution of the individual, remains much more implicit (ib). The problem for the applied linguist is thus to solve a paradox: on the one hand we have linguistic processes that are socially determined, on the other, we have individual linguistic action which has its own significance. If we want to isolate those features which make for cultural specificity, we have to distinguish the transient – the individually and locally-determined – from the permanent – the culturally-determined. This is not an easy goal to achieve and systematic studies are probably not enough. Ideally, they should be supported by quantitative ones. Systematic analyses should establish common categories or parameters along which we can make our measurements.

2.5. The danger of stereotyping reality

My next, and last, point pertains again to the descriptive sphere and could be headed: ‘the danger of stereotyping reality’, the danger, that is, often inherent in cross-cultural studies, to draw too broad and general conclusions. This is particularly liable to happen in studies on ‘cultural interactive styles’, ‘cultural strategies’ and the like – like the ones I favour – where one inevitably formulates basic generalizations which, in one way or another, have to do with ‘national character’ and stereotypes. I must confess that I believe in the reality – but also in the legend – of stereotypes and of the concept of national character. The problem with stereotypes is that they have never been adequately theorized since, as Hodge (1989, 430) maintains:

they seem to encode a totally inadequate version of the society concerned... For this reason the task has seemed the need to attack them, to root these sites of prejudice out and not to understand and recognize their mode of truth.

National stereotypes are encoded in a variety of forms: as typical people, typical activities and contexts, typical ways of speaking. What is of special interest to us in Hodge’s argumentation is the relationship he posits (like Bateson, whom he draws heavily upon) between stereotypes and discourse. Stereotypes indirectly encode:

primary ideological schemas governing discursive patterns (who can say what to whom in what circumstance). (443)

They encode, for instance, the unspoken conventions that govern the use of particular expressions in particular circumstances. And they possess systematic indeterminacies of meaning so that:

they can construct unity while sustaining difference within the national group, and mark off those who belong to the nation from others. (443)

I won't say anything else on the topic. We may believe or not in the reality of stereotypes, in their 'mode of truth', in their explanatory power. What I really wanted to point out is the danger, from a pedagogical point of view, of making too broad and therefore fruitless, generalizations.

3. A study on contrastive pragmatics

Some of the problems I have touched upon are reflected in my own work in contrastive pragmatics. I shall now very briefly report on one particular piece of research I am presently working on, and end up with some of the most important questions – rather than conclusions – that such research suggests; or, rather, I shall re-state some of the questions I have already touched upon in the light of my own research. The title of this work is: *Personal interactive styles and cultural protostyles*, and is part of a larger endeavour, the Pixi project, in which we are studying the pragmatics of naturally occurring public service encounters – bookshop encounters – in English and Italian, from an applied linguistic perspective⁸. My theoretical stand is partly related to what has by now come to be known as 'critical linguistics' – 'critical contrastive pragmatics', in the case in point. Its two basic assumptions are that: a) verbal interaction is a mode of social action, and b) micro verbal actions are a reproduction of macro social structures. Discursive patterns reveal values, beliefs and ideological patterns held to be *natural* in the culture of participants in interaction. An explanatory approach, should thus problematize, de-naturalize, as it were, that which participants hold to be 'natural'. But, though I recognize that all behaviour is socially embedded, I consider it important to take into consideration the complex interplay between *social*, *individual* and *local* factors in interaction. Interactants' roles are seen, in my analysis, as including a social component – interactants are members of one or more social groups – of a

⁸ See Aston G. (ed) (1988).

personal component – they are individuals – and of a local component – interactants are agents in a particular communicative situation. Every participant's style of interaction thus consists of socio-ideological as well as idiosyncratic and locally-determined features.

With these assumptions in mind, I analyze all encounters in our two corpora involving one of four assistants, two English and two Italian assistants. The aim, as I said, is to identify personal interactive stylistic features and to distinguish them from culturally-marked ones. (By the way, the culturally-marked styles are to be understood as 'protostyles'⁹ in the sense that they imply the existence of gradience rather than polar and categorial dichotomies). To unravel the different components of interactants' styles I analyze the three aspects of participants' roles in terms of three presumably relevant dimensions: *involvement* for the social component, *dominance* for the personal component, and *territoriality* for the local component, and try to see how they relate to linguistic realizations on certain aspects of the grammatical, strategic and discursive planes. As to the (tentative) conclusions I arrive at, they all hinge on the issue of what constitutes 'a good assistant' and 'a good client' in the two cultures. Some of the questions in point are: How is knowledge distributed and used by interactants in the particular situation? Do assistants display *involvement* in the enactment of their institutional role? Do they take initiative? How do they behave as individuals? Are they *dominant* or submissive? Do they display a high/low degree of *territoriality*?

3.1.

A few comments on some of the questions that such research suggests. In the previous section I stressed the importance of cross-cultural data – of both inter- and intra- cultural comparison – to make valid pragmatic conclusions. But, as I said, the real issue is the relative weight to be given to quantitative analyses, in addition to qualitative or systematic ones. In my experience, quantitative analyses are possible if we study specific phenomena. It has proved impossible in my own research (it is too time-consuming), where I try to analyze: a) the ways in which some socio-psychological dimensions (*involvement*, *dominance*, *territoriality*) affect intra-linguistic choice at various levels (linguistic, rhetorical, strategic, discursive), and b) the ways in which linguistic choices manifest cultural specificity, if they do.

⁹ The notion of "prototype" is already a contrastive device since it implies comparison among linguistic phenomena in one language.

The next logical question is now: is it possible to derive ethnographically valid generalizations from qualitative data? My answer is that it is possible, within certain limits. To the extent that types of social relationships are repetitive throughout a society – as Brown and Levinson (1978) maintain:

that there is a constancy, a stability, in such relationships – it is possible to generalize about the kinds of relationships that prevail in that society – (for example, whether they generally reveal a heavy emphasis on status differentiation, so that high P (politeness) values are likely to be assessed, or alternatively an egalitarian emphasis, with low P values. (248)

In their account:

stability in social relations provides the explanation of regularities in interactional strategies, just as in the accounts of Bateson and Benedict standardization of individual emotions via cultural conditioning explains the ethos or configuration that is evidenced in a culture”, (ib).

Brown and Levinson provide examples of the type of conclusions one arrives at using such analysis. They define them as ‘dominant ethos’, or ‘the quality of interaction characterizing groups, or social categories of persons, in a particular society’. In other words, clusters of beliefs, prejudices, attitudes.

The next, and related, question – as I have already pointed out – is whether such broad generalizations have pedagogical value, ie whether they are pedagogically fruitful. My answer is that it is imperative to relate detailed discourse analysis to a wider understanding of *context*¹⁰, that is, to relate it to behavioural patterns and broad social issues even if, from a pedagogical point of view, the resulting conclusions are not immediately spendable, in the sense that they cannot be turned into teaching objectives. I think that an examination of how people perform linguistic action, and of how linguistic action relates to social and ideological structures, provides very useful insights for the foreign language learner. And this is a highly respectable pedagogical aim!

¹⁰ “... the broader societal context” — ie the socio-political context — “of cross cultural interactions shapes the attitudes and behaviour of individuals involved in them”.

References

- Aston, G. (ed). 1988. *Negotiating service*. Bologna: CLUEB.
- Bateson, B. 1942. "Morale and national character", in Hodge 1989.
- Bertrand, D. 1983. "Interculturel: attitude methode ou discipline?" *Points de vue sur l'interculture*. BELC. Juin 1983.
- Candlin, C. 1981. "Discursal patterning and the equalizing of interpretive opportunity", in Smith, L. (ed). Cole, P. and Morgan, M. (eds.) (1975). *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press.
- Comrie, B. 1981. *Language universal and linguistic typologies*. Chicago: the University of Chicago Press.
- Coulman, F. 1979. "On the sociolinguistic relevance of routine formulae". *Journal of pragmatics* 3, 239-266.
- Di Pietro, R. 1971. *Language structures in contrast*. Powley, Massachussets: Newbury House Publishers.
- Edmondson, W. 1981. *Spoken discourse: A model for analysis*. London: Longman.
- Ervin-Tripp, S. 1987. "Cross-cultural and developmental sources of pragmatic generalizations" in Ver-schueren, M.J. and Bertucelli-Papi, (eds).
- Fairclough, L. 1985. "Critical and descriptive goals in discourse analysis". *Journal of pragmatics*, 9, 739-763.
- Fillmore, C. 1984. "Remarks on contrastive pragmatics", in Fisiak, (ed). 119-141.
- Fisiak, J. 1981. *Contrastive linguistics and the language teacher*. Oxford: Pergamon Press.
- Fisiak, J. 1981. *Contrastive linguistics. Prospects and problems*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- George, S. 1988. "Postscript: Discourse descriptions and pedagogical proposals", in Aston, G. (ed).
- Grice, H. 1975. "Logic and conversation", in Cole P. and Morgan M. (eds).
- Halliday, M.A.K. 1978. *Language as social semiotics*. London: Edward Arnold.
- Hodge, B. 1989. "National character and the discursive process. A study of transformations in popular metatexts". *Journal of pragmatics*, 13, (3), 427-444.
- James, C. 1980. *Contrastive analysis*. Harlow: Longman.
- James, C. 1981. "The transfer of communicative competence" in Fisiak, (ed). First published in 1979.
- Kasper, G. 1982. "Teaching-induced aspects of interlanguage discourse". *Studies in second language acquisition*, 4, 99-113.
- Knapp, K. et alii 1987. (eds). *Analyzing intercultural communication*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Kress, G. 1989. "History and language". *Journal of pragmatics*, 13, 445-466.
- Krzesowski, T. 1984. "Tertium comparationis". in Fisiak, J. (ed).
- Krzeszowski, T. 1989. "Towards a typology of contrastive studies", in Oleksy, W. (ed).
- Lado R. 1957. *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B. 1989 "Praising and complimenting". In Oleksy, W. (ed).
- Liebe-Harkort, M.L. 1989. "Interactive ethnolinguistics". In Oleksy, J. (ed). 101-111.
- Littlewood, J. 1983. "Contrastive pragmatics and the foreign learner's personality". *Applied Linguistics* 4, 3, 200-206.
- Murray, A. Sondhi, R. 1987. "Sociopolitical influences on cross-cultural encounters". In Knapp, K. et alii (eds), 17-33.
- Nelson, J. et alii (eds) 1987. *The rhetoric of the human sciences*. The University of Wisconsin Press.
- Nickel, G. 1971. *Papers in contrastive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oleksy, W. (ed) 1989. *Contrastive Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamin.
- Riley, P. 1989, "Well don't blame me. On the interpretation of pragmatic errors". In Oleksy, W. (ed), 231-250.
- Sacks, H. Schegloff, E. Jefferson, G. 1974. "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation". *Language*. 50, 696-735.
- Sajavaara, K. 1983. (ed). *Cross-language analysis and second-language acquisition*. Jyvaskyla: Department of English.
- Shapiro, M. 1987. "The rhetoric of social science". In Nelson, J. et alii (eds).
- Smith, L. (ed) 1981. *English for cross-cultural communication*. London: Macmillan.
- Thomas, J. 1983. "Cross-cultural pragmatic failure". *Applied Linguistics*. 4, 2, 91-112.
- Verschueren, J. and Bertucelli-Papi, M. (eds.) 1987. *The pragmatic perspective*. Amsterdam: John Benjamins. 47-60.
- Wildner-Bassett, M. 1989. "Coexisting discourse worlds and the study or pragmatic aspects of learners' interlanguage". In Oleksy, W. (ed).

Il “lavoro di riparazione” in situazioni di contatto e nella classe. Verso l'autovalutazione (1992)

in Luciano Mariani (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Atti del Convegno nazionale LEND “Per un'autonomia nell'apprendimento linguistico”, Montecatini, 29-31 ottobre 1992, La Nuova Italia, Firenze, 1994, pp. 101-115.

1. Introduzione. Che cos'è il lavoro di riparazione

Con “lavoro di riparazione”¹ si intende il trattamento dei problemi che sorgono durante l'uso linguistico interattivo. L'espressione è più ampia di quella di ‘correzione’ in quanto indica il continuo lavoro di aggiustamento che ha luogo tra parlanti e ascoltatori, lavoro che è cruciale all'apprendimento in quanto costituisce un importante meccanismo di *feedback*, cioè di controllo, per il discente. La correzione riguarda invece esclusivamente il trattamento degli errori, dove con “errore” si intende una mancanza di competenza o di conoscenza di qualche genere. La correzione – dunque l'imputazione di un errore – è sempre potenzialmente minacciosa per la faccia dell'interlocutore e per questo, nella conversazione quotidiana tra parlanti della stessa lingua o di lingue diverse, il lavoro di riparazione è organizzato in modo tale da evitarla o, perlomeno, da renderla accettabile. Nella classe valgono regole sociali diverse da quelle che vigono nella conversazione faccia a faccia e non sarebbe realistico attendersi lo stesso modo di procedere che ha luogo nel “mondo reale”. Ma proprio in questo risiede un paradosso rilevato da vari ricercatori (L. van Lier, 1988, p. 183): l'apprendente deve imparare a usare il nuovo codice linguistico così come esso viene usato in situazione naturale, e imparare un nuovo codice significa anche imparare a valutare i risultati del proprio apprendimento, significa sviluppare capacità di monitoraggio e di autocorrezione. Vanno dunque individuati i modi per concorrere allo sviluppo di tali capacità. Un primo passo in questa direzione può essere costituito dallo studio dei processi di

¹ L'espressione ha origine in Schegloff, Jefferson e Sacks (1977, p. 363) che la preferiscono al termine “correzione”. Scrivono i due autori: «Ci riferiremo a “riparazione” piuttosto che a “correzione” per catturare un dominio più generale di occorrenze. L'auto — e l'etero — CORREZIONE, dunque, costituiscono tipi particolari di un dominio che è più generalmente caratterizzato da una distinzione tra auto — ed etero — RIPARAZIONE* («We will refer to “repair” rather than “correction” in order to capture the more general domain of occurrences. Self — and other — CORRECTION, then, are particular types in a domain more generally formulated by a distinction between self — and other — REPAIR»).

riparazione che hanno luogo in contesti di apprendimento non guidato, sia in quelli cosiddetti comunicativi – tra genitori e bambino che impara la sua lingua madre, o tra parlanti nativi (N) e non nativi (NN) in cui il NN è trattato come N – che in quelli didattizzati, cioè tra parlanti N e NN in situazioni di contatto in cui il NN è trattato come tale. Il ritenere utile a scopi pedagogici lo studio dei processi di riparazione in tali contesti presuppone ritenere valida una delle seguenti due ipotesi:

- Esiste un’analogia, una somiglianza strutturale, tra il ruolo dell’insegnante nell’interazione in classe e quello del parlante nativo nella conversazione faccia a faccia. Quest’ultimo mette in atto una specie di “didattica naturale” consistente nella capacità di interagire con parlanti non-nativi e di aiutarli a imparare la lingua: fornendo loro dati di entrata adatti allo stadio di conoscenze raggiunto, aiutandoli a superare le difficoltà che si presentano, correggendo i loro dati di uscita.
- La cosiddetta “didattica naturale” altro non è che l’adozione di strategie idonee a comunicare in situazioni problematiche, strategie miranti non a facilitare l’apprendimento, quanto a mantenere aperto il flusso conversazionale. L’uso di tali strategie, però – ammettono i sostenitori di questa ipotesi – raggiunge spesso l’effetto collaterale di promuovere apprendimento². In entrambi i casi, dunque, lo studio dei processi di riparazione in contesti di apprendimento non guidato risulta pedagogicamente interessante.

Ciò premesso, veniamo al contenuto del mio contributo. Fornirò innanzitutto una tipologia di “lavoro di riparazione”, soffermandomi più a lungo sull’autovalutazione. Analizzerò poi alcuni esempi di lavoro di riparazione in situazione di contatto Tandem³, una situazione, cioè, in cui due interlocutori di lingua madre diversa prendono l’accordo di aiutarsi a imparare le rispettive lingue materne. In questo macro-contesto, entrambe le ipotesi della “didattica naturale” e della messa in opera di strategie atte a far fronte a situazioni problematiche acquistano un ruolo e un significato particolari. L’apprendimento è infatti non guidato, ma il contesto naturale in cui esso ha luogo è comunicativo e didattico allo stesso tempo. Farò infine alcune considerazioni sul lavoro di riparazione in classe e sul come aiutare l’allievo a imparare a autovalutarsi.

² Per una discussione sulle due ipotesi, si veda Auer (1988).

³ Gli esempi sono tratti dalla registrazione di un incontro tra un parlante di lingua madre italiana e una parlante di lingua madre tedesca che ha avuto luogo a Bolzano nell’ambito di un programma di studio “autonomo” organizzato dalla scuola Alfa e Beta.

2. Il lavoro di riparazione e di autoriparazione

Secondo van Lier (1988, p. 183 ss.), le attività di riparazione possono essere raggruppate in tre macro-categorie:

- attività di riparazione orientate al codice, in cui la focalizzazione è sulla forma e/o sulle funzioni della lingua oggetto di studio (L₂);
- attività di riparazione orientate al messaggio, in cui la focalizzazione è sulla trasmissione di informazioni, emozioni, pensieri, idee;
- attività di riparazione orientate al procedere didattico, focalizzate sull'organizzazione dell'ambiente classe, sulle regole di condotta che governano le attività che nella classe hanno luogo.

Viene poi distinta la riparazione “conversazionale” dalla riparazione “didattica”, o, in modo più raffinato, la riparazione mirante ad aiutare, o congiuntiva, dalla riparazione mirante a valutare, o disgiuntiva. Ciascuno dei tre tipi di riparazione – orientata verso il codice, verso il messaggio o verso l'attività – può essere di tipo congiuntivo o disgiuntivo. Vi è infine l'autoriparazione (*self-repair*). Analizziamola un po' più nel dettaglio.

L'autoriparazione – o “autovalutazione” – può essere definita come il controllo messo in opera dagli interattanti sulla propria produzione e comprensione. Il controllo consiste in un'analisi dei dati di entrata e in una comparazione tra essi e il proprio comportamento verbale (produzione o comprensione). Tale comparazione può portare alla scoperta di una differenza tra la L₂ e la propria interlingua e alla riformulazione di una ipotesi, o, invece, può condurre alla conferma di una ipotesi “critica”, di una ipotesi incerta. Affinché vi sia progresso nello sviluppo dell'interlingua è necessario questo continuo confronto tra la propria varietà linguistica e la L₂. Quando ciò non avviene non vi è più apprendimento, non si fanno più progressi.

Quali sono le forme che questo controllo può assumere? Esso si differenzia principalmente in base al lasso di tempo che intercorre tra il comportamento verbale e la riparazione, e in base alla forma che la riparazione assume. Si possono così individuare tre forme di controllo (W. Klein, 1987, p. 53 ss.):

- Il “monitoraggio” (*monitoring*), che avviene allo stesso tempo del comportamento verbale e che dà luogo all'autocorrezione. Si tratta dunque di un controllo *on line* che ogni parlante – di una lingua straniera così come della propria lingua madre – opera sulla propria produzione, su quella dell'interlocutore e sugli effetti o risultati raggiunti. Forme di monitoraggio portano a correggere se stessi e gli altri. Per esempio, portano a formulare parafrasi, a fornire parole che l'interlocutore sembra non “trovare”; portano ad

(auto-)correzioni relative al contenuto trasmesso, relative alla grammatica, alla fonologia, allo stile adottato. Il monitoraggio è di grande importanza per il discente di una lingua straniera in quanto gli permette di verificare continuamente le sue ipotesi relative alla L₂.

- Un secondo tipo di controllo è invece leggermente ritardato nel tempo rispetto al comportamento verbale e può essere provocato dall'interlocutore: per esempio, con segnali di non-audizione o di non-comprensione, con la richiesta di riformulare un enunciato o di chiarire un concetto.
- Un terzo tipo di controllo, infine, assume forme di meta-comunicazione e avviene relativamente lontano nel tempo rispetto all'evento comunicativo. Esso è di grande importanza soprattutto in situazioni di apprendimento istituzionale.

3. Il lavoro di riparazione in situazione di contatto Tandem

L'analisi dei dati indica innanzitutto che, così come avviene in contesti naturali comunicativi (E. Schegloff, H. Sacks, 1977), anche in situazioni di contatto Tandem vi è preferenza per l'autocorrezione. In secondo luogo, indica come il lavoro di riparazione sia preferibilmente iniziato (richiesto) dal NN. Ciò sembra motivato dal fatto che, pur trattandosi di una situazione in cui la motivazione ad apprendere è molto alta e in cui dovrebbe dunque esservi un alto indice di sopportabilità della correzione, esiste un conflitto tra l'accordo stabilito tra i partner per raggiungere il loro scopo di apprendimento – l'accordo di aiutarsi, dunque di valutarsi e correggersi reciprocamente – e la messa in opera di questo accordo in una situazione che è normalmente più focalizzata sul messaggio che non sul codice (B. Apfelbaum, 1991). La correzione tende infatti a spostare l'orientamento dell'interazione dal contenuto, dalla trasmissione del messaggio, al codice.

Vediamo ora come il lavoro di riparazione si inserisce nella sequenza discorsiva nei casi in cui viene iniziato, rispettivamente, dal parlante NN e dal parlante N:

3.1. Lavoro di riparazione iniziato dal NN

3.1.1. Richiesta esplicita di aiuto affinché l'interazione possa proseguire. È assai frequente soprattutto negli stadi iniziali e intermedi di apprendimento della L₂ e avviene in maniera normalmente veloce e senza conseguenze rispetto al proseguire del tema in discussione. La richiesta di aiuto è generalmente di natura lessicale. Vediamo un esempio:

1

NN: [...] hanno molti + eh p- eh pri-? Come si dice? Privi-? Non non privilegio a + + hm come si dice? In francese droit hm

N: diritti

NN: diritti + si si diritti e [...]

Convenzioni di trascrizione

NN	parlante non-nativo
N	parlante nativo
+	breve pausa
+ +	pausa più lunga
testo:	allungamento del suono o della sillaba precedenti
testo-	sillaba tronca
testo -	interruzione del gruppo tonale
(testo)	registrazione non chiara: trascrizione tentativa
[nota]	commenti (aspetti paralinguistici o extralinguistici)
[...] (testo) [...]	stralcio di conversazione

3.1.2. *Richiesta di spiegazione.* Si realizza in sequenze analitiche che possono interrompere il tema in discussione e che, quando si dilungano, provocano impazienza, problema di faccia e disattenzione. Nell'esempio che segue, la parlante NN chiede al partner italiano di spiegarle la differenza tra l'uso di "bene" e quello di "buono", ma si spazientisce quando, dopo la sua ratificazione – «ho capito» – il parlante N continua la spiegazione. È interessante notare come, nel momento in cui la comunicazione si focalizza sul codice, il parlante N tenda a riprodurre il ruolo istituzionale scolastico di "insegnante":

2

NN: [...] mia amica ha mangiat- no ho eh ha mangiato eh lasagne

N: hmhm

NN: (come) lasagne no no er- era + era bene. Buone?

N: ah sì? bo-buone

NN: La differenza ah sì tu

N: hm + erano buone eh, di bene e buone

NN: un avverbo e un aggettivo sì sì

N: se tu parli di mangiare e non - eh appunto

NN: hmhm

N: e comunque con il mangiare devi eh eh, è sempre + o buono o

NN: hmhm hmhm cantare bene

N: cattivo eh, non- bene è andata bene e ho fatto bene, canto

 NN: hmhm sì sì no no mhmh + ho capito
 N: canto bene esatto, eh eh, ehm? Sì, questo "bene"

 NN: hmhm
 N: lo dici: spesso ho visto + eh al posto di buono ma naturalmente
 No ehm non è grave solo che non è- non è non è

 NN: hmhm
 N: non è quello il senso non è proprio quello giusto no?

 NN: sì sì
 N: Se io ti capisco è perché + eh ca- capisco quello che mi stai di-
 dicendo [...]

3.2. Lavoro di riparazione iniziato dal parlante

Il lavoro di riparazione iniziato dal parlante N è abbastanza frequente nei dati analizzati e può mirare a facilitare sia la comprensione che la produzione di enunciati nella lingua straniera. Vediamo quali forme assume.

3.2.1. Riparazione ad incastro. Si tratta di un tipo di riparazione che spesso non è motivato da incomprensione, ma piuttosto dal bisogno del parlante N di eliminare un elemento di disturbo. È ad incastro, avviene cioè durante il turno del parlante NN, ma non diventa attività disfunzionale alla comunicazione in quanto non contiene riflessioni o spiegazioni analitiche che rischiano di mutare indirizzo al tema in discussione. Consiste infatti nella semplice ripetizione dell'elemento problematico. Essendo poco "esposta" (G. Jefferson, 1983), cioè poco evidente, non fa perdere la faccia all'interlocutore il quale può, volendo, fingere di non averla udita o interpretarla come un segnale di ritorno, come un indice di ascolto. Nei dati analizzati viene sempre ratificata dal parlante NN, spesso con la ripetizione dell'elemento corretto e con un tono di voce più basso o una diversa intonazione. Nell'esempio che segue la ragazza di lingua madre tedesca sta parlando di un libro che ha appena finito di leggere:

3
 NN: [...] la cosa che mi non piace è che + mol- hm molta gente + che
 + leggano questo libro eh + dicano di- dicono, ah:
 N: dicono sì

 NN: che l'orrore che orrore eh perché è, una situazione
 N: che orrore

 NN: + eh: forse unica [...]

3.2.2. *Riparazione in forma di commento.* È motivata dallo scopo di eliminare incomprensioni o ambiguità (B. Apfelbaum, 1991). Interrompe, ma solo temporaneamente, il flusso tematico del discorso con la ripetizione dell'elemento problematico più una sorta di commento – ma non una spiegazione metalinguistica. È spesso sequenzialmente implicativa in quanto prevede la ratifica da parte dell'interlocutore. Per questo è più “esposta” della forma precedente e può essere minacciosa per la faccia dell'interlocutore. Vi compaiono spesso risate che tendono a sminuirne la portata. Nell'esempio che segue, la ragazza di lingua madre tedesca sta parlando di Verona e di una rappresentazione di Giulietta e Romeo. Ma, invece di dire «Giulietta», usa ripetutamente il nome «Giulia»: «il tomba della Giulia», «Romea e Giulia». Infine il parlante N la corregge:

4
 N: [...] ehm + sì in italiano + eh [ride] si dice Giulietta
 NN: ah

 N: hmhm forse l'avrai sentita ma Giulia è tutto hm
 NN: Giulietta Giulietta

 N: cioè da tutte le altre parti è Giulia in Italiano è Giulietta
 NN: ah sì, ma [...]

3.2.3. *Spiegazioni vere e proprie.* Sono del tipo già considerato al punto 3.1.2. ma sono iniziate dal parlante nativo. Non essendo richieste, possono più facilmente far “perdere la faccia” all'interlocutore. Nello stralcio di conversazione che segue, il parlante N offre una spiegazione protratta e confusa sulla differenza tra “diritto” e “privilegio”. La parlante NN ascolta con scarsa partecipazione, e, non appena può, riprende il filo interrotto del discorso:

5
 NN: [...] hanno molti + eh p- eh pri-? Come si dice? Privi-? Non non privilegio a + + hm come si dice? In francese *droit*
 N: diritti

 NN: mh diritti + sì sì diritti
 N: e tu hai detto privilegi, eh

 NN: privilegio è una cosa differente
 N: sì c'è una differenza + ehm
 privilegio è qualcosa e che hm si possiamo forse dire + ti è concessa che hai in più

 NN: hm no no no non
 N: ma ha sempre una
 valenza ha sempre un significato quasi in più eh che solo tu puoi averla che sei sopra eh la la media

.....
 NN: hmhm
 N: no che ti è stato dato
 per ehm perché sei la: regina o sei una eh che ne so un ehm: ecco
 mentre invece

 NN: ehm ehm no quest-
 N: diritti è una cosa
 Riconosciuta una cosa scritta è una cosa eh che eh c'è

 NN: sì
 N: ormai nella + sia sulla carta ma anche nella società,

 NN: hmhm
 N: cioè c'è sia nella legge ma anche + non sempre ahimè ma eh
 dovrebbe essere anch una cosa riconosciuta nel vivere [...]
 NN: hmhm allora hm eh so che non può vivere in una società ehm dove
 le donne ehm hanno [...]

4. Strategie di riparazione adottate dal parlante N

Prescindiamo ora da come il lavoro di riparazione si inserisce nella sequenziazione discorsiva e da chi ne è l'iniziatore, e cerchiamo invece di vedere quali sono le strategie più comunemente adottate dal parlante N. Esse cambiano ovviamente da individuo a individuo, ma è tuttavia possibile rilevare delle tendenze che superano le difficoltà di ordine culturale, sociale o personale.

4.1. La riparazione non è immediata

Il tempo di attesa del parlante N per una eventuale autocorrezione del parlante NN è piuttosto lungo. Nel breve stralcio di conversazione che segue, la ragazza tedesca può autocorreggersi due volte in quanto l'ascoltatore non interviene immediatamente:

6
 NN: [...] e f- amo- + abbiamo fatto eh: un giro del città + + della
 città [...]

4.2. La correzione è selettiva

Molti errori vengono ignorati. Si consideri, ad esempio, quanti errori non vengono corretti nello stralcio di conversazione che segue:

7
 NN: Ah sì sì eh siamo partite alle sette e quarto e poi siamo ras- +
 arrivate alle nove a Verona hmhm e era molto caldo
 N: era mol-

 NN: sì e (erano) mol- molto turisti hm incrideb-
 N: eg im- immagino mi immagino

NN: incredibile si si più + e: hm abbiamo
 N: più di quanto ti aspettassi?

 NN: e f- emo- + abbiamo fatto eh: un giro del città + + della città
 e abbiamo visto no? come si dice? guardato i vetraie
 N: hmhm vet- le

 NN: no le vetrine ehm delle negoz- de- delle
 N: vetrine credo, del negozio?

 NN: delle n- hm degli negozi eh poi abbiamo mangiato qualche
 N: sì

 NN: cosa + e: hanno trovato che Verona è + è + caro
 N: [ride] è cara?
 sì?

Il parlante N corregge soltanto due dei numerosi errori commessi dalla ragazza, e, in un caso, soltanto dietro richiesta.

4.3. Il lavoro di riparazione mira a non far perdere la faccia all'interlocutore
 Tale scopo viene perseguito in vari modi:

4.3.1. Correzione indiretta. Consideriamo ancora un momento l'ultima parte dell'esempio precedente. Dice la ragazza: «e hanno trovato che Verona è caro». Il parlante N trascura il primo errore – «hanno trovato» al posto di «abbiamo trovato» – e interviene sul secondo. Ma interviene con un segnale di ascolto indicante come stia partecipando all'interazione, come sia interessato a quanto il partner va dicendo, interviene cioè con una tipica riparazione conversazionale di tipo congiuntivo⁴: «e cara? sì».

4.3.2. Riparazione a incastro. Il parlante N usa molte forme di riparazione a incastro, costituite, come abbiamo visto, dalla semplice e veloce ripetizione di un elemento lessicale, spesso fatta con un tono di voce più basso o una diversa intonazione. Essa può così facilmente passare inosservata. Il parlante NN può, se vuole, fingere di non averla udita o intenderla come un segnale di ritorno. Vediamo un esempio:

8
 NN: [...] perché + io so + ehm in Innsbruck a Innsbruck
 N: a Innsbruck

⁴ Che la correzione miri ad aiutare piuttosto che a valutare può sembrare ovvio in situazione Tandem, dato che entrambi gli interlocutori sono apprendenti. Si consideri però quanto abbiamo detto precedentemente rispetto alla tendenza del partner che assume il ruolo di "insegnante" a riprodurre il ruolo istituzionale scolastico.

.....
 NN: eh esiste una casa di donne [...]

4.3.3. Riparazione sotto forma di congettura. La congettura può correggere un elemento erroneo, completare un'espressione incompleta o espandere un frammento. Si vedano alcuni esempi:

9
 NN: [...] abbiamo visto... guardato i vetraie
 N: le vetrine, credo,
 del negozio?

10
 NN: (abbiamo comprato) eh solo eh le calze
 un paio di calze?
 e basta?

11
 N: ti è piaciuto?
 NN: era bell- bello- bella

.....
 N: il balletto era bello?
 NN: ah sì sì
 il balletto ero bello.

4.4. La correzione non interrompe il flusso tematico.

Il parlante N tende a non interrompere il NN. Le correzioni provocano infatti più facilmente problemi di faccia quando interrompono il flusso tematico. Spiegazioni anche complesse e dettagliate sono accettate con più facilità quando il mondo discorsivo in cui operano i due partner è chiaramente definito come mondo didattico, cioè quando la comunicazione è focalizzata sul codice e non sul messaggio.

5. Il lavoro di riparazione in classe

L'etero correzione può provocare dunque impazienza, disattenzione e problemi di faccia. Ciò avviene anche in un contesto interattivo come quello Tandem, in cui i due partner si sono impegnati ad aiutarsi reciprocamente, e in cui il processo correttivo avviene bi-direzionalmente. A maggior ragione la correzione può provocare frustrazione in una situazione istituzionalizzata come quella scolastica, in cui il contratto didattico stipulato tra istituzione e allievo – che pure esiste – non è necessariamente il risultato di una scelta dell'alunno, e in cui il processo correttivo avviene sempre e soltanto unidirezionalmente. Ma vediamo un po' più nel dettaglio che cosa caratterizza il lavoro di riparazione in classe.

5.1. Eccesso di correzione e valutazione degli errori

Tutti gli studiosi di interazione in classe concordano nel notare la tendenza degli insegnanti a correggere troppo e a incentrare l'insegnamento sulla valutazione dell'errore. Paradossalmente, sono gli errori e non la produzione corretta a essere presi come indicazione del grado e del livello di conoscenza raggiunti, nel senso che, mentre le deviazioni dalla norma vengono considerate indice di lacune, di non conoscenza delle regole – anche se la loro causa può essere dovuta a disattenzione o al tipo di attività o esercizio cui lo studente è sottoposto – la produzione corretta viene ritenuta acquisita, “fissa”, immutabile.

5.2. Rapporto tra forme di riparazione e attività della classe

L'attività di riparazione in classe è spesso indifferenziata. Le forme di riparazione dovrebbero invece variare a seconda delle attività proposte. Se l'orientamento dell'attività è sul codice – per esempio durante un esercizio meccanico – gli errori vanno corretti perché gli allievi se lo aspettano e perché altrimenti non avrebbe senso fare un esercizio di questo tipo. Se invece l'orientamento è sulla comunicazione, la correzione provoca frustrazione nell'allievo. Anche nella classe, cioè, le correzioni e le spiegazioni sono accettate più facilmente quando il mondo discorsivo in cui operano gli apprendenti viene delimitato come mondo didattico e non come mondo comunicativo (W. Edmondson, 1985). La mescolanza dei due mondi provoca impazienza in quanto rende opaco, poco chiaro, lo scopo primario dell'attività in corso: comunicare o esercitare?

5.3. Rapporto tra correzione e controllo da parte dell'insegnante

L'attività di correzione da parte dell'insegnante è correlata a quella di controllo. Un insegnante che esercita un rigido controllo sul tipo di lavoro che ha luogo in classe e sulle tematiche trattate tende a impedire l'iniziativa del discente, tende a usare strategie di riparazione reattive, che interrompono la comunicazione, che disturbano l'attività cognitiva e interattiva del discente. Quando invece l'insegnante cerca di rendere il discente responsabile del suo apprendimento, delega, almeno parzialmente, il controllo, e allorquando lo esercita, lo fa tramite strategie proattive, che hanno lo scopo di aiutare e di permettere l'interazione anche durante il processo di riparazione. Tale tipo di riparazione diventa cioè simile a quella che si verifica nella comunicazione faccia a faccia.

6. Conclusioni: verso l'autovalutazione

Il lavoro di riparazione condotto nel modo e nel momento sbagliati può facilmente interferire con lo sviluppo della capacità di monitoraggio e

di autovalutazione del discente, creando in lui, oltre che frustrazione, una forma di continua attesa di aiuto, una forma di “insegnante-dipendenza”. Come impedire lo sviluppo di tale dipendenza? Tenendo conto di quanto osservato fin qui, possiamo fare le seguenti raccomandazioni:

- correggere di meno, cioè essere selettivi;
- aumentare il tempo di attesa prima di procedere al lavoro di riparazione per offrire al discente la possibilità di autocorreggersi;
- operare in maniera differenziata a seconda che l'attività in corso sia focalizzata sul messaggio o, invece, sul codice;
- non interrompere il discente che cerca di comunicare nella lingua straniera. Spesso è possibile posticipare la correzione a un momento successivo;
- adottare forme di riparazione congiuntiva, che mirino cioè ad aiutare, e che non provochino “problemi di faccia” nel discente. Per esempio, imputando l'errore a se stessi – cioè trattando l'errore come un problema di comprensione o di ascolto e fornendo la forma corretta nella richiesta di replica – correggendo in maniera indiretta – per esempio con un segnale di ascolto – o in forma di congettura, o con una veloce correzione a incastro;
- infine, aiutare il discente a imparare a comparare e a valutare la sua produzione nella lingua straniera – dunque anche i vari tipi di deviazione che commette, la loro relativa gravità, le loro possibili conseguenze.

L'autovalutazione implica infatti – come è stato precedentemente osservato – un lavoro di analisi dei dati di entrata, un confronto con lo stato delle proprie conoscenze, e una conseguente presa d'atto delle differenze rilevanti individuate (P. Auer, 1988). Questo processo di autovalutazione è indispensabile perché vi sia progresso nello sviluppo dell'interlingua, perché essa non rimanga “fossilizzata” a uno stadio elementare di sviluppo. Il linguaggio “fossilizzato” che tipicizza la produzione di molti parlanti di una lingua seconda o straniera sembra proprio causato dal fatto che il parlante NN non riesca più ad analizzare i dati in arrivo, a paragonarli con la sua produzione, a valutare le differenze e dunque a formulare nuove ipotesi. Si accontenta dello stadio raggiunto dalla sua interlingua che diviene così, appunto, fossilizzata.

Riferimenti bibliografici

Apfelbaum, B. (1991), «Formes de réflexion linguistique dans des tandem franco-allemands: le cas des séquences déclenchées par le partenaire natif», Premier Colloque International: «L'analyse des interactions» Aix-en-

Provence, 12-14 septembre.

- Auer, P. (1988), «Esiste una didattica naturale», in A. Giacalone Ramat (a cura di), *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Bologna, Il Mulino.
- Dausendschoen-Gay, U., Giihlich, E., Krafft, U. (Hrsg.) (1991), *Linguistischeanalysen. Beiträge zum 20 Romanistentag 1987*, Tübingen, Niemeyer.
- de Gaulmyn, M.M. (1991), *Expliquer des explications*, in U. Dausendschoen-Gay, E. Guelich, U. Krafft (Hrsg.) (1991).
- Edmondson, W. (1985), «Discourse Worlds in the Classroom and in Foreign Language Learning», *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 159, p. 68.
- Gülich, E. (1991), «Pour une ethnométhodologie linguistique: description de séquences conversationnelles explicatives», in U. Dausendschoen-Gay, E. Giihlich, U. Krafft (Hrsg.) (1991).
- Holec, H. (ed.) (1988), *Autonomie et apprentissage autodirigé*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Jefferson, G. (1983), «On Exposed and Embedded Correction in Conversation», *Studium Linguisticum*, 14, pp. 58-68.
- Klein, W. (1987), *Zweitspracherwerb*, Frankfurt/Main, Athenaeum.
- Lüdi, G. (1991), «Construire ensemble les mots pour le dire. A propos de l'origine discursive des connaissances lexicales», in U. Dausendschoen-Gay, E. Giihlich, U. Krafft (Hrsg.) (1991).
- Mueller, H., Schneider, W., Wertenschlag, A. (1988), «Apprentissage autodirigé en tandem à l'université», in H. Holec (ed.) (1988).
- Psathas, G. (ed.) (1979), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*, New York, Irvington.
- Sacks, H., Schegloff, E. (1979), «Two Preferences in the Organization of Reference to Persons in Conversation and Their Interaction», in G. Psathas (ed.) (1979).
- Schegloff, E., Jefferson, G., Sacks, H. (1977), «The Preference for Self-correction in the Organization of Repair in Conversation», *Language*, 53, pp. 361-82.
- Schumann, J. (1978), *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*, New York, Newbury House.
- Tarone, E., Yule, G. (1989), *Focus on the Language Learner*, Oxford, Oxford University Press.
- van Lier, L. (1988), *The Classroom and the Language Learner*, London, Longman.

La formazione iniziale dell'insegnante di lingue (1996)

in «Lingua e Nuova Didattica», numero speciale Convegno Nazionale 1996¹, XXV, settembre 1996, pp. 28-36.

Le scelte per la formazione iniziale degli insegnanti sono certamente indicatori affidabili dell'identità culturale (professionale e formativa) riconosciuta all'insegnante e al sistema scolastico da parte della società.²

Il tema della formazione iniziale va affrontato tenendo conto che siamo in un momento di transizione in cui convivono vecchie modalità formative, da un lato, e nuove direttive istituzionali e proposte sperimentali, dall'altro. A tutt'oggi i concorsi abilitanti sono ancora validi e la formazione iniziale è, a dir poco, casuale, laddove esiste! D'altro canto, è entrata in vigore – per ora, a livello sperimentale e soltanto in alcune sedi universitarie, ma fra tre anni a regime in tutte le sedi deputate – la legge 341/1990 sul riordino della docenza universitaria, la quale prevede, tra l'altro (all'art. 4, comma 2), che il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria avvenga in ambito universitario, con la scuola come coadiutore, mediante una apposita "Scuola di Specializzazione". Tale scuola post laurea, della durata di due anni, rilascerà un titolo con valore abilitante. L'università, coadiuvata dalla scuola secondaria, dovrà dunque a breve scadenza farsi carico della formazione iniziale dei futuri insegnanti. In diverse università sono in corso nel frattempo sperimentazioni in questo senso.

Nella mia relazione affronterò il tema affidatomi tenendo conto della fase di transizione in cui ci troviamo e guardando al futuro piuttosto che al passato. Presenterò innanzi tutto la cornice istituzionale entro cui avverrà la formazione iniziale. Riferirò poi su alcuni progetti elaborati da università italiane che tentano di riempire di contenuti la cornice istituzionale, in particolare su quelli del CIRE (Centro Interdipartimentale per la Ricerca Educativa) dell'Università di Bologna e del CIRE dell'Università di Genova: il primo relativo ai contenuti disciplinari che dovrebbero riempire la cornice istituzionale della scuola; il secondo relativo al tirocinio. Il che ci darà

¹ Atti del Convegno Nazionale LEND "Didattica delle lingue e discorsi didattici. La formazione", svoltosi a Modena tra il 29 febbraio e il 2 marzo 1996, N.d.C.

² F. Roversi Monaco, in Frabboni *et al.*, 1995, p. 9.

modo di riflettere sul rapporto fra “teoria” e “pratica” nel processo formativo. Infine, mi occuperò brevemente del problema del raccordo tra la formazione generale e la formazione professionalizzante nel momento in cui entreranno in funzione a regime le scuole di specializzazione.

La cornice istituzionale: la legge 341/1990 e la Relazione della Commissione mista del 1993

Quali sono le caratteristiche istituzionali della Scuola di Specializzazione per la formazione, ora che il decreto attuativo della 341 è stato pubblicato?

La legge 341/1990, all'art. 4, comma 2, relativo al “Diploma di specializzazione”, così recita: «Con una specifica scuola di specializzazione articolata in indirizzi, cui contribuiscono le facoltà e i dipartimenti interessati, ed in particolare le attuali Facoltà di Magistero, le Università provvedono alla formazione, anche attraverso attività di tirocinio didattico, degli insegnanti delle scuole secondarie, prevista dalle norme del relativo stato giuridico. L'esame finale per il conseguimento del diploma ha valore di esame di Stato ed abilita all'insegnamento per le aree disciplinari cui si riferiscono i relativi diplomi di laurea. I diplomi rilasciati dalla scuola di specializzazione costituiscono titolo di ammissione ai corrispondenti concorsi a posti di insegnamento nelle scuole secondarie».

Gli estensori della legge 341 affidarono a una Commissione interministeriale MURST-MPI il compito di preparare le linee guida per i decreti attuativi della Scuola di Specializzazione. Tale Commissione, nell'estate 1993, presentò una relazione conclusiva dei suoi lavori che precisa gli obiettivi, i contenuti, l'articolazione, la durata della scuola. Vediamo alcuni punti di tale relazione.

(1) Obiettivo della Scuola è la formazione professionale dei laureati che intendono prepararsi a svolgere funzioni di insegnamento; essa innesta pertanto, sulle competenze culturali disciplinari acquisite nel Corso di Laurea,

- conoscenze nelle Scienze dell'educazione, con particolare riferimento alle problematiche relative allo sviluppo cognitivo e all'acquisizione di consapevolezza sul carattere interattivo dell'attività del docente nei confronti degli allievi, dei colleghi, dell'ambiente familiare e sociale;

- competenze ed abilità didattiche, cioè capacità non solo di trasmettere contenuti, ma di suscitare interessi, stimolare la riflessione critica, educare a un metodo di studio, guidare attività di ricerca personale anche su problemi di natura inter- e pluri-disciplinare.

(2) Gli insegnamenti della Scuola si articolano in:

a) insegnamenti a carattere storico ed epistemologico, destinati ad approfondire la riflessione sui fondamenti delle discipline cui l'indirizzo di specializzazione si riferisce, sulla metodologia scientifica che le caratterizza, sul loro ruolo culturale anche con riferimento sia alle interrelazioni con le altre discipline sia ai diversi contesti storici e sociali;

b) insegnamenti di Scienze dell'educazione, relativi in particolare: alla pedagogia, con riferimenti anche alla storia della scuola; alla metodologia didattica generale (programmazione, valutazione); alla psicologia; all'antropologia culturale; alla sociologia dell'educazione; alla normativa legislativa e alla cultura organizzativa rilevanti per l'attività scolastica;

c) insegnamenti di didattiche disciplinari, integrati con specifici laboratori e con i tirocini ad essi direttamente o indirettamente connessi; tali insegnamenti ed attività costituiscono la cerniera atta a orientare gli insegnamenti storico-epistemologici verso gli aspetti didatticamente significativi, e quelli di Scienze dell'educazione verso concrete applicazioni (costruzione per una data disciplina di unità didattiche, di curricoli, di strumenti valutativi; utilizzazione di tecnologie didattiche).

(omissis)

(3) La Scuola si articola in indirizzi, ognuno corrispondente a una o più abilitazioni conseguibili.

(omissis)

(4) La durata della Scuola è stabilita in 4 semestri. L'orario complessivo delle attività della stessa, incluso il tirocinio, non può essere inferiore a 1000 ore.

Il piano degli studi comprende, in relazione a ciascuna abilitazione:

- 6 insegnamenti semestrali relativi alle Scienze dell'educazione;
- 6 insegnamenti semestrali di indirizzo, tra cui almeno tre relativi alla didattica disciplinare e al corrispondente laboratorio e almeno uno a carattere storico epistemologico;
- 2 semestralità di attività di tirocinio.

(omissis)

(5) Gli studi nella Scuola si concludono con la discussione di una Tesi di specializzazione relativa a tematiche strettamente connesse alle attività svolte nel corrispondente indirizzo della Scuola, preferibilmente con riguardo ai tirocini e a ricerche sul campo.

Cornice istituzionale e progetti formativi

Queste, dunque, a grandi linee, le caratteristiche istituzionali della Scuola. Vediamo ora come tale cornice possa venire riempita di contenuti; vediamo che cosa voglia dire diventare insegnante di scuola secondaria,

qual è cioè il profilo di tale figura professionale. Per questo mi rifaccio in particolare ad un progetto elaborato dal Centro Interdipartimentale per la Ricerca Educativa (CIRE) dell'Università di Bologna (Frabboni *et al.*, 1995).

I ricercatori bolognesi hanno risolto il problema della definizione del profilo professionale dell'insegnante di scuola secondaria individuando alcune variabili che ne delimitano la professionalità, prefigurando cioè le competenze fondamentali di cui deve entrare in possesso un insegnante.

Essere insegnante di scuola secondaria, oggi – per i colleghi di Bologna – significa:

- essere specialista della conoscenza e, in particolare, di precise conoscenze disciplinari, sapendo come si costruisce, apprende, trasmette la conoscenza in generale e nell'ambito dello specifico disciplinare, sapendo affrontare criticamente fondamenti, metodi e contenuti delle discipline che si andranno ad insegnare ed essendo in grado di seguirne le evoluzioni;
- operare con preadolescenti/adolescenti, conoscendone le specifiche fasi di crescita, le particolari caratteristiche di tipo cognitivo, affettivo e sociorelazionale, le competenze acquisite in fasi precedenti della scolarizzazione e nei diversi ambienti di vita;
- operare in una istituzione formativa caratterizzata da una storia, una legislazione, programmi, finalità socialmente definite, problemi strutturali;
- operare in un'organizzazione complessa che prevede determinate modalità gestionali, ruoli e interazioni sia di tipo interpersonale sia di gruppo, che richiede una gestione coordinata delle risorse a disposizione e prevede una valutazione dei processi e dei soggetti;
- operare in un contesto di policentrismo formativo e in riferimento ad un ambiente storicamente determinato;
- operare in un contesto formativo di tipo sequenziale, che comporta problemi di continuità e di orientamento» (ibid., p. 20).

L'insegnante, insomma, deve divenire un membro funzionante di una comunità scientifica (di cui condivide la conoscenza); di una comunità sociostorica (rappresentata dalla realtà locale e storica dell'istituzione in cui opera); di una comunità istituzionale (nei riguardi della quale assume precisi doveri gestionali e valutativi). Inoltre, l'insegnante deve divenire membro funzionante di un gruppo di pari (la scuola come gruppo di insegnanti) che opera di concerto, in modo coordinato e continuativo.

Le competenze richieste all'insegnante sono dunque, per riassumere, di tipo: (a) disciplinare (queste costituiscono ovviamente un

prerequisito, una *conditio sine qua non* per dare avvio al processo di formazione e, più tardi, di insegnamento), (b) pedagogico-metodologico-didattico e (c) sociogestionale (ibid., p. 21).

Il gruppo di ricerca bolognese si sofferma poi ad analizzare la “qualità” delle competenze professionali richieste. Queste dovranno essere caratterizzate da scientificità ed operatività. La scientificità garantirà il continuo affinamento dell'intervento didattico in quanto presuppone l'aggiornamento permanente delle conoscenze con i risultati della ricerca disciplinare ed educativa; l'operatività ne garantirà la spendibilità nella professione.

Come conseguire competenze siffatte? La scientificità della preparazione professionale può essere conseguita soltanto attraverso uno stretto legame fra gli insegnamenti disciplinari ed i risultati della ricerca disciplinare; per un insegnante di lingua, le discipline rilevanti saranno, ad esempio: la linguistica descrittiva della lingua in oggetto, la linguistica applicata riferita alla lingua, la sociolinguistica e la psicolinguistica relative alla lingua di insegnamento, gli studi culturali relativi alla lingua di insegnamento. L'operatività, d'altro canto, potrà essere raggiunta soltanto se, nel processo formativo, verrà attribuito un ruolo di primo piano ad attività connesse alle situazioni reali e ai problemi concreti che i futuri insegnanti incontreranno nella professione.

Rapporto tra teoria e pratica nel processo formativo

Le considerazioni dei colleghi bolognesi relative alla scientificità e alla operatività delle competenze da acquisire durante il processo formativo, ci indirizzano verso il successivo punto della mia relazione: il raccordo tra teoria e pratica nel processo formativo. La realizzabilità della carica innovativa dei nuovi programmi formativi istituzionali – e dei progetti di loro attuazione del tipo di quelli considerati – risiede infatti proprio nel rapporto che si riuscirà ad instaurare, nel processo formativo, tra scientificità ed operatività delle conoscenze, tra conoscenze astratte ed agire didattico, tra teoria e prassi. Il rapporto non dovrà essere di tipo tradizionale, cioè di natura monodirezionale e sequenziale, in cui prima viene la teoria e poi la pratica e in cui la seconda è intesa, appunto, come applicazione della prima. Il rapporto da instaurare tra le due componenti dovrà essere di tipo complementare, dialettico, bidirezionale. E ciò, secondo tutti i ricercatori, può significare una cosa soltanto: l'insegnante deve sviluppare la propensione a praticare una didattica che abbia una spiccata dimensione progettuale e sperimentale, una didattica che congiunga il momento riflessivo con quello operativo.

Risulta qui chiaramente l'apporto offerto alla proposta istituzionale dalla riflessione pedagogica più recente. Risultano cioè evidenti i riferimenti ad un tipo particolare di ricerca didattica – la ricerca-azione – che sviluppa nell'insegnante qualità di osservazione e di riflessione, oltre che capacità operative. Come affermano i colleghi bolognesi, l'insegnante deve «saper progettare e gestire il proprio insegnamento secondo una prospettiva di ricerca e sperimentazione» (*ibid.*, p. 21).³

Il tirocinio

Le caratteristiche di scientificità e di operatività delle conoscenze da fornire nel processo formativo trovano la loro intersecazione più evidente in quello che la legge – con un termine forse un po' antiquato – denomina tirocinio, e che corrisponde agli *stages* francesi e al *practical training* inglese. Esso evoca un certo che di polveroso e, al contempo, di misterioso, dato che nessuno di noi ha fatto tirocinio per diventare insegnante, e dato che non sono trasferibili alla scuola le esperienze compiute in altri campi quali, ad esempio, i settori infermieristico o dell'assistenza sociale.

Nella accezione di vocabolario, il tirocinio consiste nella: «preparazione pratica necessaria per esercitare un mestiere o una professione che si svolge sotto la guida di un esperto» (*Il nuovo Zingarelli*, 1983). Nella accezione comune, l'istituzione del tirocinio costituisce dunque un'occasione precoce di immersione nella realtà in cui i futuri insegnanti opereranno. Tale accezione è però riduttiva. I colleghi genovesi cui facevo cenno poc'anzi (Bini *et al.*, 1995) forniscono una definizione assai più convincente. Il tirocinio deve configurarsi – recita il loro scritto – come «uno spazio di esperienza e riflessione in grado di assicurare la massima integrazione tra le diverse competenze necessarie» (p. 1). Considerato in questo modo, il tirocinio viene a costituire il perno di tutto il processo formativo. Affermarne la centralità non significa infatti assegnare un ruolo prioritario alla pratica a scapito della teoria; significa piuttosto sostenere la necessità di saldare organicamente due facce di una stessa medaglia per formare dei professionisti che, da un lato, posseggano elevate competenze operative e,

³ Nel Progetto bolognese, le competenze comprendono infatti: «saper progettare e gestire il proprio insegnamento secondo una prospettiva di ricerca e sperimentazione; [...] essere disponibile e competente a condurre attività di ricerca/sperimentazione nella propria classe; essere in grado di monitorare, analizzare e valutare tanto il proprio operato quanto quello degli allievi, e servirsi degli esiti dell'analisi e detta valutazione per un continuo affinamento dell'intervento didattico; saper collaborare con gli altri insegnanti nella progettazione, realizzazione, valutazione dell'attività didattica» (pp. 21-22).

dall'altro, siano capaci «di attingere alla riflessione teorica e alla ricerca empirica come a sistemi di riferimento fondamentali per il loro pensare e per il loro agire» (*ibid.*, p. 2).

Così inteso, dicevo, il tirocinio costituisce dunque il momento, o aspetto, centrale ed irrinunciabile del processo formativo, momento indispensabile non soltanto per “fare pratica”, ma anche per riflettere in maniera critica sulle conoscenze che gli abilitanti via via acquisiscono: a che cosa mi servono, come le posso tramutare in pratica didattica, ecc. Lo stretto collegamento tra la riflessione teorica e l'azione didattica servirà ad evitare, da un lato, il rischio che le conoscenze teoriche costituiscano un compartimento a sé, considerate distanti ed irrilevanti dagli abilitanti per lo svolgimento del proprio lavoro futuro; dall'altro, eviterà il rischio di un eccesso di professionalizzazione nel percorso formativo, non collegato alla ricerca, basato su principi dogmatici, frammentari e incompleti – regole di buon senso, *routines*, abitudini di condotta – e mancante della riflessività e dello spirito critico necessari all'innovazione e alla sperimentazione.

Se il tirocinio troverà realizzazione in questo spirito, il curriculum della Scuola di Specializzazione potrà stabilire il raccordo auspicato dai dettami legislativi tra: (a) le competenze teoriche – i fondamenti disciplinari e le scienze dell'educazione –, (b) la componente “virtualmente operativa” – costituita dai cosiddetti laboratori di didattica – e (c) la componente operativa vera e propria – il tirocinio, appunto, in situazione reale.

Facciamo ora qualche esempio. Il tirocinio, si è detto, dovrà comportare non soltanto o non tanto il “fare pratica” di insegnamento; dovrà consistere in un insieme complesso e variegato di attività – svolte nella scuola secondaria e nell'università – che procedano di pari passo con l'acquisizione delle conoscenze “teoriche”. Tali attività – si è detto anche – saranno sia di tipo operativo sia di tipo riflessivo. Esempi delle prime possono essere:

- praticare particolari aspetti della lezione sotto la guida di un esperto insegnante;
- sperimentare nuovi approcci metodologici;
- sperimentare tecniche di insegnamento;
- sperimentare l'uso di determinati materiali e sussidi didattici, forme esercitative, forme valutative.

Esempi di attività di tipo riflessivo:

- comparare i risultati ottenuti con sussidi, materiali didattici, forme esercitative, forme valutative di tipo diverso;
- analizzare e valutare criticamente il proprio operato, o aspetti di esso;

- analizzare e valutare criticamente aspetti dell'operato di altri insegnanti;
- analizzare e valutare aspetti dell'operato degli allievi;
- individuare, analizzare e valutare i presupposti o le conoscenze sottesi ad aspetti della propria azione didattica o di quella altrui.

Raccordo tra formazione generale e formazione professionalizzante

Ho affermato in apertura che siamo in un momento di transizione. Vediamo un po' più nel dettaglio che cosa succede oggi, mentre stanno per essere istituite le Scuole di Specializzazione, rispetto all'offerta di professionalizzazione. E vediamo poi come si potrà collegare, domani, quando le Scuole di Specializzazione opereranno a regime, la formazione di tipo generale offerta dalla prima laurea con il post laurea, deputato invece alla formazione professionalizzante.

Oggi l'offerta di contenuti professionalizzanti – in forma assai ridotta e limitata – trova attuazione tramite la diversificazione dei piani di studio. Questo avviene soprattutto nei corsi di laurea in lingue in cui lo studente può scegliere tra diversi indirizzi; normalmente, ha la possibilità di scegliere tra un indirizzo ad orientamento letterario, uno ad orientamento storico-culturale e uno ad orientamento linguistico-glottodidattico. La specificazione di indirizzo costituisce, appunto, un tentativo di risposta (mal riuscito e che spesso non trova conferma nelle scelte future degli allievi) alla varietà di sbocchi professionali possibili all'uscita dal corso di laurea, mentre i concorsi cosiddetti “abilitanti” hanno chiaramente soltanto la funzione burocratica di ridurre il numero degli aspiranti ad un posto nella scuola. Essi cioè “conferiscono l'abilitazione”, dichiarano l'idoneità a svolgere la professione di insegnanti; non servono certamente ad “abilitare”, cioè a “rendere abili, adatti” a svolgere la professione.

Questo è l'oggi. Con l'istituzione delle scuole di specializzazione post laurea si assisterà al superamento della tendenza ad istituire, all'interno dei corsi di studio per la prima laurea, indirizzi legati in qualche modo all'insegnamento, rimandando al post laurea le tematiche ed i problemi relativi alla qualificazione professionale. Che collegamento dovrà dunque essere instaurato tra il “prima” ed il “poi” della formazione, tra la prima laurea e la scuola di specializzazione?

A me sembra che l'istituzione di una scuola abilitante post laurea non escluda che alcune attività collegate al tirocinio – così come ho cercato di definirlo –, in particolare attività di natura “riflessiva”, possano trovare spazio durante il corso di studi per conseguire una prima laurea. Mi riferisco, per esempio, ad attività di osservazione, raccolta, lettura e

interpretazione di dati autentici, rilevabili in una varietà di contesti sociali e interazionali, tra cui anche la scuola. L'osservazione, la raccolta, la lettura ed interpretazione di dati autentici, costituiti da testi e discorsi, ma anche da "casi", eventi, situazioni, ecc., rientrano infatti nella componente "attività di ricerca" che dovrà caratterizzare sempre più gli studi universitari. Questi tendono, infatti, ad allungarsi e, dunque, a fornire una preparazione più ampia e, speriamo, più critica. Ed una preparazione più ampia e più critica non si raggiunge soltanto fornendo uno spettro più vasto di conoscenze, bensì ponendosi il problema del come "far conoscere" – del come, cioè, far «prendere possesso intellettualmente o psicologicamente» (*Il Nuovo Zingarelli*, 1983) di aspetti della realtà, del *come* affinare la sensibilità osservativa ed interpretativa degli studenti, del come dotarli di metodologie e strumenti di indagine. La funzione ultima di questa "attività di ricerca" dovrebbe essere quella di impostare un percorso formativo/educativo generale su cui innescare i percorsi specifici e professionalizzanti del post laurea, relativi all'insegnamento o a quant'altro. Il processo formativo di base dovrà cioè mirare a che gli studenti acquisiscano una *forma mentis* che li porti ad indagare sulla realtà, «a che estendano il concetto di apprendimento a tutto l'arco della loro vita come la sola risposta possibile alle esigenze costantemente mutevoli d'istruzione e di formazione» (*Programmi Socrates, Vademecum*).

Capacità di praticare la ricerca

Se riflettiamo sul concetto di "ricerca", ci accorgiamo però che esso suscita facilmente sospetto nel mondo della scuola a causa di una sua astrattezza e lontananza dalla realtà. A ragione, direi, se pensiamo alla ricerca educativa tradizionale che ha sempre accordato rilievo a ciò che è comune e generalizzabile alla situazione scolastica nel suo complesso piuttosto che a ciò che è unico e particolare, non riuscendo così a fornire una risposta ai problemi contingenti con cui si confronta invece l'insegnante. D'altro canto, come ci ricorda Young (1992, p. 23), la ricerca è sempre relativa a dei problemi generali; «research is always about questions, it is never just the way things are». Anche la ricerca di tipo naturalistico ed etnografico, legata cioè allo specifico e al contingente, non può essere soltanto e del tutto empirica. Essa è anche, ed inevitabilmente, uno studio più generale, perlomeno nel momento in cui cerca di identificare i processi che entrano in gioco in una situazione locale, unica e particolare. In quel momento essa avanza delle ipotesi ontologiche, che riguardano ed interessano aspetti generali. Partendo dal particolare si giunge cioè al generale, attraverso la considerazione di ciò che è sotteso ad azioni ed eventi specifici.

Può esserci dunque continuità e coerenza tra la funzione formativa che l'università si assume durante il corso di studi non professionalizzanti per il conseguimento della prima laurea – sviluppare negli studenti, come dicevo, la capacità di “praticare la ricerca”, di risolvere dei problemi, di diventare autonomi e consapevoli, di affinare la propria sensibilità osservativa e la propria capacità di apprendimento – ed il particolare tipo di ricerca che gli abilitanti praticheranno durante il loro apprendistato e che sarà assai più simile a quanto fanno – o dovrebbero fare – tutti gli insegnanti in servizio: un tipo di ricerca che affida loro il doppio ruolo di *osservatore* (ricercatore) e di *partecipante*.

Conclusioni

Dopo aver considerato le competenze, le conoscenze e le capacità di cui l'insegnante deve impadronirsi durante il processo formativo, vorrei rilevare, a mo' di conclusione, un ultimo aspetto presente nel concetto di “formazione”, che definisce tale processo come “circolare”, o “a spirale”. Lo specializzando deve essere “formato” per poter diventare un bravo insegnante; potremmo anche dire, per diventare a sua volta un bravo “formatore” dei suoi allievi. “Formare” significa infatti – tra le altre cose – prefigurare il rapporto educativo che la persona che viene “formata” cercherà di instaurare nella situazione in cui opererà autonomamente. Non è un caso che insegnanti molto giovani o inesperti insegnino nello stesso modo in cui è stato loro insegnato. Il processo formativo si esplica infatti oltre il momento della formazione. Se ha successo, produce imitazione. Ciò che viene imitato, però, non è tanto *quello* che il formatore dice (i contenuti che trasmette), ma *come* lo dice e *a chi* – nel senso del come considera la persona che sta formando. È cioè il concetto implicito di “dialogo”, di “io” e “tu”, di “docente” e “discente” ad avere echi futuri, ad essere imitato. L'apprendimento, linguistico e non linguistico, è così «strettamente collegato al modello comportamentale e comunicativo che si trasmette in classe» (Draghichio, 1996, pp. 9-10), strettamente collegato a quel “curriculum nascosto” di cui parlano i pedagogisti e che costituisce una fonte importante di modelli e di criteri di comportamento per l'allievo. Come ci ha insegnato Rogers (1951), per l'apprendimento è più importante il modello implicito che l'insegnante propone indirettamente tramite il suo comportamento che non le regole esplicitamente stabilite. In questo senso particolare, tutta la scuola, in quanto luogo deputato all'insegnamento/apprendimento, è “formazione”; tutti noi, tutti voi, siamo/siete dei “formatori”. Con tutte le responsabilità che ne conseguono.

Bibliografia

- AA.VV. (1995), *Programmi Socrates, Vademecum*, Commissione Europea.
- ALMAGIONI P. (a cura di) (1991), *Formazione: istruzioni per l'uso*, Cefercoop.
- BINI G., BORSESE A., LUZZATTO G., MASSA B., PEDEMONTE G.M. (1995), *Il tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti*. Università di Genova, ms.
- CARLI A. (a cura di) (1996), *Stili comunicativi in classe*, IPRASE, Trento.
- CILIBERTI A. (1994), *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze.
- CORDA COSTA M. (1993), *Note sulla dimensione del practical training*, ms.
- DRAGHICCHIO E. (1996), *Prefazione*, in CARLI, 1996
- FRABBONI F., GRIMELLINI TOMASINI N., MANINI M., PELLANDRA C. (a cura di) (1995), *Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario*, CLUEB, Bologna.
- ROGERS C. (1951), *Client-centered therapy*, Houghton Mifflin, New York.
- YOUNG R. (1992), *Critical theory and classroom talk*, Multilingual Matters, Clevedon.
- ZINGARELLI N. (1983), *Il nuovo Zingarelli. Vocabolario della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna.

La rilevanza degli orientamenti glottodidattici odierni per l'insegnamento linguistico nella scuola elementare (1996)

in Nicoletta Vasta (a cura di), *Università e lingue alle elementari. La formazione degli insegnanti elementari in un Centro Linguistico Universitario nel quadro del progetto DIRELEM-LISE¹*, Campanotto Editore, Udine, 1996, pp. 105-115.

1. Premessa

Nel mio intervento individuerò alcune tendenze della glottodidattica odierna, valutandone la rilevanza per la didattica linguistica nella scuola elementare.

Due veloci premesse mi sembrano però d'obbligo. La prima riguarda il rifiuto di una posizione che prevede che gli insegnanti, o futuri insegnanti, imparino determinate teorie, che hanno la loro ragione d'essere nella ricerca accademica, e che poi le trasferiscano nella pratica di classe, applicandole a situazioni concrete. In questo modo la teoria e la pratica rimangono di fatto separate in una concezione gerarchica in cui i principi generali occupano il livello più alto mentre la soluzione di problemi pratici occupa il livello più basso. È mia convinzione che l'insegnante necessiti invece di una preparazione mirante allo sviluppo di una *expertise* pratica che abbia le sue radici in principi teorici. Il modello "impara la teoria e poi applicala" – in altre parole – non mi sembra soddisfacente. Quello che serve è piuttosto una "azione motivata dalla teoria", che coniughi la concettualizzazione astratta con l'esperienza concreta, l'osservazione con la sperimentazione. Il rapporto da instaurare tra teoria e pratica non è dunque di applicazione bensì di interazione: la teoria offra l'apparato analitico e concettuale per riflettere sulla pratica; la pratica – cioè i dati ricavati dall'attività di insegnamento e di apprendimento – fornisca l'opportunità e la base per la verifica e l'assimilazione della teoria.

Con la seconda premessa – che può sembrare di segno opposto – intendo invece sfatare l'illusione che si possano fornire delle indicazioni operativamente valide senza che queste vengano inserite in precisi quadri

¹ Il volume costituiva «il resoconto di un'esperienza di formazione e sperimentazione (500 ore) che per la prima volta ha fatto dialogare, in maniera sistematica e su scala nazionale, Scuola elementare ed Università, coinvolgendo 7 centri linguistici di Ateneo» (dalle note di copertina). L'intervento della prof.ssa Ciliberti rientrava nelle conferenze formative rivolte ai corsisti del progetto, N.d.C.

di riferimento teorico. Ogni processo decisionale, da quello più macroscopico e complesso a quello più semplice e quotidiano, è infatti il risultato della formulazione consapevole o inconsapevole di ipotesi. Proporre quale unica forma di esercitazione esercizi meccanici piuttosto che esercizi di stampo comunicativo; adottare la pratica della lezione frontale o, invece, far lavorare gli allievi in piccoli gruppi o da soli; verificare l'acquisizione di determinate conoscenze in modo parziale piuttosto che in modo integrato: ciascuna di queste scelte, anche di natura molto "locale" e specifica, implica l'adozione di presupposti teorici ben precisi.

A che cosa serve, dunque, la conoscenza degli orientamenti metodologici più seguiti nell'insegnamento linguistico per chi ha dei problemi di natura pratica ed immediata? Serve a conoscere le possibilità che ci si offrono e a valutarne la rilevanza rispetto alla situazione specifica in cui operiamo. D'altro canto, la lotta per il metodo migliore, quello che dà risultati più soddisfacenti, è una lotta vecchia di secoli e destinata al fallimento. Non esiste, infatti, "il metodo migliore". Quello che questa lotta può insegnare è l'inutilità ad assumere delle posizioni rigide. Il metodo migliore, quello che produce i risultati più soddisfacenti è sempre qualcosa di misto, un metodo difficile da definire in quanto il suo successo sta nella dosatura, sta nei dettagli, nella elasticità, e in quanto la sua scelta è determinata dalle caratteristiche specifiche della situazione di insegnamento/apprendimento – caratteristiche che, come è evidente, sono difficilmente generalizzabili.

2. Storia recente della didattica linguistica

Se immaginiamo il processo di apprendimento/insegnamento come un triangolo ai cui tre apici sono, rispettivamente:

- (i) l'apprendimento,
- (ii) l'oggetto dell'apprendimento/insegnamento,
- (iii) l'insegnamento,

ci rendiamo conto del fatto che le decisioni relative all'insegnamento sono influenzate da assunzioni riguardanti, rispettivamente:

- (a) il come si impara, cioè da ipotesi concernenti i processi di apprendimento, ed in particolare di apprendimento di una lingua non materna, da parte di un determinato gruppo di apprendenti;
- (b) il come si descrive una lingua in quanto oggetto ed in quanto processo di comunicazione;
- (c) il come si può aiutare il discente ad imparare nel modo più economico ed efficace una lingua, cioè dagli orientamenti pedagogici ritenuti idonei a raggiungere determinati scopi di insegnamento.

La didattica linguistica di stampo europeo è stata a lungo caratterizzata da approcci fondati su teorie linguistiche, cioè relative all'oggetto di studio, piuttosto che su teorie psicolinguistiche, psicologiche o pedagogiche, cioè relative, da un lato, ai processi di apprendimento, dall'altro, alle condizioni in cui apprendimento ed insegnamento hanno luogo. La situazione attuale indica però un mutamento di tendenza.

Prendendo come punto di riferimento l'evoluzione della discussione sui contenuti di insegnamento linguistico, distinguerò tre tappe fondamentali nella didattica delle lingue straniere del dopoguerra:

- (i) descrizione degli elementi linguistici da apprendere (fondamentalmente elementi lessicali e grammaticali);
- (ii) descrizione della competenza comunicativa;
- (iii) descrizione dei profili individuali di apprendimento.

2.1 Le lingue fondamentali

Come esempio della prima tappa, quella incentrata sulla descrizione degli elementi linguistici da apprendere, possiamo portare il *Français fondamental* – detto anche *Français élémentaire* – per la cui individuazione si tenne conto di criteri di frequenza o di occorrenza, disponibilità e copertura dei segni linguistici.

Le ricerche sul francese fondamentale avevano uno sfondo politico ben definito. Esse miravano a soddisfare l'esigenza di rendere i lavoratori stranieri appartenenti alle ex-colonie francesi ed i loro familiari capaci di vivere ed eventualmente studiare in Francia nel più breve tempo possibile (Christ, 1991: 87 e segg.). Nelle intenzioni dei ricercatori, infatti, il *Français fondamental* costituiva ciò di cui un parlante francese ha bisogno per comunicare nella vita di ogni giorno.

L'idea di ricercare gli elementi linguistici elementari dell'uso linguistico quotidiano, di descriverli e di prenderli come base per la costruzione dei programmi di studio fu adottata dai principali paesi europei negli anni '60 e '70.

2.2 Gli approcci comunicativi

Per i glottodidatti operanti negli anni '60, gli elementi linguistici minimi costituivano la base della competenza linguistica. Ma, a partire dagli anni '70, in contrapposizione alla nozione di competenza linguistica, si fa strada in glottodidattica la nozione di competenza comunicativa. Il concetto era stato introdotto dall'antropologo D. Hymes (1972) in contrapposizione a quello chomskiano di competenza linguistica. Nessuno

dei due studiosi aveva pensato all'insegnamento o all'apprendimento linguistico; l'elaborazione dei due concetti costituiva piuttosto testimonianza di tentativi successivi di definire la capacità linguistica umana. Come dicevamo, i glottodidatti accettarono dapprima la nozione di competenza linguistica indicandola come obiettivo generale di insegnamento e basarono su di essa la specificazione degli elementi linguistici minimi di cui un apprendente deve impossessarsi per diventare (minimamente) competente nella L₂. La sostituirono poi con la nozione di competenza comunicativa rendendosi conto del fatto che, per capire e parlare una lingua, non è sufficiente la conoscenza di vocaboli e di strutture. Per essere competenti nella L₂ si deve sapere molto di più: si deve sapere come ci si comporta linguisticamente nelle varie occasioni interattive. Gli "elementi linguistici elementari" furono così sostituiti da atti comunicativi e la nozione di "lingua fondamentale" da quella di "livello soglia". Quest'ultima assume come punto di partenza per la definizione dei contenuti dei programmi di insegnamento i bisogni comunicativi degli apprendenti. Gli autori dei livelli soglia approntarono così degli inventari aperti costituiti da atti comunicativi, dalle loro realizzazioni linguistiche e dalle nozioni grammaticali fondamentali, lasciando a costruttori di materiali, insegnanti ed apprendenti la libertà di scegliere in base alle particolari esigenze e necessità comunicative.

Nasce così l'"insegnamento comunicativo", costituito da un insieme di approcci accomunati da una insoddisfazione verso lo strutturalismo e verso gli approcci situazionali degli anni '60 oltre che dalla convinzione della necessità di rendere gli apprendenti capaci di usare la L₂ in modo non soltanto corretto, ma anche appropriato ed in situazioni comunicative autentiche. Ad essere privilegiata non è più la conoscenza regolistica delle strutture linguistiche bensì la capacità negoziativa e quella di esprimere delle intenzioni.

Per concludere questo punto, riporto qui di seguito uno schema, adattato da Nunan (1988: 28 segg.), che riassume le principali caratteristiche degli approcci comunicativi contrapponendole a quelle degli approcci tradizionali. Nunan individua criteri di differenziazione che si riferiscono: ai contenuti di insegnamento – alla loro selezione e gradazione, ad esempio – al concetto di lingua sottostante, alle abilità o saper fare che si vogliono primariamente sviluppare nei discenti, ai ruoli, rispettivamente, di insegnante e discente durante il processo di apprendimento/insegnamento, all'atteggiamento verso gli errori, ed, infine, al rapporto tra apprendimento in situazione istituzionale, da un lato, ed apprendimento in contesto cosiddetto "naturale" dall'altro. Vediamo lo schema:

APPROCCI TRADIZIONALI	APPROCCI COMUNICATIVI
FOCALIZZAZIONE NELL'INSEGNAMENTO	
sulla lingua vista come sistema strutturato di modelli grammaticali	sulla comunicazione
COME VENGONO SELEZIONATI GLI ITEM LINGUISTICI	
basandosi esclusivamente su criteri di frequenza linguistica	basandosi sui bisogni dei discenti per portare a compimento delle azioni
GRADO DI COPERTURA	
lo scopo è quello di "coprire" l'intero quadro generale della struttura linguistica con una progressione lineare	lo scopo è quello di "coprire", in ogni fase particolare, solo ciò di cui l'apprendente ha bisogno e considera importante
CONCEZIONE DI LINGUA	
entità unificata con modelli grammaticali fissi e un nucleo di parole base	si accetta la varietà linguistica e la si considera come determinata da particolari contesti comunicativi
TIPO DI LINGUA USATA	
tende ad essere formale e libresco	viene enfatizzata la lingua quotidiana corrente
CHE COSA È CONSIDERATO CRITERIO DI SUCCESSO	
che gli studenti producano frasi formalmente corrette	che gli studenti comunichino efficacemente ed in modo appropriato ai contesti
QUALI ABILITÀ LINGUISTICHE VENGONO ENFATIZZATE	
lettura e scrittura	l'interazione orale è considerata perlomeno tanto importante quanto lettura e scrittura
RUOLO STUDENTI/INSEGNANTE	
centrato sull'insegnante	centrato sul discente
ATTEGGIAMENTO VERSO GLI ERRORI	
gli enunciati scorretti sono considerati deviazioni dalla norma della grammatica standard	gli enunciati incompleti o parzialmente corretti sono visti come tali piuttosto che come "sbagliati"

SIMILARITÀ/DIVERSITÀ CON L'APPRENDIMENTO LINGUISTICO NATURALE	
rovescia il processo naturale concentrandosi sulle forme piuttosto che sui contenuti	assomiglia al processo naturale in quanto enfatizza il contenuto piuttosto che la forma

2.3 Individualizzazione dell'insegnamento ed autonomizzazione del discente

Nella didattica linguistica del dopoguerra abbiamo infine una terza fase in cui vengono rivisti ed aggiornati i concetti relativi ai contenuti, ai metodi e agli scopi di insegnamento oltreché il concetto di insegnamento eguale per tutti.

La teoria della competenza comunicativa e gli approcci che ad essa si rifacevano avevano già scoperto l'apprendente in quanto persona. Con il nuovo orientamento centrato sul discente si riconosce la necessità di individualizzazione degli scopi di apprendimento e, conseguentemente, di un'individualizzazione dell'insegnamento. Si veda nello schema seguente la descrizione del contrasto tra atteggiamenti tradizionali incentrati sull'insegnante ed atteggiamenti incentrati sull'apprendente (Brandes e Ginnis, 1986: 201):

ATTEGGIAMENTI TRADIZIONALI	ATTEGGIAMENTI CENTRATI SUL DISCENTE
L'insegnante ha tutta l'informazione.	L'informazione, così come il sillabo e gli esami, sono condivisi da insegnante ed apprendente.
L'insegnante è responsabile per l'apprendimento del discente.	L'insegnante non è il solo responsabile per l'apprendimento e non è la fonte di ogni sapere.
È compito dell'insegnante assicurarsi che gli allievi lavorino.	L'insegnante facilita l'apprendimento fornendo supporto e risorse.
In quanto adulto e professionista, l'insegnante è capace di giudicare e di decidere sull'apprendimento degli allievi.	L'insegnante è sicuro che gli allievi vogliono imparare e che si assumeranno la responsabilità per il loro apprendimento.

3. Tendenze attuali

3.1 Dalla competenza comunicativa alla competenza di azione (o socio-pragmatica)

Nell'ambito della discussione sulla competenza comunicativa, si sono andate delineando in anni recenti alcune nuove proposte. Una di queste, particolarmente feconda, è il cosiddetto *insegnamento orientato all'azione* che nasce nell'ambito della pedagogia e della psicologia umanistiche americane. Tale insegnamento è connotato da una forte qualificazione sociale, nel senso che esso si prefigge lo sviluppo di capacità necessarie alla conduzione di uno stile di vita socialmente responsabile, partecipativo, volto alla società piuttosto che al proprio individualismo. In questo senso la "competenza d'azione" è un concetto più ampio e al contempo più concreto della competenza di comunicazione (Bach & Timm, 1989). Essa consiste infatti nella capacità di interagire linguisticamente con altri individui in modo partecipativo ed orientato al messaggio (ibid.: 17).

Un importante modello sottostante questo tipo di didattica è quello della "interazione centrata su dei temi" che si prefigge lo scopo di eliminare la dicotomia tra individualismo e collettivismo. Entrambi hanno lo stesso valore – sostengono gli psicologi umanisti – essendo l'individuo e la società inscindibilmente congiunti (Farau & Cohn, 1984: 352). Lo scopo di superare la dicotomia tra individuo e società deve essere posto per ogni gruppo, quindi anche per il gruppo classe.

Un gruppo è visto come formato dai seguenti elementi:

- la persona singola, cioè "l'io".
- l'interazione tra i componenti del gruppo, cioè il "noi";
- il compito o contenuto dell'attività di gruppo, cioè il "tema";
- l'ambiente che circonda il singolo ed il gruppo.

Dell'ambiente fanno parte elementi esterni – ad esempio, elementi di natura spaziale o temporale – ed elementi interni – come la biografia dei singoli – che indirettamente qualificano e caratterizzano tutto il gruppo. Nell'attività di apprendimento va mantenuto "un equilibrio dinamico" tra questi componenti.

Modellandosi sulla vita al di fuori della classe, una didattica orientata all'azione è una didattica ecologica, che prende in considerazione l'allievo come individuo completo, proponendogli dunque dei contenuti per lui rilevanti; una didattica flessibile, che tiene conto del fatto che l'interazione che ha luogo in classe ha conseguenze che trascendono *l'hic et nunc* della situazione di classe. Per illustrare questa tendenza nella didattica linguistica, Bleyhl (1989: 34-35) adotta la metafora del fiume e degli argini posti al suo libero corso. Per molto tempo – egli sostiene – la didattica linguistica ha considerato suo compito quello di restringere il più possibile gli

argini al processo di apprendimento, impedendone il libero corso, trasformando il fiume in un canale, tutto pianificando e prevedendo (si pensi, ad esempio al concetto di “errore” e di “correzione” nella didattica tradizionale). Una didattica orientata all'azione vuole invece allargare gli argini per permettere al processo di apprendimento di procedere liberamente, per dar modo al discente di auto-organizzarsi e di sviluppare tutte le sue potenzialità.

Il modello qui brevemente tratteggiato dà luogo alla definizione di una serie di massime o scopi di insegnamento – che si applicano ad ogni situazione di apprendimento. Vediamo quali vengono considerate le più importanti finalità educative (Loeffler, 1989:49 e segg.):

– *Totalità dell'esperienza educativa.*

Nel processo di apprendimento il discente deve impegnare tutte le sue facoltà: non soltanto quelle intellettive ma anche quelle emotive, quelle spirituali, quelle fisiche. Ciò che conta è infatti non tanto l'oggetto di apprendimento quanto il processo globale nel suo avvenire. Va perseguita cioè la pluralità delle esperienze sensorie – dunque anche l'unione tra comunicazione verbale e non verbale. A tale scopo vengono proposte per la prassi dell'insegnamento delle attività creative in cui tutte le capacità del discente possano svilupparsi.

– *Sviluppo della dimensione affettivo-emotiva.*

La rilevanza accordata alla psicologia si traduce sia in una attenzione generale ai processi che sottostanno all'apprendimento – cioè ai processi in sé e per sé – sia in una attenzione alla figura dell'apprendente, alle variabili affettive individuali, ai diversi stili di apprendimento, a fattori assai importanti per l'apprendimento quali l'auto-stima o la motivazione. Viene riconosciuta la necessità che il discente diventi arbitro del suo apprendimento, che impari cioè ad apprendere autonomamente, che sappia auto-valutarsi.

– *Allargamento dell'esperienza.*

Un apprendimento significativo è un apprendimento basato sulla scoperta, sulla possibilità di fare nuove esperienze. L'insegnamento deve dunque fornire occasioni di allargamento del campo esperienziale dell'apprendente ed essere incentrato su procedimenti di esplorazione e di indagine.

Questi fini educativi hanno portato all'insegnamento situazionalizzato, a forme di apprendimento basate sul gioco e sulla realizzazione di progetti, ad attività parascolastiche quali lo scambio di lettere con parlanti della lingua oggetto di studio, a viaggi e scambi tra i discenti di due lingue diverse. Il tutto nel tentativo di rivolgersi al discente nella sua completezza di individuo, nel tentativo di sviluppare un apprendimento "totale".

4. Ricadute dei nuovi orientamenti glottodidattici per la didattica linguistica nella scuola elementare

Vediamo ora quali possano essere le ricadute di queste tendenze nella pratica dell'insegnamento linguistico a bambini della scuola elementare.

(a) Contenuti di insegnamento definiti in termini operativi.

Viene enfatizzata la valenza operativa della lingua, cioè lo stretto legame che unisce parola ed azione. Per favorire la comunicazione e rendere l'esperienza di apprendimento della L₂ più simile a quello della lingua materna, si ricorre così, ad esempio, all'uso di enunciati molto brevi e riferiti a contesti significativi immediatamente esperibili. Si pensi alla proposta del metodologo americano Asher – nota come "Total Physical Response" (risposta fisica totale) – basata essenzialmente sull'esposizione a dei comandi: "Alzati", "apri la finestra", "prendi questo libro e mettilo dietro la porta", ecc. L'impiego di imperativi per far compiere delle azioni – o, più in generale, una visione funzionalista di lingua – si adatta assai bene all'insegnamento a bambini. Esso permette di "far fare cose con le parole" serve a convogliare l'attenzione sui significati e sulla valenza pragmatica degli enunciati piuttosto che sulla loro forma. In tal modo, proposte come quella di Asher mirano a creare un clima di apprendimento che richiami quello rassicurante e familiare dell'apprendimento della lingua materna. L'uso della seconda lingua in funzione performativa, richiama cioè i "formati" interazionali dell'infanzia². Il bambino comprende i significati dei messaggi vedendo le azioni che provocano e dimostra di averli compresi agendo direttamente. L'agire diventa non solo modalità comunicativa ma anche apprenditiva, in quanto con l'azione ci si esprime e si comprende.

² Il "formato" costituisce una struttura prototipica non solo dal punto di vista interazionale ma anche da quello cognitivo in quanto prefigura l'organizzazione dell'informazione. Per es. i "formati" dei primi giochi di interazione — si pensi al gioco del cucù — offrono al bambino l'occasione di inserirsi in una struttura comunicativa molto semplice imparando i meccanismi che la regolano. Tali "formati" presentano molte analogie strutturali con la lingua.

(b) *Importanza accordata agli aspetti psicologico-affettivi e relazionali.*

Si privilegiano le relazioni umane e si sottolineano gli aspetti psicologico-affettivi nel rapporto docente-discente e discente-discente – aspetti che tanta importanza hanno per lo sviluppo psichico ed intellettuale del bambino. Un modello educativo autocratico e non-cooperativo è contrapposto ad un modello che assegna invece rilievo ad attività collaborative.

L'importanza accordata agli aspetti relazionali della situazione di classe è conseguenza dei nuovi orientamenti non direttivi e del tentativo di superare la dicotomia tra individuo e collettività. Tramite il lavoro comune, il bambino riesce a raggiungere degli obiettivi che da solo non riuscirebbe a raggiungere, e riesce a sopportare più facilmente eventuali fallimenti.

(c) *Centralità dell'apprendente.*

Viene accordata importanza all'insegnamento individualizzato che tiene conto delle differenze tra gli apprendenti – diversi bisogni, interessi, ritmi di apprendimento – e che al contempo favorisce il rapporto interpersonale tra il singolo discente e l'insegnante. Cosa di cui in particolare i bambini hanno molto bisogno.

(d) *Concetto di attività (piuttosto che di "esercizio").*

Viene sottolineata l'esigenza che l'insegnamento della L₂ sia agganziato ad attività basate sullo scambio reciproco, sul lavoro di *équipe* in cui ciascuno fornisce un contributo personale in vista di una meta comune. Inoltre, si cercano di stabilire contatti interpersonali sia tra i componenti della classe che con parlanti nativi coetanei (per es. scambi con classi straniere, pedagogia degli scambi scolastici).

(e) *Ruolo dell'insegnante e ruolo dell'allievo.*

In un modello pedagogico non-direttivo cambiano i ruoli, rispettivamente, dell'insegnante e dell'allievo. L'insegnante rinuncia ad essere il centro dell'attenzione, il fulcro dell'attività didattica, il trasmettitore di un sapere precostituito, per svolgere invece la funzione di "animatore" di processi creativi, di sollecitatore di processi "autoregolativi" nella lingua oggetto di studio. Inoltre, l'insegnante rinuncia a parametri rigidi e standardizzati di valutazione, senza pretendere che tutti imparino le stesse cose nello stesso momento.

Riferimenti bibliografici

- ASHER, J.J. (1965) "The strategy of the total physical response: an application to learning Russian", *I.R.A.L.*, 3, pp. 291-300.
- ASHER, J.J. (1977) *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Book*, Sky Oak Productions, Los Gatos (CA).
- BACH, G., and J-P, TIMM (a cura) (1989) *Englischunterricht*, Tübingen, Francke.
- BLEYHL, W. (1989) "Psycholinguistische und pragmadidaktische Überlegungen zum handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht", in Bach G. and J-P. Timm (a cura).
- BRANDES, D. and P., GINNIS (1986) *A Guide to Student-centered Learning*, Oxford, Basil Blackwell.
- CHRIST, N. (1991) *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000*, Tübingen, Gunter Narr.
- CILIBERTI, A. (1994) *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- COPPOLA, D. (1993) *Studi sull'insegnamento e l'apprendimento delle lingue*, Pisa, Tipografia Editrice Pisana.
- FARAU, A. and R.C., COHN (1984) *Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven*, Stuttgart, Klett-Cotta.
- HYMES, D. (1972) "On communicative competence", in Price J.B. and J. Holmes (a cura). Trad. it. "La competenza comunicativa", in Ravazzoli F. (a cura) (1979), *Universali linguistici*, Milano, Feltrinelli.
- LOEFFLER, R. (1989) "Ganzheitliches Lernen: Grundlagen und Arbeitsformen", in B. Bach & J-P. Timm (a cura).
- NUNAN, D. (1988) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PORCELLI, F. - P. BALBONI (1992) *L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare*, Brescia, Editrice La Scuola.
- PHILLIPS, S. (1994) *Young Learners*, Oxford, Oxford University Press.

Language ideologies and the current state of language teaching in Italy (2001)

in Roberto Di Napoli, Loredana Polezzi & Anny King (edd.), *Fuzzy boundaries? Reflections on modern languages and the humanities*, Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT) in association with the Universities of Cambridge, Warwick and Westminster, London, 2001, pp. 95-108.

A definition of language is always, implicitly or explicitly, a definition of human beings in the world. (Raymond Williams, 1977, p3)

Introduction

The current state of foreign languages teaching in Italy has to be viewed in the light of the profound changes taking place in the Italian school system as a whole: in its organisation and structuring, in the order of priorities given to different kinds of knowledge, in methodologies, in evaluative criteria. University studies, for example, have evolved considerably in the last few years with initiatives aimed above all at favouring student mobility and, more recently, at bringing the higher education system closer to that of other countries in the European Union – what the Ministry of Education has called ‘European harmonisation’: the credit system, modular teaching, diversification of degree levels, etc. The Maastricht Treaty, by retrieving the theme of schooling – absent from the Rome treaties – has brought to the fore several aspects that are proving to be stimulants for Italian schools: for example, the study of languages has become a priority in a country where, according to popular lore, languages cannot be learnt at school!

In the process of language teaching reform, the role of teachers and students is absolutely fundamental. Any type of change or commitment expected of schools is in fact expected of teachers and students. A reform that fails to pay due attention to the training of teachers and to students’ motivation and awareness cannot hope to achieve the objectives it has set itself. One of the factors conditioning the change is represented by the ‘language ideology’ held by students and teachers, that is, by their implicit theories regarding language, language learning/language teaching. Investigation of the language ideologies of teachers and students is therefore of paramount importance from the educational point of view, precisely because of the

consequences language ideology – like all ideologies – can have.

In this paper, I shall give an overview of the present situation in Italy as far as the teaching of languages is concerned, highlighting its distinguishing features and the changes currently taking place, both at school and university level. I shall then refer to research being currently conducted on pupils and students of different age groups for the purpose of identifying their typical linguistic thinking – the combination, that is, of recurrent themes, motives and sites (in the sense of *topoi*) relating to language and language learning.

The present state of language teaching in Italy

Documentary sources

To sketch a picture of the current state of language teaching in Italy, I have gathered information from:

- (a) the findings of the 'National Profile of Italy' (*Profilo nazionale dell'Italia*), a survey carried out as the Italian contribution to the first phase of the Language Education Studies (LES) Project regarding the teaching of foreign languages conducted by the International Association for the Evaluation of School Achievement (IEA) (Pavan De Gregorio, 1998, pp 136-145);
- (b) some inquiries into the teaching and learning of foreign languages at university level, recently conducted by a number of Italian universities (Bernini and Pavesi, 1992).

Distinguishing features

The *Profilo nazionale dell'Italia* identifies a number of distinguishing features of the Italian situation, which partly derive from the linguistic history of the country. These are:

- 1 historical conditioning and the language habits of the country;
- 2 the failure of the media to give due attention to foreign languages – especially when compared with the central role played by the media in the linguistic unification of the country;
- 3 the lack of initial training of language teachers.

To these I would add (at least) two other factors:

- 4 the failure to apply existing laws and regulations;

- 5 the scant linguistic awareness on the part of teachers and students, and, more generally, of the public at large.

Let us now briefly look at each feature.

1 Historical conditioning and the language habits of any country have a bearing on the development of a multilingual and multicultural mentality, and thus on the diffusion of foreign languages and cultures. In a multilingual country like Italy – where dialects were, and still are, mutually incomprehensible idioms – linguistic unification was achieved through the imposition of a single national idiom: Tuscan. Those who were distant and separate, both linguistically and culturally, from the national language and culture, came to find themselves in great difficulties.

2 In the process of linguistic unification, the media had that unifying role which the school system had not succeeded in assuming. But now, paradoxically, the system that made possible linguistic unification and the consolidation of Italian as the common currency of every citizen is proving deaf to new needs and incapable of supporting the drive towards language diversification. There is an extremely low presence of foreign languages in the mass media – as represented by the number of magazines, TV channels, radio stations covering foreign languages – with the sole exception of the few minorities who enjoy special status: the Germans, the Slovenes, the Ladins. The Sardinians – who represent the largest linguistic minority in the country, with about 1,700,000 speakers – have no more than ten magazines, as compared with the 44 of the Germans with their 291,000 speakers; nor do they have a single television or radio broadcast. The inhabitants of Friuli, with about 780,000 speakers, do have a radio station but only one magazine in Friulian and no television broadcasts (Pavan De Gregorio, 1998, pp140, 141).

This deafness on the part of the media applies to the languages of all minorities: to the languages of the historical minorities (Sardinian, Friulian, Ladin, Albanian, German, Provençal) and to those of the now sizeable immigrant population in Italy (Arabic, Albanian, the Sinophone languages, Tamil, Urdu, etc). There is deafness, too, in the case of the foreign languages taught in our schools: English, French, German, Spanish. The monolingual paradigm which succeeded in making us linguistically united contributes powerfully, therefore, to impermeability in the spreading of foreign languages (*ibid*).

3 A third distinguishing feature of the Italian situation to emerge from the National Profile is that of the training – or, rather, non-

training – of language teachers. Italy stands alone among the 25 participant countries in the IEA-LES survey in that to this day it still does not offer institutionalised initial training courses for language teachers, nor, indeed, for teachers of other school subjects. New two-year postgraduate specialist courses for teachers are due to get under way very soon, but it will take a while before we are able to see their fruits. In-service training presents less cause for complaint, thanks to the *Progetto Speciale Lingue Straniere* (PSLS) for secondary school teachers, which has been active for 20 years.

4 Among the distinguishing features of the Italian case, I have also mentioned the non-application of existing laws and regulations relating to language teaching. To give just one example, indifference towards the language problem at a general level is also reflected in the case of Italian as a foreign language. Despite the fact that a law dating from the beginning of the 1990s requires the state school system to supply language support teachers in elementary classes attended by immigrants' children, and to provide for the teaching of Italian as a second language to new adult immigrants, these regulations are ignored. No Italian L2 qualifying exam exists, with the consequence that until this is introduced, no graduate will be able to benefit from the specialist schools that are currently being set up.

5 As for the last feature – the scant awareness with regard to the phenomenon of language on the part of the public in general and of teachers and students in particular – this I shall be discussing in the second part of my paper.

Recent changes and innovative projects

The teaching of foreign languages at school

The changes that have taken place in language teaching in the last few years stem more from social pressure than from a more enlightened educational policy and are marked by obvious contradictions. What are the most significant of these changes?

For some years now, an L2 has been taught at primary school level. The decision, opportune in itself, was not, however, preceded by adequate training of the teachers nor accompanied by solid organisational structuring. Consequently, the results, above all in the initial stages, have been somewhat mediocre. As a foreign observer has remarked, Italy took *the bold decision to launch modern languages in primary education although few conditions for success were at that time already met* (Trim, 1998, p23). Training courses for primary teachers intending to teach a second language in their schools have now become compulsory, but only very recently.

Since the mid-1980s, a second foreign language has been taught experimentally in some *scuola media* (middle schools). But ten years have gone by, and things are still at the experimental stage insofar as the teaching of a second foreign language has not become institutionalised, and the results are not yet known. There has been an enormous increase in the production of didactic materials by teachers – often extremely good materials. There has also been a very great increase in exchanges of single students and whole classes with our European partners.

There have been important innovative initiatives by voluntary professional associations of teachers. To give a highly biased example (since I am part of the scheme), *Lingua e Nuova Didattica* – an association of foreign and native language teachers created at the beginning of the 1970s and still going strong – has contributed enormously to the professionalisation of several generations of teachers, and continues to be an important point of reference for many of them.¹

The changes that have borne the most fruitful results are therefore primarily those originating from the wisdom, good will and enthusiasm of individuals and groups. Here, however, we are talking about lower education. In the case of Italian universities, I would say, euphemistically, that the process of change has been rather less dynamic.

The teaching of foreign languages at university

To enrol for a language course at university, with the sole exception of interpreters' schools, you do not need to demonstrate that you know a foreign language. At Italian universities, there are institutional language courses – though in many cases these are just literature courses – only in the arts faculties and in the faculty of *Economia e Commercio*, where, however, plans are afoot to abolish them. Furthermore, even in the *licei classici* and *scientifici* (which would be regarded as grammar schools in Britain) the study of languages is very often justified, as in the *Lettere* or *Lingue* faculties, by that of literature. *Civiltà* ('civilisation') is taught in some cases in the *Scienze Politiche* and *Economia e Commercio* faculties. Only recently have tests of knowledge (*conoscenza*) of a foreign language – almost always English – begun to be a requirement in the other faculties, above all the

¹ Two other professional associations should be mentioned: CIDI (*Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti*) – an association of school teachers founded in 1972 – and the more recent GISCEL (*Gruppi di Intervento nel Campo dell'Educazione Linguistica*) operative within the SLI (*Società di Linguistica Italiana*). Each association – LEND, CIDI and GISCEL – publishes a quarterly and/or a series of books: *Lend*; *Collana Lend*; *Quaderni del CIDI*; *Collana di didattica viva* of GISCEL.

medical faculties. The language programmes in the science faculties are generally aimed at developing receptive skills – above all reading – despite the fact that various surveys have demonstrated how, in order to meet students' expectations, but above all the needs of the academic world and the job market, language teaching should set itself a far wider range of tasks: it should provide solid basic training in all the fundamental skills (Tarantino, 1992). The only positive initiative at a national level to respond to the language demand at our universities has been the creation of *Centri Linguistici di Ateneo*, which are able to offer all students language courses at various levels, tutorial services, audiovisual equipment and centralised computer information systems.

As for foreign languages students, they are often highly motivated to learn a language, if only for purely instrumental purposes, and the institution ought to give them the opportunity to do so. But the present structure of the faculties and of degree courses in foreign languages – even the recently reformed ones – is completely unsuited to meeting students' needs and to increasing their motivation. Teaching relies almost exclusively on the antiquated literary model; only in a few happy instances is there a real and rigorous supervision of students' language skills and of their progressive learning. The activation of courses in general linguistics, area linguistics, language teaching methodology, as well as the history of the language and even language itself as a specific subject distinct from literature, depends on the good nature of the faculties, which, since they consist mainly of teachers of different disciplines, tend to see such courses as foreign bodies and view them as being symptomatic of the reduction of universities to high school status.

What about programmes for the future? The official declarations are all in the direction indicated by the Council of Europe and its documents, above all the 1995 white paper *Enseigner et apprendre: vers la société cognitive*. For example, the chancellor of a well-known university declares (Bernini and Pavesi, 1992, p14):

If in the past knowledge of foreign languages could be considered a cultural fact, something no doubt useful on the professional plane, but not indispensable, today it represents instead a necessity both for the individual and for society [...] We need to distinguish de facto and not just in principle between language and literature. We need to stress the academic dignity of language teaching, which is all too often considered as being second division (serie b), marginal or instrumental if compared with the features that characterise the

curriculum. (My translation)

But the prevailing attitude is contradictory: declarations abound attributing the greatest usefulness to the 'practical' or 'instrumental' knowledge of languages, but there is precious little readiness to sacrifice curricular and institutional space which would allow real learning to take place. In other words, everyone wants a better product, but no one is prepared to invest – or to invest enough – in the quality of the materials.

The learning of languages and 'language ideologies'

In my list of factors indicating the inadequate attention paid to languages in our country, I have also mentioned scant awareness of the phenomenon of language on the part of the public at large and of teachers and learners in particular. This aspect of the problem is particularly important if one believes that it is not only structural reforms that change a school system. Change most certainly depends on a more satisfactory national curriculum, and on more time being made available for the study of languages, but the real transformation is brought about by the work of teachers and students. To a large extent, transformation depends on teachers' and students' 'language ideologies', i.e. that constellation of mental constructs, representations, implicit theories regarding language, language learning/teaching that fosters particular attitudes and expectations and is embodied in different practices, different forms of behaviour. These representations constitute *loci communes* in the rhetorical sense of the term: that is, they are recurrent and crystallised themes, motives and sites (*topoi*), often of a cultural type (van Dijk, 1997, p25).

Seen in this light, the importance of the study of language ideology from the educational viewpoint is directly proportional to the results it can produce. Indeed, language ideologies are never the exclusive province of language: they establish connections between language phenomena and psychological and sociological phenomena (and thus between language and personal and group identity), between language and aesthetics, between language and ethics, as well as between language and didactic practices, and language and learning strategies.

Mental representations relating to language

Let us now turn to the research I wish to present on this specific aspect of the more general problem of language learning/teaching in my country.

The data I examine consist primarily of audio recordings of free discussions between pupils in:

- a. two fourth year Italian mother tongue primary school classes;
- b. one German mother tongue fifth year primary school class;
- c. one German mother tongue first year magistrate (or teacher training school) class.

Recordings took place in Bolzano, a small town at the border with Austria. The teacher had the task of stimulating the class without, however, guiding pupils in particular directions or towards predetermined conclusions (Pontecorvo et al, 1991). The purpose was to identify the typical ways in which the pupils thought about language: the recurrent themes, motives and symbols which together make up a systematic whole, a sort of grammar. Once they had identified these notions, the teachers were asked to trace the relations between them, drawing conceptual configurations, grids and maps.

These data are reinforced by questionnaires given out to, and ensuing discussions conducted with, a group of first year students on a university degree course in foreign languages and literatures collected at the University of Siena-Arezzo. It seemed to me that the exposure to bilingualism – or, rather, *diglossia* – which the youngsters of Bolzano experience would make them particularly sensitive to the phenomenon of language. As to the university students, I thought that learners doing a foreign languages and literature degree course would be likely to be particularly interested and attentive to the phenomenon.

Preliminary findings

Language ideologies and school children

In presenting the preliminary findings regarding the primary school classes, I shall attempt to draw the most 'usual' conceptual map, by which I mean the one that recurs most often.

The children I have investigated think that a language is a different way of speaking from other possible ones and it is made up of words. The meaning lies in the words. These are seen as autonomous, unvarying entities. Each word has an equivalent communicative function in the various languages. For example, the meaning of the Italian word *ciao* is *hallo* in German, and therefore the communicative function of *ciao* is equivalent to that of *hallo*. Meaning is seen as being abstract – it comes before use and exists apart from it – and children instinctively establish a direct relationship

between linguistic sign and extra linguistic referent. This is not due to cognitive immaturity; adolescents and adults establish a similar kind of relationship.

The difference between languages lies, fundamentally, in the difference between the words. Words can be different because they are pronounced differently. For example, Bolzano is called Bozen in German. In some cases – as in the case of Chinese – it is not only a question of difference in pronunciation, the alphabet changes as well. In this case, the difference is greater. Another difference lies in the spelling. What remains always the same, however, is the communicative function, and there is always an equivalence in function between one language and another: *When they say hello to each other they say hello to each other in a different way from us. But they still say hello to each other (Nel salutarsi si saluta in un altro modo che da noi. Solo che si salutano sempre).*

Difficulties in learning a language – like differences among languages – are identified, at times, in pronunciation, at times in writing, in grammar, in spelling, in speaking. But then there is the prevailing thesis that it is always difficult to learn a second language: *A language is not difficult in itself; it is difficult if you don't know it. (Una lingua non è difficile in sé, è difficile se non la sai) (my emphases).*

The only function of a language is its communicative function. Learning a language is useful when you travel or when you work abroad. This common sense opinion is shared by children and adults, by illiterates and literates alike: language is only an instrument of communication and communicating means exchanging information or, indeed, just 'informing'. As a child puts it: *But it [language] can also be useful for example if [...] a Turk says something you can answer. (Però può servire anche per esempio se [...] un turchese dice qualcosa puoi rispondere).*

A language is made up of words. Learning a language means learning the words that make it up and this occurs by *hearing your parents or friends (sentendo i genitori o gli amici); listening to the words that your parents say (ascoltando le parole che dicono i genitori).*

Language ideologies and the magistrale girls

For the fifteen-year old girls at the *magistrale*, a language is a way of communicating and is useful for speaking and understanding one another. When prompted by the teacher, a pupil adds that it is also useful for thinking. But the answer is piloted.

For these girls too a language consists of words. Only when prompted by the teacher does a pupil add that, *besides words, there's also grammar*

(*oltre alle parole, c'è anche la grammatica*).

As for the differences between languages, these are related to the difficulty in learning them: *German grammar is more complicated than English grammar (La grammatica del tedesco è più complicata di quella inglese), German is more difficult than English (Il tedesco è più difficile dell'inglese)*. As to the difference between the learning of one's mother tongue and the learning of a foreign language, they say that: *You learn your mother tongue when you speak to your parents or to people, and a foreign language when you write, when you learn the words because you have to learn the words before you can speak (La lingua materna si impara quando si parla con i genitori e con le persone e la lingua straniera quando si scrive, quando si imparano le parole perché si deve imparare le parole prima che si possa parlare)*. And another girl asserts: *With your mother tongue you already know the words and in a foreign language you still have to learn them (La lingua materna le parole si sanno già e nella lingua straniera si devono ancora imparare)*. Our mother tongue seems to be a gift that we possess at birth, or something that we learn without the slightest difficulty.

Language ideologies and university students

I shall now very quickly present the findings of a study carried out recently by two American scholars (Miller and Ginsberg, 1995) on a group of American college students of Russian, who had gone to Russia on a placement. A similar study, but in an institutional setting, was conducted on a group of Italian university foreign languages students.

Both the American and Italian study investigate students' theories regarding the nature of language and of language learning. More specifically, the notions investigated regard language, linguistic competence, communicative competence and the ways in which learning takes place. The American students were asked to concentrate specifically on language learning and on the relationship between classroom learning and learning outside the classroom. In addition to this, they were asked to describe the experiences that they considered to be important for learning. For both American and Italian students, language consists of syntax and words. In many cases, the students equate knowledge of words with knowledge of the language. Comprehension in interaction consists in determining the meaning of individual words. In the words of an American student: *I felt really great that I knew this word. I felt that one day in the future I will know Russian.*

As for concepts such as 'communicative competence' and 'linguistic competence', the students do not seem to possess the former and have a

restrictive idea of the latter: there is only one correct way to say things; Russian is a unified system with fixed rules; meaning is in words; to speak English well means to pronounce correct utterances with the 'right' words; success in an L2 consists in producing grammatically correct utterances.

Students are proud not so much of being able to communicate as of being able to use difficult words: *verb endings* says an American boy; *words with a difficult pronunciation (parole con pronuncia difficile)* says an Italian girl. Associated with this notion is the notion that one learns through constant correction and feedback (Miller and Ginsberg, 1995, p190). Witness a student's criticism of an instructor who doesn't correct: *Correction is part of class. I have no pride. I want correction all the time. That's what we're paying for – for better Russian skills, (ibid)*

Language variation – typical of an out-of-classroom learning situation – is seen by American and Italian students as problematic or, even, as 'bad Russian' or *cattivo inglese*. Since meaning lies in words, learning a language means learning the words of which it is composed and which are autonomous units. Furthermore, since it is words that carry meaning, a given word will have an equivalent communicative function in both languages.

What can we learn from all this?

First observation: there is an interesting resemblance – not to say uniformity – of vision between the three groups in spite of the geographical and age differences separating them: (a) primary school children and first year *magistrale* schoolgirls from the Alto Adige, (b) American college students, (c) first year university students from central Italy. This would suggest that certain ideas about language are part and parcel of Western theoretical baggage rather than being 'cultural scripts', to use Wierzbicka's term (1998, p242). This hypothesis would naturally need to be tested on students belonging to cultures farther removed from ours.

Second observation: if, however, we compare the primary school children's answers with those of the fifteen-year-old schoolgirls from the Alto Adige – leaving to one side the university students – it seems, *prima facie*, that the children's answers (or some of their answers) come closer to codified language knowledge (to the point of view of linguists) than do those given by the girls. For example, as regards the differences between languages and the difficulty in learning them, the children agree with the idea expressed by one of them that: *A language is not difficult in itself, it is difficult if you don't know it*. More powerfully at work in the fifteen-year-olds seems to be a perverse school conditioning effect, as is proven by the

greater banality and conventionality of their answers: *German is more difficult than English because its grammar is more difficult*. The doubt that naturally arises is that school conditioning acts on language ideologies as it acts on our children's drawings – which are marvellous in kindergarten, a little less marvellous at primary school and more and more disappointing as children proceed through the school system.

Third observation: as for the 'consequences' that language ideologies may have on learning strategies, I shall give just one example reported in Miller and Ginsberg's (1995) study:

...in spite of the fact that students denigrate formal instruction, their views of language and their views of learning lead them to try to re-create classroom situations in interactions with native speakers outside the class. As a consequence, students do not appear to take full advantage of the unique opportunities for learning afforded by study abroad. (p196)

Conclusions

To sum up and conclude, I shall offer some reflections on the factors, identified earlier, that would seem to characterise the situation of language teaching in Italy, that is:

- 1 the historical conditioning and the language habits of the country;
- 2 the scant role played by the media;
- 3 the lack of initial training of language teachers;
- 4 the failure to apply existing laws and regulations;
- 5 the insufficient linguistic awareness of teachers and students.

The scant role played by the media is bound to change – in some sectors at any rate. There is an ever growing number of satellite aerials on our rooftops, and an increasing number of people will be watching European programmes. The Internet will familiarise more and more of its subscribers with other languages, particularly English. Negative factors 3 and 4 – the lack of preliminary training of language teachers and the failure to apply existing laws – are both on the point of being modified. What remain are the different kinds of negative conditioning -deep-seated habits, implicit theories, 'naturalised common sense' – about language, language learning and language teaching. Here the work is slower, more delicate, more laborious. Here, perhaps, the greatest effort will have to be made.

As a last remark, I would like to add that research such as that just presented indicates that language ideologies are never the exclusive province of language: for instance, they are related, as I have argued, to didactic

practices and to learning strategies. But linguistic thinking also establishes connections between language on the one side, and psychological and sociological phenomena on the other – thus connecting language to personal and group identity. All ideologies, like mental representations about language, share in fact the property of forming the basis of social cognition, that is the shared knowledge and attitudes of a group (Van Dijk 1997, p29). These socially acquired and socially shared mental representations:

define cultures and groups and [...] organize and monitor their beliefs as well as their social practices and discourses. It is this integration of the study of their cognitive and social dimensions that enables us to fully understand the relations between discourse and society. (van Dijk, 1997, p35)

Moreover, linguistic thinking establishes connections between language and aesthetics, language and ethics: to give just a couple of examples, textual exegesis depends fundamentally on ideologies of language; and so does linguistic standardisation, which often associates the standard language with qualities, such as clarity or truthfulness – valued by a certain culture. Indeed, linguistic thinking constitutes the natural link between the humanities and the language world, between language for use and language as an object of study, in all its facets. As Raymond Williams (1977, p320) put it: *a definition of language is always, implicitly or explicitly, a definition of human beings in the world.*

Bibliography

- Bernini G and M Pavesi (eds), *Lingue straniere e università: Aspettative e organizzazione didattica* (Milano: Franco Angeli, 1992)
- Calzetti M T, 'La politica linguistica di Lend' in *LEND, Atti del seminario nazionale Lend*, supplemento al n. 1, February 1998: 12-15 (1998)
- Coste D, 'Cadre de référence européen et compétence plurilingue' in *LEND, Atti del seminario nazionale Lend*, supplemento al n. 1, February 1998: 28-38 (1998)
- Farr R and S Moscovici (eds), *Rappresentazioni sociali* (Bologna: Il Mulino, 1984)
- Freed B (ed), *Second language acquisition in a study abroad context* (Amsterdam: Benjamins, 1995)
- Lavinio C (ed), *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico* (Firenze: La Nuova Italia, 1992)
- Merton R K, 'The self-fulfilling prophecy' in *Social theory and social structure*: 421-436 (Glencoe, Illinois: Free Press, 1957)

- Miller L and R Ginsberg, 'Folklinguistic theories of language learning' in Freed B (ed) *Second language acquisition in a study abroad context*, op cit (1995)
- Moerman M, *Talking culture: Ethnography and conversation analysis* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1988)
- Pavan De Gregorio G, 'L'insegnamento delle lingue straniere in Italia: Risultati dell'indagine internazionale IEA LES' in *LEND, numero speciale* (1998)
- Pontecorvo C *et al* (eds) *Discutendo s'impara* (Roma: Nuova Italia Scientifica, 1991)
- Schaff A, *Gli stereotipi e l'agire umano* (Bari: Adriatica, 1987)
- Sherif M, *L'interazione sociale* (Bologna, Il Mulino, 1972)
- Tarantino M, 'Corsi di inglese per scienze e tecnica: Esigenze del mondo accademico e del mercato del lavoro' in G Bernini and M Pavesi (eds) *Lingue straniere e università: Aspettative e organizzazione didattica*, op cit (1992)
- Tosi A, 'Politica e didattica della lingua nei paesi della comunità europea' in: Lavinio (ed) *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, op cit (Firenze: La Nuova Italia, 1992)
- Trim J, 'The common European framework of reference for language learning, teaching and assessment' in *LEND, Atti del seminario nazionale Lend*, supplemento al n. 1, February 1998: 22-28 (1998)
- van Dijk T, 'Discourse as interaction in society' in T van Dijk (ed) *Discourse as social interaction*, op cit (1997)
- van Dijk T, *Discourse as social interaction* (London: Sage, 1997)
- Vlaeminck S, 'Vers une perspective d'apprentissage des langues en Europe' in *LEND, Atti del seminario nazionale Lend*, supplemento al n. 1, February 1998: 16-21 (1998)
- Wenden A and J Rubin (eds). *Learner strategies in language learning* (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1991)
- Wierzbicka A, 'German "cultural scripts": Public signs as a key to social attitudes and cultural values' in *Discourse and Society* 9: 241-282 (1998)
- Williams R, *Marxism and literature*: 320 (Oxford: Oxford University Press, 1977)

La formazione dell'insegnante di italiano L2 (2005)
 in «Lingua e Nuova Didattica», Atti del Seminario nazionale
 LEND "Lingue e Culture: una sfida per la cittadinanza" Roma 24-
 26 novembre 2005, XXXV, 5, 2006, pp. 151-159.

Premessa

Prima di entrare nel merito del mio intervento, desidero fare alcune osservazioni preliminari soffermandomi brevemente sulle due componenti del titolo: **'italiano L2'** e **'l'insegnante di italiano L2'**.

Tenendo conto di alcune osservazioni di Bertrand Py apparse in un suo studio del 2000, alla dizione 'italiano L2' va forse preferita quella di 'italiano lingua non materna'. Py sostiene come la distinzione tra apprendimento istituzionale – apprendimento di una 'lingua straniera' – ed acquisizione 'naturale' – acquisizione di una 'lingua seconda', cioè appresa nel paese in cui la si parla – sia troppo schematica. Gli studi effettuati sulle situazioni di emigrazione indicano infatti la variabilità dei processi di acquisizione dovuti alla "molteplicità dei domini sociolinguistici in cui hanno luogo le diverse pratiche comunicative esolingui" (Dabène 1990:10). La classica distinzione bipolare tra apprendimento formale in ambiente istituzionale ed acquisizione informale in ambiente 'naturale' non è adeguata e va opportunamente sostituita da un *continuum* ai cui estremi sono un apprendimento 'tutto formale', da un lato, e un'acquisizione 'tutta informale', dall'altro (*ib.*). All'interno del *continuum* avremo tutta una serie di combinazioni di apprendimento formale più apprendimento informale, con differenti 'dosaggi' e tipologie dell'uno e dell'altro.

apprendimento		acquisizione
A	B	C
- ambiente esolingue - apprendimento esclusivamente formale	- ambiente endolingue - apprendimento formale	- ambiente endolingue - acquisizione esclusivamente informale (nessun intervento pedagogico)

Le osservazioni di Py sono importanti perché ci fanno riflettere sull'importanza del contesto di apprendimento e sulle conseguenze che esso ha sull'apprendimento stesso; conseguentemente, ci suggeriscono tematiche e problemi da tenere presenti nella formazione degli insegnanti. Sappiamo, ad esempio, come l'acquisizione esclusivamente informale in

ambiente endolingue permetta lo sviluppo di conoscenze essenzialmente procedurali – cioè dei ‘saper fare’ – mentre l’apprendimento in contesto istituzionale sviluppi particolarmente delle competenze dichiarative: cioè delle conoscenze astratte e delle capacità di verbalizzazione metalinguistica (Ciliberti 2004).

Uno straniero in situazione ambientale endolingue può apprendere l’italiano in maniera esclusivamente informale, cioè senza alcun intervento pedagogico strutturato, oppure in una forma mista: attraverso modalità strutturate e guidate nella classe e modalità non strutturate in situazioni di interazione autentica fuori della classe o con i compagni della stessa lingua madre. In questo secondo caso, il contesto di insegnamento/apprendimento scolastico diventa quindi un ‘momento complementare’ al già appreso fuori della classe – di sistematizzazione, chiarimento, consolidazione – oppure un momento di anticipazione di ciò che verrà appreso (Pugliese 2001). L’insegnante di una lingua non materna, in questo caso, non ‘insegna’ in senso proprio, cerca bensì di sistematizzare quanto è stato acquisito spontaneamente.

Questo per quanto riguarda la dizione ‘italiano L2’. Per quanto invece attiene all’**insegnante** di italiano L2, c’è da dire che si tratta di una figura professionale non univoca bensì variegata e complessa, e che opera di fatto soltanto al di fuori delle strutture pubbliche. Come è noto, non esiste una classe di concorso che abiliti all’insegnamento dell’italiano lingua non materna nel mondo della scuola. Nelle strutture pubbliche si può essere ‘docente’ di italiano a stranieri nelle due università per stranieri di Perugia e Siena. Quanto ai Centri Linguistici di Ateneo, si insegna italiano a stranieri in qualità di ‘collaboratore esperto linguistico’. Tale figura – comunque ad esaurimento – non appartiene però al ruolo ‘docente’ bensì a quello di ‘tecnico’, anche se le funzioni che svolge sono di natura esclusivamente didattica.

Nella scuola dell’obbligo, la responsabilità di qualificare linguisticamente gli alunni – italiani o stranieri che siano – e di socializzarli alla comunità esterna alla classe, spetta tradizionalmente all’insegnante di area linguistica. In effetti, come diremo meglio tra breve, tale responsabilità deve essere condivisa da tutti gli insegnanti.

Cambiamenti in corso in Italia

Ma veniamo alla formazione dell’insegnante di italiano L2. Genericamente parlando, le modalità formative e i saperi proposti ai futuri insegnanti cambiano a causa di motivi esterni e di motivi interni al processo formativo. I motivi esterni che determinano le richieste delle

istituzioni educative si riferiscono a fattori politici, economici e culturali di un certo periodo storico in un certo paese; i motivi interni di cambiamento hanno invece a che fare con lo sviluppo disciplinare, o meglio, nel caso in questione, con lo sviluppo di una rete disciplinare che, oltre alla glottodidattica, comprende la linguistica acquisizionale, la linguistica descrittiva, gli studi sulle lingue in contatto, la psicologia, la sociologia, ecc.

Fenomeni esterni di cambiamento

Consideriamo innanzitutto alcuni fenomeni esterni di cambiamento che influiscono sulle decisioni da prendere nel campo dell'insegnamento e della formazione degli insegnanti di lingua – in particolare, degli insegnanti di italiano lingua non materna. Essi sono soprattutto i seguenti:

- a. l'europeizzazione del sistema scolastico nazionale, che influisce sull'insegnamento e la formazione insegnanti di ogni tipo, di tutte le lingue straniere, non solo dell'italiano;
- b. il mutamento dell'Italia da paese di emigrazione a paese di immigrazione, che determina:
 - un cambiamento della popolazione scolastica nella scuola dell'obbligo;
 - la necessità di insegnare l'italiano a lavoratori stranieri immigrati nel nostro paese;
- c. la crescente richiesta di italiano sia in Italia che all'estero.

La lingua italiana, in breve, da lingua di nicchia per una piccola élite che la imparava per motivi esclusivamente culturali o di crescita personale, è diventata una lingua richiesta da una fascia assai più ampia di utenti, sia in Italia che all'estero. In questo intervento mi soffermerò sui gruppi di utenti che studiano italiano nel nostro paese in strutture educative pubbliche e, dunque, sull'individuazione delle richieste da formulare nella formazione di insegnanti per questi tipi di pubblico.

Progetto di europeizzazione del sistema scolastico

È noto come, conseguente al costituirsi di una Europa multinazionale e plurilingue, sia in atto nei paesi della Comunità il tentativo di armonizzare i sistemi educativi dei singoli paesi per renderli compatibili gli uni con gli altri. Così, in tutti i paesi europei ci si ispira al 'Libro Bianco' (*Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles) della Commissione Europea su istruzione e formazione che sollecita il cittadino europeo ad un apprendimento – linguistico e non – permanente, che duri tutto l'arco della vita.

Quanto all'apprendimento/insegnamento linguistico, come noto si

fa riferimento al *Quadro comune europeo di riferimento* del Consiglio d'Europa – che fornisce

“una base comune a tutta l'Europa per l'elaborazione dei sillabi linguistici, delle linee guida per i curricula, per gli esami, per i libri di testo, ecc. Esso descrive in maniera completa che cosa debbano imparare gli apprendenti al fine di usare una lingua a scopi comunicativi e quali conoscenze ed abilità debbano sviluppare per poter agire linguisticamente in maniera efficace. [...] Il Quadro di riferimento definisce inoltre i livelli di 'proficiency' che permettono di misurare i progressi degli apprendenti in ciascuna fase del processo di apprendimento”.

Questa 'base comune' ovviamente influisce non solo sulle scelte relative all'insegnamento ma anche, conseguentemente, su quelle relative alla formazione degli insegnanti. Un insegnante che voglia preparare uno straniero adulto alla certificazione delle conoscenze in italiano, ad esempio, dovrà tenerne conto nella preparazione dei materiali, delle attività di classe, delle forme di verifica.

Cambiamento dell'Italia da paese di emigrazione a paese di immigrazione

Da paese di emigrazione, l'Italia è divenuta, negli ultimi 30 anni, un paese di immigrazione. Conseguenza di questo cambiamento è, da un lato, il progressivo mutamento della popolazione scolastica nella scuola dell'obbligo; dall'altro, la richiesta di italiano da parte di immigrati adulti.

Se, nell'anno scolastico 1999-2000, le classi con presenze di ragazzi stranieri costituivano nel nostro paese il 30% del numero complessivo, oggi esse costituiscono la maggioranza. Quanto ai lavoratori immigrati, secondo il Dossier Caritas del 2005, l'incidenza delle presenze straniere regolari sulla popolazione italiana è vicina alla media europea del 5% (Valentini, 2005). A ciò va aggiunto che la situazione dell'Italia come paese di immigrazione è differente da quella di altri paesi che hanno sperimentato precedenti ondate di immigrazione. Afferma Arturo Tosi in un lavoro recente (2001:37):

“The old settlements were more ethnocentric because of the immigrants' anxiety to preserve their traditional values through the family network, whereas today's individual immigrants and young families of refugees may appear more inclined to forget the difficult past and seek a quicker adaptation to the new environment.”

Il desiderio di dimenticare il passato, la ricerca di un adattamento al nuovo ambiente – cui fa riferimento Tosi – hanno come conseguenza il desiderio, e la necessità, di imparare la lingua del nuovo paese di residenza.

Motivi interni

I motivi interni di cambiamento metodologico discendono direttamente dallo sviluppo della rete di conoscenze – rilevanti per l'insegnamento linguistico e, dunque, per la formazione dell'insegnante – cui appartiene anche la glottodidattica. In particolare, essi discendono dall'attenzione che viene posta sulle varie componenti del processo di apprendimento/insegnamento e sulle modalità di intervento. Mi soffermerò brevemente su due nodi centrali al dibattito glottodidattico attuale: una 'didattica del plurilinguismo' e una didattica differenziata – nodi che costituiscono di fatto 2 obiettivi da raggiungere, due proposte di tipo operativo. Con l'adozione di una didattica del **plurilinguismo** ci si propone di raggiungere obiettivi, di tipo culturale, linguistico, cognitivo, che permettano un apprendimento linguistico plurimo. Con una **didattica differenziata** si cerca di far fronte ai numerosi fattori di differenziazione presenti nelle situazioni di insegnamento/apprendimento. La glottodidattica mostra così un rinnovato interesse per i modi in cui i contenuti vengono appresi dai singoli apprendenti: focalizza cioè la sua attenzione sui profili dei discenti. Il porre al centro del processo di apprendimento/insegnamento i discenti, le loro diverse motivazioni, le strategie di apprendimento, le conoscenze ed esperienze pregresse, rende necessaria una differenziazione metodologica che invalida di fatto ogni proposta di coerenza didattica globale.

Questo sviluppo nella riflessione glottodidattica, originato da motivazioni interne alle discipline di interesse, si coniuga in modo conseguente coi motivi esterni cui facevo riferimento più sopra, rinforzandosi a vicenda. Se ciò è vero per l'insegnamento di tutte le lingue straniere, lo è ancor più per l'insegnamento dell'italiano lingua non materna, che presenta un pubblico di utenti assai diversificati.

Parametri di differenziazione

Tra i parametri di variazione esistenti all'interno del pubblico di apprendenti, oltre all'ambiente di apprendimento e di intervento pedagogico strutturato offerto ai discenti – cui ho fatto riferimento riportando le osservazioni di Py (2000) – possiamo annoverare:

- la composizione dei gruppi di apprendenti;
- la situazione sociolinguistica dei vari gruppi;

- le modalità di trasmissione dei saperi e di cultura scolastica. Consideriamo brevemente i parametri uno alla volta.

Variazione nella composizione dei gruppi di apprendenti

Dabène (1990:11) distingue i seguenti gruppi di apprendenti:

- *gruppi 'ad hoc'* – che non hanno altro in comune se non i corsi di lingua. Ne costituiscono un esempio le classi di lingua nell'Università per Stranieri di Perugia o di Siena;
- *gruppi 'permanenti'* – che, oltre ai corsi di lingua, condividono tutta una serie di attività e di altri insegnamenti. Ad esempio, le classi di apprendenti in ambiente scolastico;
- *gruppi 'intermittenti'* – che possono, o meno, essere legati da relazioni extrascolastiche. Ad esempio, i gruppi di formazione continua, di formazione professionale, gli immigrati che frequentano i Centri Territoriali Permanenti.

Variazioni nella situazione sociolinguistica degli allievi

L'allievo straniero è spesso già plurilingue o possiede più di una 'lingua materna'. L'insegnante dovrà dunque chiedersi qual è la lingua della scolarizzazione, quale la lingua che usa con i suoi pari, quali sono le sue conoscenze informali pre-esistenti nella L2, qual è la sua 'lingua specchio' – quella lingua, cioè, che, tra le lingue conosciute dall'allievo, gode di uno statuto particolare in quanto è attraverso il suo apprendimento che l'allievo ha operato il primo raffronto con la propria lingua madre (Dabène, cit). Infine, qual è il suo profilo 'metalinguistico': in altre parole, come ha appreso le regolarità linguistiche, con quale apparato concettuale, quale tipo di riflessione grammaticale, appartenente a quale tradizione? La risposta a tali domande può variare considerevolmente le scelte didattiche dell'insegnante.

Variazione nelle modalità di trasmissione dei saperi e nella cultura scolastica

Un altro parametro di variazione riguarda la 'cultura scolastica' dell'allievo. L'appartenenza culturale non si riferisce infatti solamente alla cultura in senso ampio, cioè alle pratiche esterne alla classe; ma anche alle convenzioni relative ai ruoli di insegnante e di allievo; alle norme di comportamento verbale e non verbale permesse ed appropriate alle circostanze; alle attività e ai momenti di cui si compone la vita nella scuola e nella classe (Ciliberti, 2003). Ogni cultura possiede inoltre le sue modalità di trasmissione del sapere linguistico e queste determinano le reazioni

dell'apprendente confrontato con modalità nuove o impreviste.

Altra domanda da porsi: quali sono le modalità relazionali di tipo pedagogico esistenti in una certa cultura? Molti di noi hanno sperimentato come, ad esempio, le strategie che favoriscono l'autonomia dell'apprendente trovino l'opposizione silenziosa di discenti provenienti da culture in cui, a causa di una maggiore gerarchizzazione della società rispetto a quella vigente nella cultura occidentale, si è ritenuto inappropriato che l'insegnante rinunci al suo ruolo di figura guida e di regia che la comunità gli/le assegna.

Il pubblico di utenti di italiano lingua non materna e la formazione insegnanti

Quanto al pubblico di utenti di italiano L2, oltre ai bambini, ragazzi o giovani adulti inseriti nel sistema educativo nazionale, l'insegnamento dell'italiano lingua non materna è destinato a lavoratori adulti, a studenti stranieri in mobilità nel nostro paese, a emigrati non alfabetizzati, a stranieri con analfabetismo strumentale, a coloro che studiano l'italiano per motivi culturali o di crescita personale.

In ciascuno di questi casi è richiesta una formazione che, se per certi aspetti è eguale a quella necessaria ad ogni insegnante di una lingua straniera, se ne differenzia relativamente all'ambiente endolingue di apprendimento dell'italiano e al ruolo, via via diversificato che, in tale 'ambiente', può assumere il sostegno pedagogico. Se ne differenzia inoltre relativamente agli scopi, alle motivazioni, alle attese, alle conoscenze pregresse – spesso fondamenti diversi. Da queste diversità discende la necessità, per l'insegnante di italiano, di possedere competenze specifiche e altamente professionalizzanti.

Nella formazione di insegnanti di italiano L2 è dunque utile distinguere una '**interdidatticità**' – secondo la denominazione che ne fece Galisson (1995) – a fianco di 'specificità' discendenti dai diversi fattori di differenziazione tra il pubblico di apprendenti rilevati.

Più specificamente, con 'interdidatticità' ci si riferisce ad alcuni operatori comuni che si possono identificare nell'insegnamento linguistico; ad esempio:

“nelle ‘operazioni didattiche di base’, nella nozione di ‘4 abilità linguistiche di base’ e nella ‘prospettiva testuale adottata nell’insegnamento’ (Pugliese 2003:37).

Oltre a ciò, va tenuto presente che tutte le classi presentano tratti

tipici della comunicazione didattica e che le classi di lingua presentano tratti tipici della comunicazione didattica delle classi di lingua. Questi ultimi sono “riconducibili alla identità tra oggetto di insegnamento – la lingua – e strumento di insegnamento – ancora la lingua”. Da ciò discendono alcuni “comportamenti verbali tipicizzati e, soprattutto, la ‘densità metalinguistica’ dei discorsi che vi hanno luogo” (Pugliese 2003:35).

Un secondo livello di formazione, questa volta a carattere specifico, prevede invece la familiarizzazione del futuro insegnante di italiano lingua non materna con altri ‘ambienti di apprendimento’, con altri bisogni linguistici e comunicativi che non sono quelli degli allievi della scuola dell’obbligo. In questo secondo tipo di formazione si dovrà prevedere soprattutto lo sviluppo della capacità di vedere i legami tra lingua e il suo apprendimento da un lato, e fattori individuali e sociali di contesto dall’altro (Vedovelli 2001:34).

Abbiamo più sopra elencato vari contesti di insegnamento dell’italiano lingua non materna. Riprendiamoli in considerazione riflettendo sulle competenze necessarie all’insegnante che in tali contesti è chiamato ad operare:

- a) bambini, ragazzi, giovani adulti inseriti nel sistema educativo nazionale, in classi plurilingui e multiculturali;
- b) adulti immigrati che seguono corsi di italiano lingua non materna nelle strutture pubbliche, nei Centri Territoriali Permanenti, nelle aziende in cui lavorano;
- c) adulti immigrati con basso o nessun livello di scolarità o con alfabetizzazione strumentale;
- d) studenti stranieri in mobilità che seguono corsi nei centri linguistici dei nostri Atenei o nelle Università per Stranieri;
- e) adulti che studiano italiano per ragioni culturali o di crescita personale. Ad esempio, molti tra gli studenti delle Università per stranieri.

Quanto alle penultime due categorie – studenti stranieri in mobilità e adulti che studiano italiano per ragioni culturali o di crescita personale – diremo soltanto che i processi di mobilità studentesca nei paesi della Comunità hanno determinato il costituirsi di un pubblico studentesco che necessita della conoscenza dell’italiano per partecipare alle attività accademiche, sia didattiche che sociali. Dunque l’italiano per lo studio e la socializzazione. Quanto a coloro che chiedono l’italiano per motivi culturali, di lavoro o di socializzazione, anche in questo caso essi si differenzieranno fondamentalmente per gli scopi di apprendimento e dunque per i materiali

e le attività didattiche da proporre.¹

I figli degli immigrati utenti del sistema educativo nazionale

Prendiamo ora in considerazione con maggiore attenzione la formazione degli insegnanti che opereranno nel sistema educativo pubblico. Iniziamo con i figli degli immigrati che frequentano le scuole della penisola.

Abbiamo già notato come, nella scuola pubblica, la responsabilità di qualificare linguisticamente gli alunni, di socializzarli alla comunità esterna alla classe, normalmente spetti all'insegnante di area linguistica: tale responsabilità è cioè strettamente collegata a statuto e ruolo particolari dell'insegnante d'area linguistica. La pedagogia linguistica si pone dunque l'obiettivo di aiutare gli allievi a sapersi districare non solo nel mondo della classe e dell'istituzione educativa, ma anche in quello esterno (Ciliberti 2003:63-66), tanto che, come afferma Breen

la pedagogia linguistica può essere significativamente differente dall'insegnamento di altre aree disciplinari a causa dei rapporti che stabilisce con la socializzazione esterna.

E ciò vale sia per gli alunni italiani che per quelli stranieri.

La disomogeneità dovuta alle differenze comunque esistenti tra allievi è però ovviamente magnificata dalla presenza di ragazzi che appartengono a culture diverse e che parlano altre lingue madre. Per non prendere decisioni unilaterali, l'insegnante dovrà così trovare un giusto equilibrio di didattica linguistica che non penalizzi nessuno: che non isoli i ragazzi immigrati per rivolgersi agli alunni italiani, delegando 'altri' a risolvere il problema della loro integrazione linguistica nella classe, ma che non

¹ Quanto all'insegnamento dell'italiano all'estero — di cui non ci occupiamo in questa sede — la preparazione dell'insegnante dovrà essere quella necessaria ad ogni insegnante di lingua straniera, differenziando, anche in questo caso, strategie e metodi a seconda del gruppo dei discenti e dei loro scopi di apprendimento. Come recita infatti una pubblicazione della Direzione generale per la Promozione e la Cooperazione culturale del Ministero degli Affari Esteri, realizzata in occasione della III Conferenza dei Direttori degli Istituti Italiani di Cultura nel 2005:

La domanda di lingua italiana nel mondo è in espansione. L'italiano infatti si afferma sempre più non solo come lingua della memoria, attraverso la quale recuperare origini e tradizioni, ma anche come lingua di cultura e d'affari. (l'enfasi è mia)

penalizzino nemmeno i ragazzi italiani per rivolgere le sue cure agli allievi immigrati – le cui lacune linguistiche ritiene di dover colmare prioritariamente.

Schematizzando, l'insegnante di area linguistica inserita nel sistema educativo nazionale dovrà dunque:

- a. gestire i processi di contatto linguistico tra lingua/cultura italiana e lingue/culture diverse;
- b. insegnare la nostra lingua come lingua non materna a pubblici diversi per età, livello di scolarizzazione pregressa e di conoscenza dell'italiano, situazione sociolinguistica, cultura scolastica.

Collegata dunque alla presenza di allievi studenti stranieri in classe si sottolinea oggi la necessità – già ampiamente riconosciuta ma mai seriamente risolta – di adottare in classe una didattica differenziata che tenga conto della disomogeneità all'interno della classe stessa. Il concetto di 'pedagogia differenziata' (Puren 1996) o 'didattica della variazione' (Dabène 1990) risponde dunque ad una necessità sempre esistita nelle classi date le differenze esistenti tra allievi. Una 'pedagogia differenziata' varia gli obiettivi, i dispositivi, i contenuti, i supporti, i compiti, gli approcci, i ritmi in funzione della personalità, della cultura, delle abitudini, del profitto, del livello di conoscenza della lingua, del grado di motivazione, degli interessi e degli obiettivi di ciascun allievo. È soltanto realizzando una pedagogia variazionista che si realizzerà quell'attenzione, quella centralità del discente di cui tanto si parla.

Il consenso su queste opinioni è ampio, la possibilità di realizzarle è dubbia. Come sottolineava Lucia Lumbelli qualche anno fa, il problema è quello di rendere queste istanze "compatibili con la condizione di collettività forzata che caratterizza la scuola pubblica in quanto tale" (Lumbelli 1995:219).

Abbiamo parlato di responsabilità tradizionalmente collegate allo statuto e al ruolo particolari dell'insegnante di area linguistica'. È anche vero, d'altronde, che tutti gli insegnanti, e non soltanto quelli d'area linguistica, sono insegnanti di italiano L2. Essi necessitano dunque di una formazione che li prepari a gestire i processi di contatto linguistico e culturale, che li renda capaci di adottare strategie di compensazione per gli allievi stranieri che abbiano scarsa o insufficiente conoscenza della lingua tramite.

Il riconoscimento che, in classi plurilingui, ogni insegnante disciplinare è anche un insegnante di italiano e, quindi, condivide con l'insegnante di area linguistica impegni e responsabilità, ha fatto sì, ad esempio, che il MIUR-Istruzione varasse un ambizioso progetto di formazione a distanza

(Italiano L2: italiano lingua di contatto e lingua di culture), attualmente in fase sperimentale, che, quando e se andrà a regime (date le difficoltà economiche che le regioni, futuri finanziatori del progetto, potrebbero incontrare) si rivolgerà a tutti gli insegnanti che operano in classi con presenza di allievi stranieri. Il dato di novità del progetto è costituito proprio dal riconoscimento della necessità di preparare tutti gli insegnanti ai nuovi compiti derivanti dalla presenza di ragazzi stranieri in classe; dal riconoscimento dell'importanza di realizzare progetti didattici non parziali, che coinvolgano tutto il corpo docente. Allo stesso modo, se riflettiamo un momento, l'obiettivo di 'educazione interculturale' – nozione divenuta in questi ultimi anni via via più raffinata e più estesa – viene oggi posto a livello di sistema scolastico complessivo, riconducendo ad una sua accezione assai ampia, l'integrazione dei diversi saperi, la prospettiva interdisciplinare, la comprensione e la gestione della complessità e della conflittualità, l'adozione di modalità dialogiche appropriate. Come notava Cesari già diversi anni fa, l'obiettivo di una educazione interculturale

deve essere assunto in tutta la sua complessità, cioè come processo da realizzare attraverso progetti pedagogici globali (Cesari, 1992: 100, 101).

Il pubblico degli immigrati adulti

Adulti lavoratori alfabetizzati

Gli 'adulti immigrati' costituiscono un gruppo molto eterogeneo di apprendenti: per età, cittadinanza, titolo di studio pregresso. Essi vanno mediamente dai 15 ai 50 anni; provengono da ogni angolo del mondo; possono essere analfabeti nella lingua madre ma anche laureati; possono conoscere l'italiano a livello zero fino ad un livello abbastanza alto. Spesso ciò che accomuna un pubblico così differenziato è lo scopo per cui studiano l'italiano: quello di inserirsi a medio o lungo termine nella società italiana: stimolo allo studio dell'italiano e motivazione prioritaria sembrano essere cioè collegati ad esigenze di ordine lavorativo e al desiderio di integrazione sociale. Il dato di interesse è comunque quello della riconosciuta responsabilità dell'ente formativo ad adattare la strutturazione dei corsi alla eterogeneità dei gruppi. Come nota F. Minuz (2005:38):

...sotto un'etichetta unificata si nasconde un eterogeneo insieme di

bisogni linguistici, aspirazioni formative e personali, modalità di apprendimento, percezioni di sé e della propria collocazione nella nuova situazione e altro ancora. Tale diversità deve essere presa in carico dalla struttura formativa nella programmazione didattica.

O, come osserva Lucia Maddii (2004: 62) in un'opera collettanea dell'IRRE Toscana, parlando dei compiti dei Centri Territoriali Permanenti:

...al docente del CTP è richiesto un continuo lavoro di adattamento dei materiali e, soprattutto, è richiesta la capacità di didattizzare i materiali autentici, oltre alla capacità di comprendere e rilevare le aspettative, le necessità e i bisogni linguistici dei propri corsisti, non avendo a disposizione un mediatore.

Tutto ciò è indispensabile per convogliare i contenuti disciplinari e per assicurare i rapporti sociali tra tutti i componenti del gruppo classe.

Adulti immigrati con basso o nessun livello di scolarità

Si calcola che circa un terzo degli adulti che seguono corsi di italiano nei Centri Territoriali Permanenti ha scolarità nulla o insufficiente, cioè inferiore ai 5 anni. Una percentuale di costoro non sa leggere e scrivere in lingua madre. In questo caso le competenze dell'insegnante di italiano lingua non materna devono specializzarsi ancor più e differenziarsi sia da quelle previste per professionisti che operano nel settore dell'insegnamento agli adulti che da quelle, di natura più propriamente glottodidattica, necessarie a chi opera nel campo dell'insegnamento linguistico. Come nota ancora Minuz (2005: 9):

Insegnare a leggere e scrivere a persone che sono poco o nulla alfabetizzate mentre si insegna loro la lingua italiana è un compito nuovo per il quale non bastano le competenze professionali previste dalle figure docenti che attualmente lavorano nelle strutture dell'educazione agli adulti. La formazione di costoro deve occupare un spazio didattico intermedio tra due discipline: l'educazione degli adulti e la glottodidattica.

Conclusioni: necessità di una formazione composita

Indicando vari parametri di differenziazione nella composizione delle classi con presenza di stranieri, ho cercato, implicitamente o esplicitamente, di fornire indicazioni su quale debba essere la preparazione di un'insegnante di italiano lingua non materna, la sua formazione professionale.

Prescindendo da un'elencazione dettagliata di saperi e capacità operative che il futuro insegnante dovrà necessariamente acquisire, ciò che risulta immediatamente chiaro da un'analisi anche cursoria della varietà dei pubblici e delle loro esigenze conoscitive, è l'estrema complessità di conoscenze e saper fare che il futuro insegnante deve acquisire.

Oltre a ricavare implicazioni operative dai fattori di differenziazione dei suoi allievi quanto a conoscenze linguistiche, aspirazioni e motivazioni, modalità di apprendimento favorite dovrà necessariamente acquisire capacità di differenziazione metodologica e didattica. Dovrà imparare a variare i contenuti, i supporti, i compiti, gli approcci, i ritmi in funzione della personalità, della cultura educativa dei suoi allievi. Dovrà certamente tener conto di programmi, di sillabi e di unità didattiche, ma dovrà anche fornirsi di strumenti conoscitivi orientati ad un insegnamento endolingue che preveda il dosaggio e l'adattamento dell'intervento pedagogico in base ai bisogni di chi l'italiano lo sta imparando anche all'esterno della classe. Inoltre, dovrà specializzarsi in uno dei tanti possibili settori di intervento. Ciascuno di tali contesti, da quelli scolastici a quelli lavorativi, da quelli di alfabetizzazione di base a quelli di alfabetizzazione strumentale – e certamente un maggiore dettaglio e raffinatezza sarebbero stati opportuni – presuppone infatti conoscenze e saper fare che esulano da ciò che correntemente si offre nella formazione di insegnanti di italiano lingua non materna. Parafrasando il detto che il contesto sociale è fortemente condizionante l'apprendimento, vorrei terminare affermando che non tutto si può ridurre ad unità: il contesto di intervento educativo è fortemente condizionante il tipo di formazione che l'insegnante dovrà, e potrà, acquisire. Oltre ad una formazione di base, una specializzazione è certamente indispensabile.

Riferimenti bibliografici

- AAVV, 2005, *Terza Conferenza dei Direttori degli Istituti Italiani di Cultura*, Direzione generale per la Promozione e la Cooperazione culturale, Roma, Ministero degli Affari Esteri
- AAVV, 1992, *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Consiglio d'Europa
- Albanese O. et alii (a cura di), 1995, *Metacognizione ed educazione*, Franco Angeli, Milano
- Breen M., 1985, "Language learning – A neglected situation?", *Studies in Second Language Acquisition* 7, 135-58

- Cesari V., 1992, "La dimensione interculturale nell'educazione: Riflessioni e riferimenti per l'azione pedagogica". In: Poletti F. (a cura di), pp. 22-52
- Ciliberti A., 2003, "Incontro di culture e processi di socializzazione nella classe multilingue". In: Ciliberti A., Pugliese R., Anderson L., *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, pp.57-73., Carocci, Roma
- Ciliberti A., 2004, "La professionalizzazione degli insegnanti in contesti multilingue: riflessione ed azione", in: Scaglione S. (a cura di), 91-112
- Council of Europe/Conseil de l'Europe, trad. it., 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, apprendimento insegnamento valutazione*, La Nuova Italia-Oxford University Press, Firenze
- Dabène L., 1990, "Pour une didactique de la variation", in: Dabène et alii (eds.), 8-18
- Dabène et alii (eds.), 1990, *Variations et rituels en classe de langue*, Hatier-Credif, Paris
- Galisson R., 1995, "Du français langue maternelle au français langue étrangère et vice-versa: apologie de l'interdidacticité", *Etudes de linguistique appliquée*, 120, 497-508
- Lumbelli L., 1995, "Per un controllo consapevole della comprensione dei testi", in Albanese O. et alii (a cura di), 143-60
- Maddii L., 2004, "La formazione del docente di italiano L2 per apprendenti adulti, percorsi di lettura per l'approfondimento", in L. Maddii (a cura di), 20-31
- Maddii L., (a cura di). *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Irre Toscana, Edilingua, Atene
- Minuz F., 2005, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma
- Poletti F. (a cura di), 1992, *L'educazione interculturale*, La Nuova Italia, Firenze
- Pugliese R., 2001, "Italiano lingua seconda/lingua straniera: contesti di apprendimento e specificità didattiche", *LEND, Seminario nazionale 2000*, pp.6-15
- Puren C., 1996, "La problématique de la formation dans le contexte actuel de l'écletisme méthodologique", *LEND*, numero speciale, 3-18
- Py B., 2000, "Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue", *Etudes de Linguistique Appliquée 2*, 395-404
- Scaglione S. (a cura di), 2004, *Italiano e italiani nel mondo. Italiani all'estero e stranieri in Italia: identità linguistiche e culturali*, vol. II, Bulzoni editore, Roma
- Tosi A., 2001, *Language and society in a changing Italy*, Multilingual Matters, Clevedon
- Vedovelli M., Massara S., Giacalone Ramat A. (a cura di), 2001, *Lingue e culture a contatto*, Franco Angeli, Milano
- Valentini Ada, 2005, *Dossier Caritas del 2005*

Ideologies underlying new legislative proposals for the naturalization of adult immigrants in Italy (2008)

con Laurie Anderson, in «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», XL, 3 (settembre-ottobre), Bulzoni, Roma, 2008, pp. 97-113.

1. Introduction

The present contribution¹ consists in a critical analysis of the types of knowledge – linguistic and otherwise – required of adult immigrants in order to obtain Italian citizenship, as indicated in recently proposed changes to the 1992 citizenship law. The proposed amendments, commonly referred to as the “Testo Unificato Bressa” – from the surname of the deputy who proposed the measure – has undergone various revisions as part of the ongoing work of the parliamentary committee entrusted with the question. In our discussion we will compare the original formulation with the revised version of the paragraph of the text related to this issue. The aim of our analysis is to uncover the linguistic, social and political ideologies underlying the debate on citizenship in the Italian Parliament and, more generally, in Italian civil society. In so doing, we aim at identifying some critical points on which applied linguists can make a contribution to the discussion of citizenship rights within the European context.

2. Citizenship law n. 91/92 (1992)

Under Italian law, the acquisition of citizenship is regulated by law n. 91, passed in 1992², which substituted an earlier one dating back to 1912. The 1992 law maintains the ideological outlook of the preceding law and is inspired by a vision of Italy as essentially a country of emigration (rather than of immigration). In fact, the law affirms the principle of *ius sanguinis* (with citizenship being granted automatically if the father and/or the mother are Italian citizens), while drastically limiting the so-called *ius soli* (i.e. the right to acquire citizenship by virtue of having been born on Italian

¹ Questo intervento fu presentato durante il XV Congresso Mondiale dell'Associazione Internazionale di Linguistica Applicata (AILA), svoltosi a Essen (Germania) tra il 24 e il 29 agosto 2008, N.d.C.

² Integrated by decrees n. 572/1993 and 362/1994 which contain the Regulation giving effect to said law. For a critical discussion of Italian legislation on immigration from an applied linguistics perspective, cfr. the recent article by Carli/Favilla (2008).

soil). Significantly, it makes no mention of specific language requirements linked to the granting of citizenship.

3. Proposed changes to the 1992 citizenship law: “Testo unificato Bressa” (2007)

In its February 7th 2007 sitting, the First Standing Committee on Constitutional Affairs of the Chamber of Deputies approved some proposed changes to the 1992 citizenship law³.

The main changes introduced are the following:

1. the maintenance, although in a somewhat attenuated form, of the principle of *ius soli*⁴;
2. introduction of the principle of *ius domicili*, on the basis of which the granting of citizenship is linked to the integration of foreigners into Italian civil society⁵;
3. as far as the naturalization of adults is concerned, foreigners who have resided in Italy for at least 5 years (as opposed to 10 years under the previous legislation) and who can document an annual income of at least 5.500 euro can apply for citizenship⁶.

The granting of citizenship under the proposed amendment is subject, however, to a proof of linguistic and social integration on the foreigner's part which must be demonstrated by the possession of various

³ The parliamentary discussion of the proposal was supposed to begin in March 2007, but at the time of writing has not yet begun. Among the salient points of said proposal: a reduction of the waiting time for naturalization of immigrants and the granting of citizenship to children born on Italian soil of immigrant parents and who have resided there for a given period.

⁴ To obtain citizenship, in addition to being born in Italy, at least one of the following circumstances must hold: a) at least one parent of the applicant must have been residing in Italy for at least 5 years; b) at least one parent must have been born in Italy and have been residing there legally for at least a year.

⁵ The granting of citizenship under this principle can be requested by the foreign-born parents of a minor child who has attended a ‘cycle of instruction’ (*ciclo di istruzione*) in the Italian school system or by the foreigner him/herself, within one year of coming of age; to be eligible under this second provision, the applicant in question must have been born in Italy or come to live there by five years of age and have resided in Italy stably until coming of age.

⁶ Reyneri (2007:197) notes that “la via della naturalizzazione si è rivelata impervia e limitata a poco più di 1,000 casi l’anno”: in addition to the requirement of 10 years of uninterrupted residence, this extremely low rate is linked to both lengthy bureaucratic procedures (up to 3 years) and a high refusal rate (more than 50%).

types of knowledge: in the first version of the amendment, exclusively linguistic knowledge is called for; in the revised version, not only linguistic knowledge, but also a knowledge of Italian history, culture and civics – including the Italian Constitution – is required. In both versions, decisions about how to implement the new norms are postponed until one year after the changes go into effect: these decisions include not only determining what constitutes proof of knowledge – linguistic and otherwise – and what documentation is to be attached to applications, but also how the interview (foreseen in version B) is to be carried out⁷. To the best of our knowledge, said indications, including ‘guidelines for examiners’, are still lacking.

4. Linguistic and social integration as a precondition for obtaining citizenship

The legislative norms making the acquisition of citizenship dependent on linguistic and social integration on the foreigner’s part were originally formulated in the proposed amendment as follows (the segments we will focus on in our discussion are underlined in both the original and English translation):

VERSION A

“Il Governo promuove iniziative ed attività finalizzate a sostenere il processo di integrazione linguistica e sociale dello straniero, cui questi viene invitato a partecipare secondo modalità stabilite da appositi regolamenti” (Art. 9. comma 5).

L’acquisizione della cittadinanza italiana [...] e condizionata ad una conoscenza della lingua italiana equivalente del terzo anno della scuola primaria. Titoli ed attività considerati idonei ad attestare tale conoscenza saranno indicati in uno speciale regolamento”⁸.

⁷ Paragraph 3 of the same article establishes that: “according to the provisions established under article 23, [said decree of implementation] will establish what documentation is to be considered as proof of the possession of the level of knowledge of the Italian language, as well as those activities which may be considered equivalent. The same provision will likewise establish what documentation must be attached to applications in order to provide proof of the possession of said requisites, the way in which the interview designed to ascertain the existence of such requisites is to be carried out, as well as what constitute cases of an extraordinary nature such as to justify exemption from the requisites themselves”.

⁸ The following two sub-paragraphs of Art. 9-bis read as follows: “The documents indicated in the Regulation at paragraph 3 of the present article are considered valid proof of knowledge of the Italian language. Said Regulation also defines the activities that can be considered as equivalent for the same purpose”.

[The Government will promote initiatives and activities aimed at supporting the process of linguistic and social integration on the part of foreigners, who are invited to participate in the same according to ways and means established by specific regulations “ (Art 9. para. 5).

The acquisition of Italian citizenship [...] is subject to a knowledge of the Italian language equivalent to a third-grade level. Documentation and activities considered to be proof of said knowledge will be indicated in a special code of regulation].

The revised version reads as follows:

VERSION B:

L'acquisizione della cittadinanza italiana (nell'ipotesi di cui agli art. 5 bis, comma 1, lettera a) è condizionata alla verifica della reale integrazione linguistica e sociale dello straniero nel territorio della Repubblica, riscontrabile dal possesso di:

- a) una conoscenza della lingua italiana parlata equivalente al livello A2, di cui al Quadro Comune Europeo di Riferimento delle Lingue, approvato dal Consiglio d'Europa;
- b) una conoscenza sufficiente della vita civile dell'Italia;
- c) una conoscenza dei principi fondamentali di storia e cultura italiana, di educazione civica e della Costituzione della Repubblica⁹ (Art 5-ter).

[The acquisition of Italian citizenship (under the conditions indicated in art. 5 bis, para. 1, subpara. a) is subject to proof of real linguistic and social integration on the foreigner's part into Italian civil life, as shown by the possession of:

- a) a knowledge of spoken Italian equivalent to level A2 of the Common European Framework for Languages, approved by the Council of Europe;
- b) a sufficient knowledge of Italian civil life;
- c) a knowledge of the fundamental principles of Italian history and culture, of civics and of the Constitution of the Republic (Art 5-ter)].

A comparison of the two versions reveals some constants but also

⁹ The article continues as follows: “The Government shall identify and recognize, also in collaboration with the Regions and local governing bodies, initiatives and activities aimed at supporting the process of linguistic and social integration on the part of foreigners, according to the procedures established under article 25”.

some important differences: both seem significant to us, as we will try to show in the comments that follow.

4.1 *What model of integration?*

In both formulations linguistic and social integration is required: in one case “integration” is simply mentioned on its own, in the other “real integration” is called for!

The literature on immigration presents various models of integration. Shohamy (2002:1; *passim*, Ethics Conference), for example, distinguishes 3 models:

- an ‘assimilative model’,
- a ‘recognition model’,
- an ‘interactive model’.

In the first one “there is no appreciation of previous knowledge. Immigrants are expected to forget – delete – their previous knowledge and master the knowledge associated with the dominant group”. In a ‘recognition model’, instead, “there is appreciation and valuing of the different knowledge and often groups are granted credit and are encouraged to maintain and cultivate it”. Finally, in an interactive model “the ‘different’ knowledge influences the dominant knowledge and enriches it” (2002:1; *passim*, Ethics Conference).

Koopmans & Statham (2003)¹⁰ propose 4 ‘ideal’ typical models (‘ideal’ in the sense that none of the countries they use to exemplify them conforms fully to the model in question). These four models are based on the possible intersections between two sets of parameters: one representing different ways of conceiving of citizenship rights (ethno-cultural vs. civic), the other representing different ways of conceiving of civil society (assimilationist vs. pluralistic):

1. *ethno-cultural assimilationist model (eg. Germany, although there is a recent turn towards a civic conception of citizenship);*
2. *ethno-cultural pluralistic model (eg. Switzerland);*
3. *civic assimilationist model (eg. France);*

¹⁰ Also discussed in Hansen-Thomas (2007:253).

4. *civic pluralistic model (eg. Britain, Sweden, the Netherlands)*¹¹.

Different models of integration are in turn linked to different linguistic ideologies: assimilationist models imply a monolingual language ideology oriented towards cultural homogeneity; pluralistic models leave space for a plurilingual language ideology oriented towards cultural heterogeneity¹².

Where would Italy currently fit in with respect to the four models indicated above? Like Germany, Italy appears to be slowing negotiating a move from a primarily ethno-cultural to a more broad-based civic view of citizenship, with recent legislative proposals falling into the third category, that of civic assimilationist model.

To contextualize this claim, we would like to highlight two insights that emerge from recent work on the links between language ideology and conceptions of citizenship, on the one side, and social participation, on the other. A first point is that assimilationist models that fail to leave room for plurilingualism inevitably draw boundaries between in-groups and out-groups. In discussing English-only policies in California and in the U.S. in general, for instance, Baker & Giles (2004) cogently show how the implementation of such policies constitutes “one form of social limitation” (2004:77 and *passim*)¹³. How linguistic ideologies are in turn rooted in particular social positions emerges instead in a recent historical study (Villanueva 2006) focusing on parliamentary debates which took place in Argentina in September 1996 regarding a proposal to use Spanish as the sole medium of instruction. Villanueva contrasts the discourse of proponents of this proposal, rooted in a monoglot language ideology (“un nacionalismo de matriz genealógico y excluyente, centrado en la singularidad cultural”; 2006:102), with that of its opponents, whose contributions to the debate reflect a polyglot language ideology embodying a nationalism “de carácter inclusivo y liberal” (2006:102). With respect to this latter position (which lost out in the debate), Villanueva highlights both its political and socio-economic underpinnings:

¹¹ Also named ‘multiculturalist model’.

¹² The homogeneity/heterogeneity distinction runs through the articles in the special issue of *Linguistics and Education* 18, 2007, and is also present in Cots, 2004.

¹³ For instance, achievement tests administered in order to graduate from high school are only in English, thus placing many immigrant students at a serious disadvantage. McNamara (2005:366-367) discusses similar gatekeeping functions linked to the Australian ‘Access test’.

1. **political:** a belief in the centrality of the constitution, with a consequent focus on guaranteeing civil rights – including linguistic ones. In this view, the Spanish-as-sole-medium-of-instruction movement was considered an invasion of personal freedom;
2. **socio-economic:** a belief, in the liberalist tradition, in the importance of economic growth, with a stress on the economic advantages for Argentina of having citizens who speak other languages¹⁴.

To return to the contemporary European context, in the following sections we shall try to highlight, through a close analysis of key segments of the two versions of the ‘Testo Bressa’, how a civic assimilationist model of integration informs the way in which language and language competence are conceived and described by those directly engaged in drafting the requirements for the acquisition of citizenship rights.

4.2 What types of knowledge are required?

In version A, linguistic proficiency is the only factor proving that the foreigner is ‘socially integrated’. In version B, the legislators seem reasonably interested in the future citizen having, in addition to a knowledge of the language, other types of knowledge that will allow him or her to usefully fulfill his/her role as a citizen. The problem is that only a knowledge of “spoken Italian” is required (an issue we will return to shortly): how will foreigners who are not required to possess any level of literacy skills be able to access historical, cultural, legal and sociological texts?

4.3 What language(s)?

The ‘Testo Bressa’ clearly embraces a monolingual ideology: to be a good citizen it is enough to be monolingual in the dominant language. But multilingualism, apart from being a necessity in today’s Europe, is also an intrinsic part of the European heritage and identity. J-C. Beacco (in Lüdi 2006) notes that Europeans do not have a common language with which to identify in order to perceive, from an affective point of view, their sense of belonging to a “European space”. All Europeans, however, whether in actual fact or at least potentially, have plurilingual competence, which manifests itself in a series of different linguistic repertoires.

Unfortunately, there seems to be no procedure for obtaining or

¹⁴ The target of the proposed law – interestingly enough – was the Italian community, where teaching took place in Italian.

granting European citizenship directly: European citizenship is always mediated – at least at present – through the acquisition of a particular national citizenship, a national citizenship which, in turn, most often reflects a one-country/one-language ideology. This certainly appears to be the case for Italy, where the European principle of multilingualism is not recognized in any shape or form in the national legislation – just as it is not recognized, for that matter, in the state school system, where the ‘two community languages’ principle has not been made obligatory.

4.4 Linguistic ‘knowledge’ or linguistic ‘competence’?

Both versions A and B require a certain level of linguistic ‘knowledge’, as opposed to linguistic ‘competence’, suggesting a vision of language merely as ‘knowing’ (*savoir*) as opposed to ‘knowing how’ (*savoir faire*), and ‘knowing how to be’ (*savoir être*), as indicated in the Common European Framework and also by specialists who study the skills needed to succeed in the work environment. In this more comprehensive view, competence (including linguistic competence) is viewed within the general framework of human resources needed to carry out given tasks – in both the work world and in everyday life situations. All types of competence, it is claimed, are intimately linked to language because all social practices activate a linguistic and communicative dimension: as soon as language is put to use it becomes ‘competence’ (Pekarek Doehler 2006:27). From this perspective, there is a tendency nowadays to speak of ‘competence to act’ or, better still, of ‘competence in action’ (*compétence-en-action*, as it is termed by Mondada and Doehler 2006): competence is viewed as an integral part of action and inseparable from it.

What are the consequences of such a concept of competence for defining the ‘linguistic knowledge’ needed by immigrants in order to become citizens and participate in the social life of the host country? To start with, it is necessary to extend the notion of ‘linguistic knowledge’ to encompass the notion of ‘linguistic competence’ or, better yet, to embrace a ‘repertoire of competencies’ which, although necessarily partial, cannot be reduced to a single notion. Secondly, conceiving of competence as something that can be transferred from one ‘context of action’ to another is somewhat problematic. Competence is adaptive, contextualized and inextricably tied to other competencies. In other words, it cannot be taken for granted that the ‘knowing’, ‘knowing how’ and ‘knowing how to be’ that have been learnt in one context can be activated in another context or with reference to another social practice. Thus, it seems necessary to reformulate the objectives in a more detailed way than simply as a ‘knowledge of Italian’, or even

'competence in Italian': the domains/activities/contexts in which competencies are to be demonstrated need to be specified.

4.5 *What level and which skills?*

The level of linguistic knowledge required is defined differently in versions A and B. In the first it is equated with the knowledge of a third-grade child, thus placing adult immigrants in a context which is not only absurdly childish but which also calls up the image of a long-gone rural Italy in which literacy was still a goal to be achieved: an Italy of the 1950s (De Mauro 1970/1983) in which the third grade of primary school corresponded to a first level of basic literacy, one sufficient for those who could never hope to benefit from the advantages of further education. Version B requires: "*a knowledge of spoken Italian*" at a A2 level. The immigrant is seen here as an adult whose 'linguistic knowledge' is defined in mainstream European terms on the basis of the Common European Framework: the isolationism which characterized the first formulation is thus eliminated.

A cursory examination of the level A2 descriptors for oral production reveals, however, the following picture. An A2 speaker:

...uses basic sentence patterns with memorised phrases, groups of few words and formulae in order to communicate limited information in simple everyday situations.

The descriptors insist on the simplicity and brevity of the discourse to be produced, on the familiarity and predictability of the contents to be transmitted or understood: in short, on a communicative context essentially limited to the personal sphere and to routine actions, one which is considerably different from that described by the "Testo Bressa" as a prerequisite for granting citizenship.

As for the language skills required and the scale of measurement on which they are to be assessed, in version A, by default, competence in all four skills is expected. In version B the knowledge required corresponds to an A2 level on the Common European Framework, but in a single skill: oral Italian.

As to the conceptual underpinnings of version B, it should be stressed that tests based on the Framework pose particular problems as far as the assessment of oral skills is concerned. Lüdi (2006) maintains this is due to the fact that oral competence manifests itself in an ability to handle a situation efficiently and effectively and this is not so much an attribute of a person as of the situation as a whole.

There are other problems involved with the Framework scales. On a micro level, they clearly distinguish the linguistic skills – phonology, morphology, lexis, syntax – needed in order to achieve each of the levels indicated, but do not do a very good job of distinguishing more complex sub-abilities. Secondly, the Framework is fundamental as an instrument for establishing a common space in language education, but it was developed for the teaching, learning and evaluation of foreign languages and not for second language acquisition in migratory contexts. At lower levels of proficiency, the Framework presupposes that learners are literate; at higher levels, it assumes that they are highly educated. Neither of these assumptions always holds with immigrants (van Avermaet, 2008).

As for the ideological and practical implications of the exclusive focalization on *spoken skills* in the second version of the ‘Testo Bressa’, these are potentially far-reaching. To highlight them, it is useful to consider two recent studies which probe links between language ideologies and social mobility among immigrant populations.

Examining how Belgian teachers approach immigrant pupils’ use of the written medium in the classroom, Blommaert, Creve and Willaert (2006) found that literacy skills associated with the children’s native language and cultural background tend to be systematically disregarded, with the result that potential learning capabilities of such pupils often go untapped. The teachers they observed appeared convinced that it is only “through acquiring the monoglot literacy standard that children will be enabled to become ‘integrated’ citizens in a foreign country” (Blommaert et al. 2006:39)¹⁵. In discussing the implications of these observations, the authors forcefully argue that for the students observed:

Entering Belgium as an immigrant meant, consequently, entering this homogeneous space of a monoglot linguistic community, in which every form of upward social trajectory was closely tied to steps in the acquisition of standard Dutch – spoken and written. (Blommaert et al. 2006:53)

The ‘material consequences’ of literacy-related choices in language assessment emerge even more clearly in Warriner’s (2007) recent study of the washback effects of tests involving refugee learners of English. In the U.S. context she studied, certain levels of attainment on standardized tests were required in order to qualify for state job referral services. Preparing

¹⁵ The ‘integration’ being referred to is the ability to participate in normal classes the following year.

to pass these tests (which stressed relatively low-level and decon-textualized language skills) encouraged learners to take a passive approach to language learning, with the unfortunate side effect that many failed to develop the linguistic tools and pragmatic skills needed to navigate the workplace successfully. Warriner suggests that the tests thus ended up producing the sorts of compliant workers “that serve ‘global’ agendas” (Warriner 2007:305).

Such research findings underline a need to critically reflect on the choice in the currently-proposed Italian law to exclude any assessment of written skills (whether receptive or productive). While such an orientation may appear both sensible and humane, it appears to index immigrants to Italy as a particular type of immigrant: mainly (exclusively?) low-skilled, marginal members of society. The implicit assumption is that upward mobility and ‘full integration’ are neither expected nor encouraged, an assumption certainly in line with much recent political and media discourse, in which immigrant workers are primarily portrayed as an unfortunate but necessary stopgate measure to compensate for the massive entrance of women into the workforce and for a shortage of manual laborers¹⁶. While in the short term excluding literacy skills as a requirement for citizenship may respond to the immediate concerns of the labor market, this choice (if confirmed) may also represent a lost opportunity to implement an effective policy of social integration.

4.6 What form of assessment?

Version A makes no reference to how linguistic knowledge is to be assessed. Version B simply refers generically to an “interview” which is intended to assess all of the types of knowledge the applicant is required to possess.

4.7 Other assimilation clauses

In addition to linguistic knowledge, version B requires: “[...] sufficient knowledge of Italian civil life, knowledge of the fundamental principles of Italian history and culture, of civics and of the Constitution of the Republic”.

Many questions come to mind here: “sufficient knowledge of Italian civil life” – sufficient for what purposes, in order to do what? Who decides

¹⁶ Contrast this with the active recruitment on Canada’s part of professional ‘Independent Immigrants’ able to guarantee sufficient capital to enable them to set up their own businesses (Zhu 2005).

if it is sufficient or not? What are the “fundamental principles of Italian history and culture”? What is meant by the term ‘culture’? What is the difference between ‘civil life’ and ‘civics’?

The vagueness of such requirements – to be verified in a ‘colloquio orale’ [oral interview] – leaves much room for discretion. We suspect that, as has happened in other European countries (e.g., the Netherlands), this vagueness may simply be interpreted as requiring sufficient oral skills and little else.

5. Conclusions

The ‘Testo Bressa’ proposes some important improvements over the 1992 law. In particular:

- it expands (even if in an attenuated form) *ius soli* as a basis for granting citizenship to foreigners;
- it reduces the residency requirement to that effect from 10 to 5 years;
- it introduces the principle of *ius domicilii*, on the basis of which obtaining citizenship is linked to an extended and positive integration into the Italian social context. Hence children of foreign parents born and resident in Italy have the right to citizenship.

As to the types of knowledge immigrants are required to demonstrate in order to become citizens – the specific focus of this paper – we would like to highlight three critical elements in the text as currently formulated:

(a) A reductive notion of ‘linguistic knowledge’

As we have already pointed out, the notion of ‘knowledge’ should be substituted with that of ‘competence’. The latter – normally associated with monolingual view of language – should in turn be redefined in plurilingual terms, keeping in mind that:

multilingual speakers tend to use different languages for different situations and, therefore, their level of proficiency in each language will differ according to the demands of the situation and purpose for which it has been learnt and it is used (Cots 2004:354).

In addition, ideally ‘competence’ should be defined as ‘competence-in-action’, a notion that calls for specifying the situations and domains of

use in which competence is required, linking it to other types of competences and viewing it as central to action itself¹⁷.

(b) *Only a knowledge of spoken Italian is required*

This requirement, apparently stemming from the intent to facilitate the naturalization process, has negative political and social implications: it indexicalizes immigrants as low-skilled workers, for whom upward mobility and 'full integration' are neither expected nor encouraged. One might even go so far as to argue that the 'Testo Bressa' explicitly takes an overt assimilationist stance on immigration while, at the same time – paradoxically – establishing language assessment procedures that do little to favour such assimilation on a practical level.

(c) *Adoption of a monolingual-monocultural assimilationist model of integration*

The model of integration proposed by the 'Testo Bressa' is based on a monolingual and monocultural ideology which postulates the assimilation of immigrants to the language and culture of the host country – in spite of the fact that the everyday linguistic and cultural practices of immigrant groups are plurilingual and pluricultural. The dominant ideology is not far from that of other European countries: the only language/culture is the majority language/culture; alternative literacy skills, different from those of the host country, are not recognized and not assessed¹⁸, previous knowledge is not appreciated, cultural differences are seen as a hindrance, not as a resource.

The identification of these critical elements in the currently formulated legislative proposal leads us as concerned applied linguists to advance some policy considerations. First of all, if the goal is indeed to evaluate the "real integration" of foreign immigrants into Italian society, the Government should establish (and adequately finance) educational programs that make it possible for applicants for citizenship to reach the objectives they are required to possess. Furthermore, we believe that, in

¹⁷ If it is true, as appears to be the case, that plurilingual repertoires represent the norm and not the exception, then it follows that "*la question de la choix de la langue ou variété appropriée fait necessairement partie d'un modèle du langage en action*" (Lüdi, 2006:182).

¹⁸ See the above-mentioned article by Blommaert et al, 2006, with the telling title: "On being declared illiterate: Language-ideological disqualification in Dutch classes for immigrants in Belgium".

principle, said objectives should focus primarily on a knowledge (and observance) of legal norms and political principles: the forms of participation, and of assimilation, required from those who wish to become Italian citizens should essentially regard the sharing of a common political culture (Habermas 1998:135) and not necessarily of the ethical and social orientations of a particular form of cultural life that is prevalent in the host country (ibidem). To return to the four integration models outlined by Koopmans and Statham (2003), we would like to see Italy moving towards a civic pluralistic model in which linguistic and cultural diversity is not only recognized but actively encouraged (cfr. Shohamy's 'recognition' and 'interactive' models). Finally, acquiring citizenship should not simply be a question of assessing certain types of linguistic and cultural knowledge; rather, it should be viewed as "the final goal of an educational process which effectively integrates language education and education for citizenship" (Bavieri 2008, ms).

References

- van Avermaet P., 2008, "Multilingual spaces in Europe and the use of the CEFR", in A. Ciliberti (ed.), *Un mondo di italiano*, Guerra, Perugia, pp. 49-60.
- Bavieri L., 2008, "Note sulla concessione della cittadinanza ad immigrati stranieri", February 2008, University per Stranieri di Perugia, Workshop on language and citizenship, ms.
- Blommaert J., Creve L., Willaert E., 2006, "On being declared illiterate: Language-ideological disqualification in Dutch classes for immigrants in Belgium", *Language and Communication*, 26, pp. 34-54.
- Bulea E., Bronckart J-P., 2006, "La saisie des compétences dans l'interprétation de l'activité de travail", *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84,3 pp. 143-171.
- Carli A., Favilla M.E., 2008, "Competenze linguistiche e cittadinanza: la situazione italiana a confronto con alcune realtà europee", in C. Baraldi, G. Ferreri, *Il dialogo tra le culture. Diversità e conflitti come risorse di pace*, Donzelli Editori, Roma, pp. 209-227.
- Cots J.M., 2004. "Towards a discourse of heterogeneity in investigating schooling and immigration", *Estudios de sociolingüística*, 5,2, pp. 349-355.
- De Mauro T., 1970/1983, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma/Bari.
- Habermas J., 1998, *The Inclusion of the Other. Studies in Political Theory*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Hansen-Thomas H., 2007, "Language ideology, citizenship, and identity: The case of Germany", *Journal of Language and Politics*, 6,2, pp. 249-264.

- Koopmans R., Statham P., 2003. "How national citizenship shapes transnationalism: a comparative analysis of migrant and minority claims-making in Germany, Great Britain and the Netherlands", in C. Joppke, Morawska E (eds.), *Toward Assimilation and Citizenship: Immigrants in Liberal Nation-States*, Palgrave, London, pp. 195-238.
- Lüdi G., 2006, "De la compétence linguistique au repertoire plurilingue", *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84,3, pp. 173-189.
- McNamara T., Roever C., 2006, *Language Testing: The Social Dimension*, Blackwell, Oxford.
- McNamara T., 2005. "21th century shibboleth: Language tests, identity and in ter-group conflict", *Language Policy*, 4, pp. 351-370.
- Mondada L., Pekarek Doehler, 2006, "Introduction: Compétence et pratiques sociales: discussions critiques", *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84,3, pp. 1023-2044.
- Pekarek Doehler S., 2006, "Competence et langage en action", *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84,3, pp. 9-45.
- Reyneri, E., (2007). "La vulnerabilità degli immigrati", in C. Saraceno, A, Brandolini (eds.), *Povert  e benessere. Una geografia delle disuguaglianze in Italia*, II Mulino, Bologna, pp. 197-236.
- Shohamy E., 2001, *The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*, Pearson, London.
- Shohamy E., 2002. "The role of language testing policies in promoting or rejecting diversity in multilingual/multicultural societies", 2002 Ethics conference. Available on-line at http://www.studentgroups.ucia.edu/scalar/-Scalar5/LAECpapers/Shohamy_paper.pdf. Last visited November 2008¹⁹.
- Warriner D.S., 2007a, "It's just the nature of the beast": Re-imagining the literacies of schooling in adult ESL education", *Linguistics and Education*, 18, pp. 305-324.
- Warriner D.S., 2007b, "Transnational literacies: Immigration, language learning, and identity", *Linguistics and Education*, 18 (3-4), 201-214.
- Zhu H., 2005, *Capital transformation and immigrant integration: Chinese independent immigrants' language and social practices in Canada*, Unpublished doctoral dissertation.

¹⁹ Al 28/06/2018 il link non   pi  funzionante, N.d.C.

La nozione di 'competenza' nella pedagogia linguistica: dalla 'competenza linguistica' alla 'competenza comunicativa interculturale' (2013)¹ **in «Italiano LinguaDue», v. 4, n. 2, 2013, pp. 1-10.**

1. Cultura come tramite per la comprensione linguistica

Tutti noi sperimentiamo come gli spazi che abitiamo nel mondo contemporaneo stiano diventando sempre più interculturali. Se è vero infatti che i contatti tra lingue-e-culture² sono sempre esistiti, è indiscutibile che si assiste oggi ad un crescente intensificarsi delle relazioni interetniche ed interculturali a causa di fattori di ordine sociale, politico, economico. Ciò ha importanti ripercussioni non soltanto sulla formazione e sulla ri-definizione delle identità personali e collettive: il contatto tra lingue-e-culture cambia inevitabilmente anche le richieste del mondo dell'istruzione e dell'educazione.

Il riconoscere che la cultura costituisce il tramite imprescindibile per comprendere e produrre significati linguistici e che, per affrontare i complessi problemi del contatto interculturale, dobbiamo disporre di nuove consapevolezze, nuove competenze e capacità relazionali, si traduce così nella proposta pedagogico-didattica di mirare allo sviluppo di una competenza che abbia dimensioni più ampie e complesse della semplice 'competenza linguistica', o della 'competenza comunicativa', o, anche, della 'competenza nella cultura'²; ciò che si auspica è lo sviluppo di una competenza plurale, di natura composita, che si ritiene favorisca, tra l'altro, l'acquisizione di una sottostante competenza cognitiva e meta-cognitiva oltre che linguistica in senso lato³.

¹ Il presente lavoro costituisce una rivisitazione del Capitolo 6 di Ciliberti A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Roma, Carocci, pp. 115-134.

² Sostengono alcuni studiosi che la dizione 'language and culture' dovrebbe essere sostituita da 'language in culture'

³ Si veda in proposito l'ipotesi olistica dell'interdipendenza delle conoscenze sviluppata da Jim Cummins alla fine degli anni '70 del secolo scorso. Cummins (1979) sostiene che «knowledge transfer in a certain domain, irrespective of the language in which it was carried out, illustrates the interdependence between conceptual and linguistic knowledge». In altre parole «experience in any language can promote the development of a body of general competence underlying all languages», Il 'transfer' riguarderà dunque sia elementi linguistici che elementi concettuali e meta-concettuali.

2. La competenza linguistica e la competenza comunicativa (o sociolinguistica)

Iniziamo la nostra riflessione dalla nozione di *competenza linguistica* che in ambito pedagogico interruppe il dibattito, assai vivace negli anni '50 e '60 del secolo scorso, relativo all'insegnamento culturale nelle classi di L2 e, più in particolare, relativo a quale fosse il concetto di cultura rilevante per l'insegnamento e apprendimento linguistico. Tale dibattito era centrato sulla valenza antropologica e sociolinguistica della nozione. Si pensi, come ci ricordava Wanda D'Addio (1992: 5-6), a due lavori molto noti anche in Italia in quel periodo: *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, di Robert Lado (1957), e *Language and language learning* di Nelson Brooks (1964), centrati prevalentemente sulle manifestazioni linguistiche del problema culturale, che proponevano liste di argomenti culturali che presentassero rilevanti risvolti linguistici da usare in classe.

L'interruzione del dibattito sull'insegnamento culturale nelle classi di L2 avvenne in buona misura a causa della temperie di matrice cognitivista stabilitasi grazie agli importanti studi di Noam Chomsky (1957) sugli universali linguistici: studi tendenti a sottolineare le somiglianze tra le lingue, ad un livello profondo, piuttosto che le loro differenze, e che focalizzava l'attenzione sugli aspetti formali delle lingue stesse.

Il problema del nesso lingua-cultura viene riproposto con l'avvento degli approcci comunicativi basati, come noto, sulla nozione di *competenza comunicativa* (o sociolinguistica): una nozione di matrice sociologica ed antropologica introdotta, negli anni '70 del secolo scorso, dal sociologo Dell Hymes (1972).

La competenza comunicativa, che costituisce innanzitutto una critica alla nozione chomskiana di 'competenza linguistica' adottata per definire la capacità linguistica umana, è intesa da Hymes come la capacità del parlante di usare una lingua nel modo ritenuto più appropriato all'evento comunicativo in atto. La competenza linguistica non costituisce per Hymes che una componente della competenza socio-linguistica in quanto la scelta di come realizzare verbalmente quanto si intende dire discende direttamente dagli aspetti socio-situazionali del contesto in cui la comunicazione ha luogo⁴. Mentre alla nozione di 'competenza linguistica'

⁴ Le variabili socio-situazionali individuate da Hymes e che determinano l'espressione linguistica sono riassunte nell'acronimo SPEAKING:

S (situation) [situazione]

sottostà una visione di lingua in quanto codice organizzato in un sistema di regole fisse ed immutabili, il cui rispetto rende conto della correttezza formale dell'uso linguistico, con competenza comunicativa si intende piuttosto:

la capacità di usare un repertorio di atti linguistici, prendere parte ad eventi linguistici, comprendere come gli altri li valutano. Questa competenza, inoltre, si integra con atteggiamenti, valori e motivazioni che riguardano la lingua, le sue caratteristiche, i suoi usi, fondendosi con la competenza che i parlanti hanno nell'integrare la lingua ad altri codici. (*ivi*: 277- 278).

La riflessione di Hymes fu fondamentale per lo sviluppo del cosiddetto 'insegnamento comunicativo' di lingue², che, nella sua forma basilare, prevede la sostituzione degli approcci grammaticali adottati fino ad allora con approcci di stampo funzionalista.

La teoria linguistica che doveva fornire l'apparato teorico per lo sviluppo della competenza comunicativa in L2 non fu però quella di Hymes bensì la teoria degli atti linguistici elaborata dal filosofo del linguaggio John Austin (1962) e sviluppata poi da John Searle (1969). La componente culturale dell'insegnamento linguistico viene ad essere costituita dalle (micro) funzioni – gli atti linguistici⁵ – espressi nella comunicazione in L2. A tale teoria si rifanno le specificazioni dei sillabi cosiddetti nozionali-funzionali proposti dal Consiglio d'Europa nel Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue, che sostituiscono, o integrano, i sillabi grammaticali e che, a tutt'oggi, predominano nel panorama dei materiali didattici più in uso.

Negli ultimi anni si sono però intensificate le critiche agli approcci comunicativi in quanto essi si occupano esclusivamente, o principalmente, degli usi funzionali del linguaggio e di unità minime della comunicazione – gli atti linguistici, appunto, – e in quanto focalizzano l'attenzione sui comportamenti linguistici trascurando ciò che fornisce significato ai

P (participants)	[<i>partecipanti</i>]
E (ends)	[<i>fini o scopi</i>]
A (act sequences)	[<i>sequenze di atti</i>]
K (key)	[<i>chiave</i>]
I (instrumentalities)	[<i>mezzi o strumenti</i>]
N (norms)	[<i>norme di interazione</i>]
G (genres)	[<i>generi</i>]

⁵ Ad esempio: ringraziare, salutare, invitare.

comportamenti stessi. Secondo i critici degli approcci comunicativi e dei materiali didattici ad essi ispirati, il legame con la sfera culturale intesa in un senso ampio sarebbe andato perso nell'insegnamento linguistico proprio a causa dell'influenza pervasiva e unilaterale della teoria degli atti linguistici, in cui predominano aspetti di ordine micro linguistico e che non contemplano anche una accezione ampia di 'cultura'. Inoltre, essi non propongono agli apprendenti una riflessione esplicita, riflessiva e consapevole sulla diversità culturale: il che si ritiene oggi indispensabile.

3. Modi di concepire la cultura² ed il nesso lingua-cultura

Passiamo ora alla nozione di *competenza nella cultura²* riflettendo sul come la cultura di una lingua non materna viene tradizionalmente insegnata nelle classi di lingua², cioè sul come viene concettualizzato il nesso lingua-cultura.

C'è da premettere a questo punto che il termine 'cultura' può designare ambiti di ricerca e di pratica molto diversi tra loro. Nell'insegnamento tradizionale viene normalmente adottata una delle due prospettive seguenti: la prima considera la cultura come un *prodotto* e non stabilisce alcun nesso tra quest'ultimo e la lingua; la seconda considera la cultura come un *processo* e sottolinea invece tale rapporto.

3.1. Cultura intesa come prodotto

Nella prospettiva di cultura intesa come prodotto si forniscono ai discenti informazioni culturali, ovvero aspetti del particolare patrimonio collettivo di una comunità che, se inteso in modo elitario, privilegia la *cultura alta*, cioè le eccellenze prodotte da una società che meglio ne delineano la fisionomia e la specificità; se adotta invece una visione antropologica, vede la cultura come «l'insieme delle produzioni e delle attività umane» (Clanet, 1986), evidenziando perciò piuttosto la *cultura quotidiana*, ovvero i costumi sociali e i modi di vita di tutti i giorni, e non fornendo giudizi di valore relativo.

3.2. Cultura intesa come 'processo'

Un modo alternativo di guardare alla nozione di cultura nell'insegnamento linguistico è quello di considerarla un processo attraverso cui si manifestano sistemi di conoscenze, atteggiamenti, norme, valori, assunzioni implicite, attese, ecc., della comunità di cui si studia la lingua, sottesi alla produzione linguistica e in buona misura condivisi dalla comunità stessa. In questo caso, l'insegnamento della cultura è finalizzato a rendere gli apprendenti consapevoli di tali sistemi di conoscenze. Una definizione

di 'cultura' coerente con tale approccio è la seguente:

La cultura si riferisce ad ideali, valori, formazione ed uso di categorie, assunzioni sulla vita, ed attività mirate, ampiamente condivisi e che vengono, consapevolmente o inconsapevolmente, accettati come 'giusti' e 'corretti' da coloro che si identificano come membri di una società (Brislin, 1990: 11)⁶.

Seguendo questa prospettiva, l'acquisizione di una 'competenza culturale in L2' costituisce dunque un procedimento piuttosto che un'accumulazione di conoscenze, procedimento che comporta innanzitutto – come sottolinea Zarate (1986: 74) – “spezzare lo schermo dell'evidenza della cultura materna”. Sostiene infatti Zarate (*ib.*: 75):

La scoperta di una cultura straniera non è tanto un'iniziazione alle caratteristiche di un nuovo ordine culturale, quanto una sensibilizzazione all'arbitrarietà del sistema materno di referenza (*ivi*).

I 'prodotti', ovvero le informazioni sui 'fatti culturali', pur non essendo esclusi dall'insegnamento, occupano una posizione di minor rilievo, mentre acquistano centralità i comportamenti sociali e, tra questi, in particolare quelli discorsivi. Il discorso, infatti, esprime concretamente il rapporto lingua-cultura in quanto «crea, ricrea, modifica e trasmette, al contempo, la cultura, il linguaggio e la relazione tra i due» (Sarangi, 1994: 18). In altre parole, il discorso integra lingua e cultura indicandone i rapporti di dipendenza a vari livelli: ad esempio, nella realizzazione di atti ed eventi linguistici, nella gestione delle regole di 'cortesia'⁷ che governano la comunicazione verbale; nella realizzazione di 'azioni preferite o dispreferite'⁸; nel 'lavoro di riparazione'⁹. Più in generale, attraverso il discorso è possibile individuare i modi in cui gli appartenenti ad una certa cultura

⁶ «Culture refers to widely shared ideals, values, formation and uses of categories, assumptions about life, and goal-directed activities that become unconsciously or subconsciously accepted as 'right' and 'correct' by people who identify themselves as members of a society».

⁷ Vale a dire nella 'qualità' delle relazioni sociali, ovvero nelle dimensioni o principi tramite cui gli individui si relazionano agli altri seguendo modalità diverse (Brown & Levinson, 1978: 62 e segg.).

⁸ L'accettazione di un invito costituisce un esempio di 'azione preferita' mentre il rifiuto di un invito costituisce un esempio di 'azione non preferita' in quanto può provocare problemi di faccia.

⁹ Il 'lavoro di riparazione' indica il lavoro di 'aggiustamento' che ha luogo tra parlanti ed ascoltatori durante l'interazione.

esprimono le loro intenzioni comunicative e le loro emozioni; si possono ricavare gli argomenti considerati accettabili e quelli considerati problematici o tabù; ci si può rendere conto di quali siano i registri appropriati alle varie situazioni comunicative, e così via. Viene qui dunque chiaramente proposta l'adozione di una prospettiva interazionista all'insegnamento culturale. Questa seconda prospettiva è anche alla base del concetto di *'competenza comunicativa interculturale'*¹⁰.

4. Il nesso 'lingua-cultura' e le sue componenti

L'importanza accordata nell'insegnamento linguistico alla 'competenza comunicativa' non ha portato, paradossalmente, ad una integrazione della *componente culturale* nella prassi didattica: l'interesse per gli atti linguistici e per la loro realizzazione in L2 avrebbe cioè, secondo molti critici, relegato in second'ordine la riflessione sulla diversità culturale intesa in senso lato. Come, ad esempio, osserva D. Coste (1994: 124 segg.),

la tendenza a ricercare gli universali pragmatici si rivela più forte dello sforzo di mettere in relazione le specificità culturali e i modi di comunicare culturalmente determinati all'interno di un progetto didattico.

4.1. Le dimensioni 'socio-linguistica' e la dimensione 'culturale' della lingua

La riflessione sulla diversità culturale parte dall'osservazione che, oltre alla competenza 'socio-linguistica', sottolineata dagli approcci comunicativi, esiste un altro tipo di competenza: la 'competenza culturale *tout court*'. Quest'ultima si esplica in un più ampio e sfumato tipo di contesto, un contesto di natura sfuggente in cui non è possibile rapportare in modo diretto ed univoco le realizzazioni linguistiche a singole variabili socio-situazionali¹¹. Il contesto culturale *tout court* fa piuttosto da sfondo alla comunicazione, essendo costituito da assunzioni implicite dei parlanti, dal sistema valoriale, dalle credenze, dagli atteggiamenti, dai modi di pensare e di ricordare, i punti di vista, le attese di una comunità: dunque da sistemi concettuali, cognitivi, psicologici, in base a cui i testi e i discorsi che si realizzano in una comunità vengono prodotti e vanno interpretati.

La distinzione tra *'contesto socio-situazionale'* e *'contesto culturale tout court'* si rifà alla distinzione proposta da Halliday & Hasan (1985) tra

¹⁰ Cfr. oltre, alla sezione 5.

¹¹ Si vedano, ad esempio, alla nota n° 4, le variabili di tipo socio-situazionale individuate da Dell Hymes.

un *'immediate environment'* – o *'contesto di situazione immediato'* – e un *'context of culture'*, inteso come «a broader background against which the text¹² has to be interpreted» (*ivi*: 46). L'uno viene definito da componenti socio-situazionali relativamente puntuali ed individuabili; l'altro da aspetti di portata più ampia e di natura più sfuggente: una sorta di *'campo d'azione'* entro cui si inserisce l'evento comunicativo e che influenza in maniera pervasiva, anche se non delimitabile, tutti i comportamenti comunicativi, conferendo loro un *'sapore'*, uno *'stile'*, un'aura, che in qualche modo tipizzano e caratterizzano una cultura o sottocultura.

Mentre la componente *'socio-situazionale'* della comunicazione ormai da tempo fa parte integrante della pedagogia e della didattica di lingue², la componente culturale in senso ampio e quella meta-culturale, che vi si aggiunge, tendono ad essere trascurate o banalizzate: ad esempio accettando una visione di cultura intesa esclusivamente come *'prodotto'*. Si veda quanto affermava Stern (1983: 246) in una sua importante rassegna sull'insegnamento linguistico, affermazione ripresa e confermata, in studi più recenti, ad esempio da Byram (1997):

As a generalization, one can say that language teaching theory is fast acquiring a sociolinguistic component but still lacks a well-defined socio-cultural component.

I due tipi di contesto – quello socio-situazionale e quello culturale *'tout court'* – si compenetrano e si rapportano continuamente, ed una loro distinzione netta risulta perciò problematica (Kramersch, 1995: 52). Ciò è spiegabile in quanto il rapporto tra realizzazioni linguistiche, da un lato, e formazioni socio-situazionali e culturali, dall'altro, è sempre mediato dalla lingua. Ed è per questo ruolo di mediazione svolto dalla lingua che i due contesti costituiscono «due lati di una stessa medaglia» (*ivi*); ed è per questa stessa ragione che la cultura riguarda sempre l'insegnamento linguistico.

Nonostante, come afferma Kramersch, i due contesti costituiscano i due lati di una stessa medaglia, la distinzione tra di essi e tra i due tipi di competenza da raggiungere nell'apprendimento di L2 è di grande rilevanza in quanto, come ho già sottolineato, mentre lo sviluppo della competenza socio-linguistica viene normalmente preso in considerazione nei materiali didattici proponendo una doppia visione di lingua, quella formale e quella funzionale o pragmatica, lo sviluppo della competenza culturale in senso

¹² Nella sua accezione più ampia a comprendere anche il *'discorso'*.

ampio, da un lato, e lo sviluppo di consapevolezza meta-culturale, dall'altro, vengono spesso trascurati.

5. La 'competenza comunicativa interculturale' e il problema didattico del suo sviluppo

Giungiamo così, al termine del nostro percorso, alla *competenza comunicativa interculturale*. L'aggiunta di 'inter-culturale' all'obiettivo tradizionale dell'insegnamento di una lingua2 – quello di sviluppare una competenza comunicativa in L2 – pone l'insegnamento linguistico in una prospettiva nuova che si focalizza sull'educazione al raffronto, alla mediazione, all'incontro tra differenze'. Quello che si propone oggi costituisce dunque una integrazione tra obiettivi linguistico-comunicativi, da un lato, e obiettivi di competenza interculturale, dall'altro. Ciò che è particolarmente rilevante in questo approccio è il suo essere 'plurale' piuttosto che 'singolo', potendosi riferire contemporaneamente a due, ma anche a più di due, lingue-e-culture, o varietà linguistiche e culturali. Inoltre, come si è detto, il concetto di 'competenza comunicativa interculturale' include quello di '*consapevolezza culturale critica*', un obiettivo educativo consistente nella capacità di 'decentrarsi' dalla propria cultura, vale a dire, con le parole di Byram (2005: 24), la capacità di:

[...] evaluate critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries.

Il problema, a questo punto, diventa squisitamente didattico: diventa cioè quello relativo al come favorire l'incontro tra differenze, al come gestire in classe il contatto tra lingue-e-culture, al come sviluppare le varie dimensioni che compongono la '*competenza comunicativa interculturale*', e, prima ancora, a definire quali siano tali dimensioni.

Nella varietà di proposte che offrono una risposta a quest'ultimo quesito, una delle più convincenti è forse quella di Jean-Claude Beacco (2006) che postula, oltre alla componente di comunicazione linguistica, le seguenti dimensioni:

- una componente etnolinguistica (*composante ethnolinguistique*),
- una componente di azione (*composante actionnelle*),
- una componente relativa alla comunicazione inter-culturale propriamente detta (*composante relative à la communication interculturelle*),
- una componente interpretativa (*composante d'interprétation*),

- una componente educativa (*composante éducative visant des attitudes interculturelles ouvertes*) (ivi: 16-18).

La *componente etnolinguistica* comporta la capacità di identificare “*le vivre ensemble verbal*”: vale a dire, le norme sociali relative ai comportamenti comunicativi che influenzano direttamente la buona riuscita della comunicazione.

La *componente di azione* riguarda un “*savoir agir*” minimo che permetta, in una società poco nota, di poter gestire la vita materiale quotidiana tramite attività sia verbali che non verbali¹³.

La *componente relazionale* concerne il possesso di competenze verbali necessarie alla gestione delle interazioni con parlanti nativi.

La *componente interpretativa* riguarda la capacità di interpretare e spiegare la società in cui si vive: individuare indizi impliciti, correlarli tra loro, distinguere l'importanza relativa di fatti ed azioni, saper fare raffronti e comparazioni.

Infine, la *componente educativa* ha il compito di agire su possibili giudizi negativi, reazioni etnocentriste ed intolleranti provocate dalla diversità culturale, educando gli apprendenti al rispetto e alla convivenza civile. La componente educativa presuppone inoltre di *sostituire alla tradizionale educazione monolingue ed etnocentrica un'educazione plurilingue e policentrica*, «un'educazione che non sia in contrapposizione al bisogno di identità ma che insegni a viverla non in una logica di separatezza e di contrapposizione, ma secondo quella dinamica dialogica che è il presupposto di ogni comunità plurale» (Beacco J.-C., M., Byram 2005: 12).

Metodologicamente, il problema risiede nel come sviluppare una ‘distanza critica’ e una intelligenza sociale che favoriscano lo sviluppo di un atteggiamento di disponibilità, curiosità, interesse per la scoperta di forme sconosciute non solo di comunicazione verbale ma anche di comportamenti, sistemi di valori e di credenze diverse dai propri. Come sostiene ancora Beacco (ivi), i mezzi a disposizione dell'insegnante sono assai ‘poveri’ e non riconducibili a nessuna metodologia particolare. Essi si riducono, da un lato, al far vivere agli apprendenti esperienze positive della differenza, e, dall'altro, a dar vita in classe a forme di discussione e dibattito fondati su punti di vista e prospettive differenti, ad adottare dunque forme di comparazione e raffronto tra aspetti di culture diverse, prendendo in

¹³ Aggiunge Beacco: «Tali schemi di azione sociale rappresentano tratti antropologici basilari della società in cui si realizzano, da cui affiorano comportamenti collettivi, valori, istituzioni, ecc.» (ivi: 16).

considerazione, e dando ascolto, ad 'altre voci' (Bakhtin, 1952, 1994: 81). Il che fa da presupposto alla capacità di mettersi nei panni dell'altro, di 'spiazzare' il proprio orizzonte, di rendere le conoscenze acquisite discutibili e mutabili, di assumere altri punti di vista (Fasulo *et alii*, 1999). Un suggerimento pratico per favorire tale incontro è quello – proposto da Zorzi (1996: 48) – di «caldeggiare modalità di negoziazione e di mediazione per cui ciascuno attutisce o esalta aspetti della propria cultura per venire incontro all'altro», senza per questo necessariamente farli propri.

L'apprendente dovrà dunque imparare a riflettere sulla propria cultura, e a proiettarsi in culture 'altre' tollerando ambiguità e sviluppando relativismo culturale; e dovrà sapersi porre la domanda del come i suoi valori si relazionino alle lingue-e-culture oggetto di studio. Solo in tal modo potrà aprirsi verso culture differenti imparando ad integrarle nella sua esperienza¹⁴.

A mo' di sintesi e conclusione, propongo una definizione di '*competenza comunicativa interculturale*' intesa come sinonimo di '*educazione interculturale*', offertaci da Giovanni Dal Fiume (2000: 15), uno studioso "di professione formatore"¹⁵:

L'educazione interculturale non è l'invenzione di una 'terza via'¹⁶ inesistente (l'interculturale intesa come luogo di sublimazione delle identità e dei conflitti), ma un'occasione di cambiamento che agisce sui valori e sui fattori che determinano le relazioni interculturali, per favorire [...] *l'incontro tra differenze [l'enfasi è mia]*.

Riferimenti bibliografici

- Austin J. (1962), *How to do things with words*, Oxford University Press, Oxford. (Trad. it. *Come fare cose con le parole*, 1987, Marietti, Genova).
- Bakhtin M. (1952), *Speech genres and other late essays*, University of Texas Press, Austin. (Trad. it. *I generi del linguaggio*, 1988, Einaudi, Torino).
- Beacco J.-C. (2006), *Éducation à la citoyenneté et enseignement des langues*, Didier, Paris.

¹⁴ Il che è reso difficile dal condizionamento psicologico ed emotivo che rinforza la valutazione positiva di quello che ci è familiare e che tende a proteggerci dal diverso, dall'altro'.

¹⁵ Come lui stesso si definisce.

¹⁶ Dal Fiume si riferisce qui a studiosi — ad esempio Kramsch (1995, 1996) — che definiscono l'educazione interculturale come, appunto, una 'terza via'.

- Beacco J.-C., Byram M. (2005), "Plurilingual and pluricultural repertoire. The pluricultural component", in *Guide for the development of language education policies in Europe*, Council of Europe, Strasbourg.
- Brislin R. (ed) (1990), *Applied cross-cultural psychology*, Sage, London.
- Brooks N. (1964), *Language and language learning*, Harcourt, Brace and World, New York. (Trad. it. *Lingua e apprendimento linguistico*, 1968, La Nuova Italia, Firenze.
- Brown P., Levinson S. (1978), "Universals in language usage: politeness phenomena", in Goody E. (ed), *Questions and politeness: strategies in social interaction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Byram M. (2005), *European language portfolio: autobiography of key intercultural experiences*, Council of Europe, Strasbourg.
- Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Chomsky N. (1957), *Syntactic structures*, Mouton, The Hague.
- Ciliberti A., 2012, *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.
- Ciliberti A., Pugliese, R., Anderson L. (2003), *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Carocci, Roma.
- Ciliberti A. (1992), "I luoghi del discorso deputati ad esprimere realtà sociale", in Lavinio C. (a cura di), pp. 59-76.
- Clanet C. (1986), "Situations interculturelles et Sciences humaines", in AA.VV., *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Travaux de l'Université de Toulouse-Le Mirail, vol. 2, pp. 736-740.
- Commissione delle Comunità Europee (2005), *Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles, Luxembourg. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_it.pdf¹⁷.
- Coste D. (1994), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues: 1968-1988*, Didier, Paris.
- D'Addio Colosimo W. (1992), "Cultura, lingua e approcci comunicativi", in Lavinio C. (a cura di), pp. 3-9.
- Dal Fiume G. (2000), *Educare alla differenza: la dimensione interculturale nell'educazione degli adulti*, EMI, Bologna.
- Fasulo A., Girardet H., Pontecorvo C. (1999), "Representing a different culture: exercises in points of view", in *Language and Education*, 13/4, pp. 233-253.

¹⁷ Al 14/06/2018 il link non è più funzionante, ma il documento è accessibile all'indirizzo <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>, N.d.C.

- Freire P. (1970), *Pedagogia do oprimido*, Ediyões Paz e Terra, Rio de Janeiro. (Trad. it. 1973, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.)
- Halliday M.A.C., R., Hasan R. (1985), *Language context and text: Aspects of language in a socialsemiotic perspective*, Oxford University Press, Oxford.
- Hymes D.H. (1972), "On communicative competence", in Pride J.P., Holmes J. (eds), *Sociolinguistics*, Penguin Books, Harmondsworth, pp. 269-93.
- Kramsch C. (1995), "The cultural component of language teaching", in *Language, culture and the curriculum*, 8/12, pp. 83-92.
- Kramsch C. (1996), "Why should language teachers teach culture?", in *Language, culture and the curriculum* 9/1, pp. 1-9.
- Lado R. (1957), *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, University of Michigan Press.
- Lavinio C. (a cura di) (1992), *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lugarini E., Ambel M. (2005), "Competenza. Una nozione su cui discutere", in *Scuola e Città* (online), "Le parole della formazione", Sezione Archivi¹⁸.
- Pugliese R. (2003), "La prospettiva interculturale tra ricerca linguistica e didattica delle lingue", in *DAF Werkstatt, Rivista semestrale del laboratorio di didattica del tedesco*, n. 2, Università di Siena-Arezzo, pp. 83-98.
- Puren C. (1998), "La culture en classe de langue: Enseigner quoi? Et quelques autres questions non subsidiaires", in *Les langues modernes* 4, pp. 40-46.
- Sarangi S. (1994), "Intercultural or not? Beyond celebration of cultural differences in miscommunication analysis", in *Pragmatics*, 4, 3, pp. 409-427.
- Searle J. (1969), *Speech acts: an essay in the phylosophy of language*, Cambridge University Press, Cambridge. (Trad. it. *Atti linguistici*, 1976, Boringhieri, Torino).
- Stern H. (1983), *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Tylor E. B. (1964), *Primitive culture*, University of Chicago Press, Chicago (ed. or. 1871).
- Zarate, G. (1996), *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris.
- Zorzi D. (1996), "Dalla competenza comunicativa alla competenza interculturale", in *Babilonia* 2/96, pp. 48-52.

¹⁸ L'articolo, che nella bibliografia originale di questo testo era erroneamente datato al 2002, non è più reperibile, come confermatomi dall'autore, N.d.C.

La nozione di Grammatica e l'insegnamento di L2 (2013)

in «Italiano LinguaDue», v. 5, n. 1, 2013, pp. 1-14.

1. Le nozioni di Lingua e di Grammatica nelle scienze del linguaggio

Una visione frequentemente adottata nelle scienze del linguaggio guarda alle lingue storico-naturali come a dei codici strutturati per lo scambio di informazioni tra interattanti, ovvero come a dei «sistemi logico-formali che offrono concettualizzazioni dell'esperienza» (Duranti, 2008: 11), diversificati in base alle comunità sociali che ne fanno uso. Un secondo punto di vista considera invece le lingue come dei potenti strumenti di azione sociale, usati nei vari contesti d'uso.

Nella prima accezione di lingua, la Grammatica prescinde dall'uso sociale che le forme linguistiche assumono nella comunicazione e viene intesa come "*a self-contained system*" (*ib.*), ovvero come uno strumento autosufficiente e sempre eguale a se stesso a prescindere dalle situazioni in cui viene usato. Nella seconda accezione la Grammatica è vista invece come un sistema complesso e mutevole che cambia a seconda dei contesti d'uso in cui la comunicazione ha luogo, a seconda del ruolo che essa svolge ed in base allo scopo per cui è formalizzata; ad esempio, a seconda che si tratti della Grammatica dell'orale o dello scritto, o, più in generale, della Grammatica di particolari registri o varietà: in breve, grammatiche relative all'articolarsi di un sistema-lingua in varietà considerate da un punto di vista socio-linguistico.

Nel primo caso la Grammatica viene dunque vista come un sistema formale che descrive in maniera astratta l'essere del linguaggio, nel secondo caso viene invece sottolineato il suo 'fare', ovvero le pratiche sociali che, assieme ad altre risorse, pratiche e sistemi, contribuisce a porre in essere nell'interazione quotidiana.

2. Accezioni della nozione di Grammatica

Sulla nozione di Grammatica esiste una vasta letteratura a ragione del rilievo che essa assume per chiunque si occupi di descrizione linguistica, oltre che per tutti coloro che, a vario titolo, operano col, o tramite il, linguaggio. Per citarne solo alcuni: traduttori, interpreti, mediatori interculturali, antropologi, etnologi, e via dicendo. Ma la riflessione su tale complessa nozione risulta di particolare rilevanza descrittiva ed applicativa per glottodidatti ed insegnanti di L2, sia a causa della pluralità di punti

di vista ed accentuazioni che ne caratterizzano la definizione ed i relativi modelli descrittivi, sia a ragione della variegata e diversità dei materiali didattici proposti per il suo insegnamento. Sono proprio tale ricchezza e diversificazione a rendere difficile la scelta del modello di riferimento più idoneo ai particolari scopi di insegnamento/apprendimento, oltre che a rendere necessaria l'assunzione di un atteggiamento aperto e consapevole, che non si accontenti di una visione 'scolastica' della nozione che ne limita l'ambito di applicazione agli aspetti formali e strutturali delle lingue, separandola dagli altri sistemi di cui le lingue sono composte e che interagiscono con la Grammatica nella comunicazione. Basti riflettere, ad esempio, sull'opinione, oggi ampiamente condivisa, che «lessico e Grammatica non costituiscono due componenti rigorosamente separati, e che esistono delle correlazioni sistematiche tra il comportamento morfologico e sintattico delle parole e le loro proprietà semantiche» (AA.VV., Congresso Internazionale SLI, 2013, *Call for papers*).

Se guardiamo anche soltanto ad alcune delle accezioni più ricorrenti del termine Grammatica contenute nei Vocabolari delle varie lingue, nei Dizionari di Linguistica o in quelli di Didattica Linguistica, e se prendiamo in considerazione l'accezione di Grammatica – normalmente implicita – ricavabile dai riferimenti grammaticali contenuti nei materiali didattici per l'insegnamento di L2, ci rendiamo conto della polisemia, e spesso anche della vaghezza, attribuite alla nozione¹. Il suo significato spazia infatti da definizioni restrittive e parziali ad accezioni di raggio assai ampio, fino a definizioni usate per descrivere tipi di sistemi anche non linguistici, ovvero lontani dalle strutture formali di una lingua. Vediamone alcune.

Con Grammatica si può intendere:

- “Fonologia, morfologia e sintassi di una lingua”²;
- “La descrizione completa di una lingua, cioè dei suoi principi di organizzazione. In questo caso la Grammatica comprende diverse parti: una fonologia (studio dei fonemi e delle loro regole di combinazione), una sintassi (regole di combinazione dei morfemi e dei sintagmi), una lessicologia (studio del lessico) e una semantica (studio dei significati dei morfemi e delle loro combinazioni)”³;

¹ La vaghezza definitoria della nozione di Grammatica e, più in generale, la scarsa preparazione metalinguistica di studenti universitari di laurea magistrale in ambito umanistico è ben documentata in un'interessante indagine condotta da Lavinio (2011).

² Ovvero i suoni di una lingua, la struttura delle parole, la struttura delle frasi. Tale accezione è spesso quella implicitamente proposta dai materiali didattici per l'insegnamento di L2.

³ Dubois J. *et alii*, *Dizionario di linguistica*, Zanichelli, 1993: 140.

- “L’insieme delle convenzioni e delle norme di scrittura, pronuncia, sintassi e morfologia di una lingua o di un dialetto”⁴;
- “Studio della norma linguistica”⁵;
- “Teoria della competenza linguistica dei parlanti”⁶;
- “Principi basilari di ogni area della conoscenza: la Grammatica della musica”⁷.

2.1. Grammatiche di riferimento e Grammatiche pedagogiche

Una classificazione molto usata distingue poi le Grammatiche in due grandi categorie: Grammatiche di riferimento e Grammatiche pedagogiche. Le prime sono Grammatiche sistematiche che si pongono l’obiettivo di descrivere una lingua «in tutte le sue forme e le sue strutture, o meglio, nelle forme e nelle strutture che il particolare angolo visuale (o ‘modello’ grammaticale) prescelto consente, nell’un caso come nell’altro, di ‘vedere’, e la sensibilità del grammatico decide comunque di descrivere» (Lo Duca, 2003: 114). Tali Grammatiche costituiscono dunque «una rassegna ordinata di fenomeni» (Renzi, 1988: 15), destinata normalmente a parlanti sufficientemente competenti nella lingua descritta. Quelle più recenti – ad esempio, per l’italiano, Serianni (2000) o Renzi/Salvi/Cardinaletti (1988-1995) – descrivono l’italiano così come effettivamente viene usato dalla comunità che lo parla, senza proporsi di prescrivere ‘la buona lingua’ (Lo Duca, *ib.*).

Quanto alla nozione di ‘Grammatica pedagogica’ – ovvero una Grammatica costruita specificamente allo scopo di descrivere una lingua per determinati gruppi di apprendenti, spesso parlanti non nativi – si passa da posizioni che la considerano un «insieme di forme e strutture frasali individuate in termini di opposizioni e di dipendenza» (Saporta, 1966: 66) a definizioni che la concettualizzano come un insieme variegato ed eclettico di materiali miranti alla comprensione e alla produzione delle frasi di una lingua: regole formali, esercizi, schemi paradigmatici. In anni più recenti,

⁴ De Mauro T., 2000, *Il dizionario della lingua italiana*, Paravia e Bruno Mondadori editori.

⁵ *Ibidem.*

⁶ La definizione di Grammatica intesa come competenza linguistica del parlante si riferisce in particolare alla grammatica generativo-trasformativa di Noam Chomsky.

⁷ «The basic principles of any area of knowledge: the Grammar of music», *American Heritage Dictionary*. All’esempio proposto dal dizionario americano potremmo aggiungere l’esempio riportato in *Il dizionario della lingua italiana* a cura di Tullio De Mauro: [...] ‘la Grammatica della scultura’, o il titolo di un famoso libro di Gianni Rodari (1973) — ‘Grammatica della fantasia’ — con cui l’autore intende: «i processi della fantasia e delle regole della creazione per renderne l’uso accessibile a tutti» (pag. 10).

oltre alla descrizione degli aspetti formali di una lingua, la nozione è venuta a comprendere inoltre – o, in alcuni casi, a presentare esclusivamente – aspetti e regolarità riguardanti l'uso linguistico. Si veda una giustificazione di tale cambiamento di prospettiva in una citazione tratta da C. Candlin (in Brumfit & Johnson, 1989: 74):

[...] se una Grammatica è alla base dei materiali linguistici e se tali materiali hanno lo scopo di far acquisire al discente 'conoscenza' della L2, allora essi, e la Grammatica pedagogica, devono occuparsi di regole dell'uso linguistico tanto quanto si occupano di regole relative alle frasi Grammaticali e ben formate.

3. Regole e regolarità

Il concetto di 'regola' ci è familiare in quanto associato alla nozione di Grammatica; tanto familiare che viene usato per catturare qualsiasi tipo di regolarità di comportamento, anche di tipo non linguistico⁸ bensì, ad esempio, sociale.

Le 'regole sociali' sono tipi di regolarità equivalenti a norme o precetti condivisi, entro notevoli limiti, dagli appartenenti ad una certa comunità linguistica-e-culturale: norme o precetti che servono a guidare il comportamento del parlante in modo strategico, ovvero in base agli scopi o fini razionali che si propone di raggiungere (Ciliberti, 2012: 15).

Ma, ci si chiederà, qual è il rapporto e, soprattutto, quali sono le differenze tra il concetto di 'regola' intesa nel senso restrittivo di regolarità frasale e il concetto di 'regolarità discorsiva'?

Nelle teorie frasali le *regole grammaticali formali* sono considerate predittive in un duplice senso: in quanto caratterizzano delle stringhe ben formate – cioè esprimono valori polari del tipo 'corretto/non corretto', 'giusto/sbagliato' – e in quanto il loro uso non dipende da scopi comunicativi, piani di azione o strategie, bensì esclusivamente dalla competenza linguistica del parlante⁹. In altre parole, nelle teorie frasali le regole formali sono per lo più autosufficienti ed «esprimono un rapporto costante tra fenomeni osservabili» (Besse, 1989: 104). Tale rapporto viene postulato come «esistente nella natura stessa delle cose» (*ib.*)¹⁰ e, in questo senso, le regole che

⁸ Si ricordino anche gli esempi forniti alla nota 7: "la Grammatica della musica", "la Grammatica della scultura".

⁹ Un esempio emblematico è costituito dalla teoria generativo-trasformativa di Noam Chomsky.

¹⁰ Le regole grammaticali costituiscono, secondo Besse, «une formule generale [...] exprimant un rapport constant entre des phénomènes observables, rapport qui est postulé

lo esprimono sono assimilabili al concetto di 'legge' prevalente nelle scienze naturali¹¹. Le *regolarità discorsive*, d'altro canto, non esprimono mai valori assoluti bensì soltanto probabilistici; inoltre si basano su conoscenze extra linguistiche e sono soggette a continua violazione. La strutturazione del discorso è infatti determinata in primo luogo da fattori socio-culturali, contestuali, emotivi, strategici: fattori che cambiano da comunità sociale a comunità sociale e, entro certi limiti, da persona a persona.

Per esemplificare i vari tipi di regolarità si pensi, per le *regole grammaticali formali*¹², ai comportamenti strutturali di categorie grammaticali quali il nome, l'aggettivo o l'avverbio: per molte lingue, le regole di accordo, di numero, di genere, ecc. Costituiscono invece esempi di *regole categoriali di tipo semantico* quelle regole che, prendendo le mosse da concetti grammaticali astratti di tipo nozionale – ad esempio le relazioni tra idee espresse dai nomi, o i concetti di 'luogo', 'direzione', 'distanza' – indicano quali mezzi linguistici le esprimono.

Un esempio interessante di regola categoriale di tipo semantico, fornito da Altieri Biagi nella *Grammatica dal testo* (1987)¹³, è quello riguardante i 'modi del segno verbale'. Afferma Altieri Biagi che, tra il segno verbale e colui che formula l'enunciato (il parlante o lo scrivente), esiste un particolare tipo di rapporto definito dal modo del segno verbale. Il modo, infatti, «esprime l'atteggiamento di chi parla nei confronti dell'evento significato dal segno verbale». Si possono distinguere due tipi di atteggiamento del parlante: un atteggiamento distaccato ed un atteggiamento interessato:

- l'atteggiamento *distaccato* del parlante presenta l'evento come reale, certo, verificantesi indipendentemente dalla sua volontà, dai suoi desideri, dalle sue supposizioni, ecc., ad esempio:

– *La Terra fa parte del sistema solare.*

existant dans la nature même des choses».

¹¹ In realtà, anche la sintassi della frase può essere concepita in modo meno rigido. Come sostiene Lavinio (comunicazione personale), le 'regole' possono essere anch'esse soltanto delle 'regolarità' nel senso che sono prevalenti da un punto di vista statistico — cioè relativamente alla loro frequenza di occorrenza — ma pur sempre aperte a variazioni. Si consideri, ad esempio, come lo stesso ordine delle parole può cambiare a seconda di fattori pragmatici del contesto comunicativo, come dimostrano le frasi scisse o i vari tipi di dislocazione.

¹² Dette anche 'regole categoriali'.

¹³ Tale Grammatica riprende ampiamente quanto già espresso, in un'opera precedente, dalla stessa Altieri Biagi e da Luigi Heilmann (1984), ma soffermandosi più specificamente sul testo.

– Dante è nato nel 1265.

– l'atteggiamento *interessato* del parlante presenta l'evento come possibile o impossibile, condizionato da altri eventi, desiderato, ordinato da lui, ecc., ad esempio:

- *Sarei felice (sepotessi fare un viaggio).*
- *Oh, se venisse un po' di sole!*
- *Studiate bene, mi raccomando!*

Il modo che corrisponde al primo atteggiamento è il modo indicativo; i modi che corrispondono al secondo atteggiamento sono: il condizionale, il congiuntivo e l'imperativo.

Oltre a regole categoriali di tipo semantico esistono poi *regole pragmatiche*, dipendenti cioè dal contesto, che specificano il chi, il come, il quando, gli scopi, gli strumenti, le circostanze, ecc. in cui gli enunciati esprimono la loro forza particolare. Tali regole contengono dunque una specificazione dell'uso convenzionale delle espressioni, connesso ad un certo numero di caratteristiche contestuali rilevanti¹⁴. A differenza delle regole categoriali, che esprimono valori di tipo polare, esse esprimono valori probabilistici, dunque non assoluti.

Quanto alle *regolarità discorsive*, possiamo esemplificarle prendendo in considerazione il significato discorsivo derivante dalla collocazione degli enunciati in particolari sequenze interattive. Molti studi nell'ambito del modello analitico dell'Analisi della Conversazione' hanno rilevato vari tipi di regolarità nell'organizzazione dell'interazione, o meglio, nell'organizzazione di determinati atti interattivi: ad esempio, nell'organizzazione delle cosiddette 'coppie adiacenti' (*adjacency pairs*)¹⁵. Le regolarità relative alle coppie adiacenti riguardano quelle regolarità in base a cui la produzione di un determinato atto linguistico genera l'aspettativa di un secondo specifico atto linguistico che, in tal caso, diventa 'quasi obbligatorio': una sua non occorrenza diventa infatti altamente significativa (Ciliberti,

¹⁴ Si veda in proposito il modello elaborato da Dell Hymes (1972), indicato dall'acronimo SPEAKING, che chiama in causa l'insieme dei fattori che compongono 'la situazione sociale' in cui l'evento linguistico ha luogo.

¹⁵ Sacks H., Schegloff, E., Jefferson, G., «A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation», in *Language*, (1974: 696-735.)

1991: 61). Ad esempio, dato che in molte culture ad un saluto segue normalmente un saluto di risposta, la non produzione di quest'ultimo da parte di colui cui il saluto è indirizzato viene normalmente interpretata negativamente: come un'offesa, un atto di superbia o di maleducazione, una mancanza di riguardo verso l'interlocutore, ecc. In altre parole, per determinate azioni conversazionali prodotte in lingue specifiche esiste una susseguente azione appropriata, o probabilisticamente 'più appropriata'. La spiegazione etnometodologica dell'Analisi della Conversazione indica dunque come le regole discorsive influenzino e modellino gli enunciati che fanno parte delle sequenze conversazionali cui si applicano (Margutti, 2012). Conseguentemente, nella Grammatica pedagogica di una L2 si dovrà indicare se, in tali sequenze, la lingua-e-cultura² presenta delle differenze rispetto alla lingua-e-cultura dell'apprendente, generando in tal modo delle aspettative diverse.

Riassumendo quest'ultimo punto, nell'organizzazione dell'interazione, o meglio, di determinati atti interattivi¹⁶ – nell'esempio riportato più sopra si tratta di uno specifico turno di parola che realizza una specifica azione sociale: il salutare – esiste un quadro normativo di riferimento condiviso e gestito localmente cui i parlanti si attengono o, perlomeno, tendono ad attenersi. In questi tipi di azione sociale, la Grammatica è strettamente collegata a schemi organizzativi più ampi¹⁷, relativi alla condotta interattiva e sociale (*ib.*).

4. La Grammatica nell'insegnamento di L2

Nella sua accezione più tradizionale la Grammatica ha costituito per lungo tempo la spina dorsale delle metodologie di insegnamento di L2, il momento centrale della lezione o dell'unità didattica. I corsi di lingua venivano calibrati sulla Grammatica: i sillabi proponevano una rigida selezione e gradazione dei contenuti grammaticali, operata in base al principio, piuttosto vago, di minore o maggiore 'difficoltà strutturale'; a tali contenuti si subordinavano la scelta del nucleo tematico delle unità didattiche – e, dunque, la scelta del lessico – la selezione delle attività esercitative, le modalità di verifica dell'apprendimento. Tutto veniva posto a servizio dell'insegnamento grammaticale nella convinzione che lo scopo principale di un corso di lingua² fosse quello di sviluppare una competenza formale riflessa e

¹⁶ Oltre all'esempio sopra riportato, si pensi a coppie adiacenti che realizzano azioni sociali quali l'invitare, il chiedere informazioni, l'intervistare, ecc.

¹⁷ Schemi sintattici ma anche, ad esempio, pragmatici, prosodici (ad esempio, l'intonazione), non verbali (ad esempio gesti o posture).

meccanica. Tale competenza si manifestava nella capacità di padroneggiare le regole frasali¹⁸ sottostanti la produzione linguistica: lo sviluppo della correttezza e della precisione grammaticali – si sosteneva – avrebbe condotto alla intellegibilità e alla comunicabilità in L2.

In tale visione formalistica dell'insegnamento linguistico non si operavano opportune distinzioni tra regole categoriali e regole pragmatiche, né tra regole frasali (formali) e regolarità discorsive. Queste ultime, benché facciano parte integrante degli 'aspetti ordinati' del linguaggio, venivano trascurate in quanto considerate non appartenenti, *strictu sensu*, ai sistemi linguistici. Non si teneva cioè conto delle regolarità di comportamento linguistico che 'più tipicamente' ricorrono nelle varie occasioni comunicative, determinate dagli aspetti situazionali e socio-culturali che sottostanno all'enunciazione linguistica di comunità o gruppi sociali determinati. Oltre alle regolarità riscontrabili nella produzione di determinati atti comunicativi, lingue-e-culture diverse adottano specifici comportamenti linguistici nella gestione delle massime conversazionali, nel lavoro di riparazione, nella manifestazione di aspetti di cortesia, ecc. Tali regolarità fanno parte di quella che è stata definita "competenza etnolinguistica" (Beacco, 2006: 119), vale a dire la capacità di identificare, ed usare, le norme sociali relative a quei comportamenti comunicativi che influenzano direttamente la buona riuscita della comunicazione (Ciliberti, 2012: 131): con le parole di J.C. Beacco, le norme che regolano '*le vivre ensemble verbal*'.

4.1. Dal prodotto 'lingua' al processo di apprendimento

Il crescente interesse degli anni '70 ed '80 del secolo scorso per gli aspetti comunicativi del linguaggio condusse però ben presto ad una richiesta sempre più insistente di 'regole dell'uso' da affiancare alle regole formali e, via via, al rifiuto di queste ultime in quanto irrilevanti o condizionate dalle prime. Con il declino della 'illusione grammaticale' (Debyser, 1973), si giunse così alla proposta di limitare al minimo qualsiasi considerazione relativa agli aspetti sistematici delle lingue per concentrarsi sullo sviluppo di una competenza del '*processo*' di apprendimento piuttosto che del '*prodotto*' lingua, spostando cioè l'attenzione dalle regolarità strutturali delle lingue al processo di insegnamento/apprendimento. Le metodologie comunicative, e i sillabi nozionali-funzionali che le attualizzavano, abbandonarono il principio di organizzazione grammaticale dei corsi di L2 per offrire al discente occasioni d'uso linguistico spontaneo ed autentico, sostituendo l'obiettivo della fluenza dell'eloquio a quello della correttezza

¹⁸ Fondamentalmente le regole riguardanti la morfologia e la sintassi.

formale. Priorità assoluta veniva così accordata all'attivazione di una competenza dell'uso da raggiungere attraverso l'utilizzazione di qualsiasi tipo di contenuto potesse servire allo scopo (Candlin & Breen, 1979: 209).

La visione funzionalista ed interazionista degli approcci comunicativi all'insegnamento di L2 determinava dunque la convinzione che solo l'interazione e la partecipazione attiva conducono 'in modo naturale' all'apprendimento linguistico. Come ha recentemente affermato Lo Duca (2003: 255):

Uno dei punti irrinunciabili della moderna glottodidattica nell'impostare un percorso didattico di una L2 è quello di non partire dalle forme, dalla grammatica [...] ma piuttosto dalle funzioni, il che potrebbe essere riassunto in 'diamo degli strumenti linguistici per fare qualcosa.

4.2. Grammatica dei processi discorsivi

Può sembrare paradossale che, benché gli approcci comunicativi siano basati su una concezione di lingua in quanto processo e non in quanto prodotto, e benché la didattica linguistica abbia scelto la comunicazione come oggetto centrale di insegnamento, si tenda a trascurare la riflessione proprio sulle convenzioni, le norme, le regolarità che governano e strutturano i processi discorsivi. Ciò cui non si accorda ancora il dovuto rilievo è il fatto che l'interpretazione dei processi discorsivi necessita della presa in considerazione di componenti di ordine sociale, culturale, interazionale, emotivo: componenti che sono irrilevanti per l'interpretazione e la produzione semantica degli enunciati ma fondamentali per l'interpretazione e la produzione dei discorsi di cui essi fanno parte.

Ogni considerazione a livello discorsivo costringe insomma a riconsiderare le categorie grammaticali tradizionali per formulare nuovi raggruppamenti, più flessibili e variabili. Non è cioè sufficiente un approccio descrittivo esclusivamente formale e semantico; se si vogliono fornire generalizzazioni più profonde e che riguardino l'uso linguistico autentico, andranno individuati altri livelli e categorie di analisi, più astratti e diversi da quelli che la Grammatica scolastica ha reso familiari. L'introduzione della pragmatica e del discorso nella didattica delle lingue, piuttosto che ridursi a semplice inventario di funzioni – come è spesso accaduto nelle metodologie comunicative – dovrebbe cioè risultare in una operazione più coraggiosamente radicale di ristrutturazione e di integrazione delle categorie grammaticali tradizionali per formulare nuovi raggruppamenti che possano effettivamente presentare (delle ipotesi sulle) regolarità presenti

nell'uso linguistico.

Tale contraddizione deriva in buona parte dal fatto che i fautori degli approcci comunicativi sono generalmente scettici sulla possibilità di scoprire generalizzazioni a livello discorsivo a causa, da un lato, delle diversità esistenti tra interattanti, imputabili a variabili sociologiche e psico-affettive, d'altro lato, a causa della diversificazione dei contesti e delle circostanze in cui la comunicazione ha luogo. Inoltre, essi ritengono che le regolarità discorsive, eventualmente individuate, abbiano comunque scarsa utilizzabilità pedagogica in quanto, diversamente dalle regole grammaticali, non costituiscono delle vie obbligate: gli interlocutori, al contrario, correggono ed adattano continuamente il loro procedere discorsivo in base alle reazioni che provocano e tali reazioni sono imprevedibili.

A questa posizione, concettualmente corretta, si può ribattere che la logica didattica è diversa da quella teorico-descrittiva e che una descrizione che abbia valore pedagogico deve necessariamente fornire delle norme comportamentali che riducano il contingente al generale e lo specifico all'aspecifico. In altre parole, una descrizione che voglia possedere validità pedagogica deve fornire al discente delle norme di comportamento, cioè dei giudizi predittivi di maggiore o minore appropriatezza, accettabilità, usualità, normalità; deve fornire indicazioni che possano guidare l'apprendente quando produce o interpreta discorsi in L2. La didattica ha cioè il compito di fornire non già regole discorsive che 'limitino' i comportamenti dei parlanti di L2, bensì 'isole di attendibilità'¹⁹ – come sono state chiamate – ovvero norme che permettano ai parlanti, se lo desiderano, di *orientare* il loro comportamento in situazioni non marcate.

Tali strumenti, dunque, pur costituendo una semplificazione ed una convenzionalizzazione della realtà, offrono il vantaggio di fornire indicazioni su ciò che è più usuale o più normale nelle varie situazioni comunicative, orientando i comportamenti dell'apprendente senza per questo determinarli. Via via che l'apprendente raggiungerà conoscenze e competenze più raffinate, potrà adattare e correggere il proprio comportamento tenendo conto dell'evolversi del discorso, del rapporto che intende instaurare con l'interlocutore, della mutabilità contestuale, ecc. Tali generalizzazioni non costituiscono infatti delle 'regole' sempre eguali a se stesse; esse sono piuttosto degli 'schemi di azione convenzionalizzati' che non determinano i comportamenti ma che, come abbiamo già osservato, modellano le aspettative di ciò che è 'normale' e 'più usuale' nelle varie situazioni comunicative. L'apprendente potrà dunque utilizzarli nelle fasi

¹⁹ «*islands of reliability*»: Seliger 1983, in Ciliberti, 1991: 59.

iniziali di apprendimento o in situazioni non marcate.

5. Critiche agli approcci comunicativi

La scarsa attenzione delle metodologie comunicative alle regolarità, sia strutturali che discorsive, è conseguente, come abbiamo fatto cenno più sopra, da un lato, alla scelta pedagogico-didattica di offrire al discente di L2 attività e compiti che privilegino il *'processo'* piuttosto che il *'prodotto'* di apprendimento²⁰, che si pongano cioè l'obiettivo dello sviluppo della fluenza piuttosto che dell'accuratezza formale; d'altro canto, è dovuta alla scelta della teoria funzionalista adottata come base di riferimento – quella degli atti linguistici di John Austin (1962). Tale teoria assume un orientamento volto prioritariamente alle funzioni che singoli atti linguistici svolgono negli scambi interattivi piuttosto che agli eventi discorsivi in cui tali atti si manifestano. Inoltre, in tale teoria la produzione linguistica è trattata «come un insieme monolitico in cui l'intenzione del parlante ed il contesto interattivo sono dati come unità fisse, determinate aprioristicamente, trascurando in tal modo il fatto che ogni enunciato è una produzione congiunta, la cui forma è determinata interattivamente in quanto attività strategica collaborativa» (Aston, 1988: 3).

Le riserve verso l'approccio teorico degli atti linguistici discendono dunque dalla considerazione che tale teoria, pur avendo avuto il grande merito di privilegiare il fare piuttosto che l'essere del linguaggio, si limita a prendere in considerazione unità funzionali minime della comunicazione – singoli atti linguistici, appunto – piuttosto che interi eventi (Ciliberti, 2012: 127). Inoltre, per definire l'atto linguistico privilegia il concetto di 'intenzione' del parlante: concetto quanto mai vago, non trasparente e, soprattutto, riferito ad un solo interlocutore e non all'interazione tra interlocutori, ovvero ad un processo dialogico di scambio e negoziazione di significati. Infine, le critiche verso tale orientamento si appuntano sull'aver trascurato l'analisi e l'esplicitazione del rapporto e dei raccordi esistenti tra comunicazione e Grammatica, in tal modo guardando a quest'ultima soltanto come organizzazione strutturale di una lingua: come Grammatica *nell'*interazione e non – anche – come Grammatica *dell'*interazione. Ma, se consideriamo la lingua come un potente strumento dell'agire sociale, non possiamo intendere la Grammatica esclusivamente come una 'strutturazione chiaramente delineata ed internamente coerente', come un sistema

²⁰ La 'comunicazione in lingua', piuttosto che l'oggetto lingua'.

autosufficiente ed in sé concluso²¹; dobbiamo anche studiarla, ed insegnarla, relativamente all'azione sociale che produce, ed analizzare il contributo che essa fornisce, congiuntamente ad altre risorse, pratiche e sistemi, nella realizzazione di tale funzione. Come affermano Elinor Ochs, Emanuel Schegloff e Sandra Thompson (1996: 29) riferendosi ai contributori di un importante volume da essi curato:

The contributors to this volume are exploring a different way of approaching and understanding grammar. For them grammar is part of a broader range of resources – organizations of practices, if you will – which underline the organization of social life, and in particular the way in which language figures in every interaction and cognition.²²

L'accordo attuale di lasciare spazio, nell'insegnamento di una L2, all'esplicitazione delle regolarità che caratterizzano le lingue e, più in generale, alla riflessione metalinguistica, non è stata accompagnata – come abbiamo già sottolineato – da una nuova visione di Grammatica.

L'estensione e l'ampliamento della nozione è particolarmente rilevante in ambito pedagogico-didattico se concordiamo con l'assunto che, come si afferma oramai coralmemente, obiettivo dell'insegnamento linguistico è quello di sviluppare negli apprendenti di L2 non soltanto una competenza di tipo linguistico e sociolinguistico bensì anche una consapevolezza di tutti i sistemi e risorse che contribuiscono al 'fare della lingua', ovvero alle pratiche sociali di una comunità linguistica. Oltre al sistema grammaticale frasale, altri sistemi e risorse interagenti nella comunicazione sono quello discorsivo, quello pragmatico (raccordo tra lingua e contesti comunicativi), quello sociale e culturale (rapporto tra linguaggio e visioni del mondo, sistema di valori, modi di vedere, assunzioni implicite della comunità che parla la lingua oggetto di studio); quello prosodico, quello cinetico, quello non verbale. Come sottolinea Orletti (2004: 140),

²¹ Come abbiamo visto alla nota 11, secondo una visione formalista di Grammatica, le regole grammaticali costituiscono «une formule generale [...] exprimant un rapport constant entre des phénomènes observables, rapport qui est postulé existant dans la nature même des choses» (Besse, 1989: 104).

²² Il volume, indicativo di tale punto di vista, è un'opera collettanea di un gruppo di linguisti americani attivi nell'ambito dell'approccio di 'Analisi della Conversazione'. Si veda inoltre il bel volume *Etnopragmatica. La forza del parlare*, in cui un antropologo-linguista, Alessandro Duranti, sostiene la necessità di poter disporre delle linee generali di «una teoria pragmatica del linguaggio fondata sull'analisi sia grammaticale che etnografica degli scambi verbali» (Duranti, 2008: 9).

vanno dunque privilegiati approcci funzionalisti che cercano di scoprire nel discorso le motivazioni funzionali delle strutture linguistiche, enfatizzando in tal modo una visione di lingua in quanto strumento di azione sociale». E quando si parla di agire sociale e di interazione tra esseri umani li si prefigura sia come membri della società umana nel suo complesso sia in quanto facenti parte di specifiche e differenziate comunità e gruppi sociali, cioè in una prospettiva sia globalizzante ed universalista che specifica e localistica.

Per esemplificare questo doppio ruolo della Grammatica, viene spesso posto in rilievo come i parlanti usino le loro conoscenze grammaticali per monitorare il parlato in corso, ad esempio per capire quando possono a loro volta prendere il turno. Ma, come abbiamo già rilevato, non si tratta solo di conoscenze di tipo grammaticale in senso stretto, bensì di conoscenze che utilizzano altre risorse, altre pratiche, altri sistemi. E tali conoscenze dovrebbero essere prese in considerazione nell'insegnamento di L2 in quanto possono differenziare notevolmente, o persino fondamentalmente, la produzione linguistica della medesima azione sociale in base alla lingua-e-cultura in cui tale azione viene enunciata.

6. 'Fare Grammatica' in classe come metacomunicazione

Abbiamo detto e ripetuto che, da un punto di vista pedagogico-didattico, diventa necessario offrire agli apprendenti un'accezione di Grammatica più ampia di quella che la restringe esclusivamente all'organizzazione degli aspetti strutturali di una lingua; un'accezione, cioè, che non la esuli da schemi più ampi di organizzazione²³. La riflessione su tali sottosistemi e sulla loro integrazione sfocerà necessariamente in *meta-comunicazione*. Il 'fare Grammatica' potrà così fungere da stimolo per affinare le capacità di osservazione, de-costruzione, interpretazione della lingua-e-cultura² oltre che della propria lingua-e-cultura (Ciliberti, 1995).

Quanto alle modalità del 'fare Grammatica', essa dovrebbe essere coerente con l'approccio didattico scelto. Se l'approccio è di tipo comunicativo, esso dovrà mirare ad integrare l'insegnamento grammaticale con lo sviluppo dell'uso linguistico; a costruire, cioè, un sistema comunicativo nel momento stesso in cui tale sistema viene adoperato.

Gli approcci comunicativi si basano infatti su due assunzioni. Secondo la prima, vi è una dipendenza diretta tra interazione ed iniziativa, da

²³ «La Grammatica di una lingua va vista come un insieme di sotto-sistemi organizzativi, un insieme di regolarità/generalizzazioni di vario tipo, tra sé integrati ed interdipendenti» (Ciliberti, 2012: 62).

un lato, ed apprendimento dall'altro; in base alla seconda, lo sviluppo linguistico è un processo basato sull'interrelazione tra lavoro interattivo e lavoro cognitivo, cioè tra attività mentali ed attività sociali, e tali attività possono aver luogo soltanto in contesti significativi ed autentici. È importante a questo punto riflettere su cosa si possa intendere con contesto 'significativo' ed 'autentico' in situazione di classe.

Va rilevato innanzitutto che *'significativo'* non è soltanto lo scambio di informazioni secondo la tecnica dell'*information gap*, ovvero del divario informativo esistente tra interlocutori. L'esperienza quotidiana ci insegna infatti che la trasmissione di informazioni è spesso assai meno rilevante di altri compiti che la comunicazione assolve, come quello del mantenere le relazioni ed il contatto sociali, del far sì che la gente faccia delle cose per noi, del creare una buona impressione, del mantenere la faccia, e così via.

Quanto all'*'autenticità'* possibile nella classe di L2, essa non va equata con quella del mondo reale: la classe non può fornire gli stessi ingredienti contestuali ed interazionali che caratterizzano l'uso linguistico prodotto fuori della classe. Nella classe vige una sorta di contratto tra allievi ed insegnante, contratto che governa gli scopi, le attese e le regole di condotta da rispettare. Da un punto di vista sociale, la classe è infatti costituita da un gruppo di persone che adotta particolari modelli di comportamento, standard di giudizio, strutture partecipative in modo del tutto simile a quanto accade in altri gruppi sociali).

Spesso si sostiene che nella classe si può imparare a condizione che vengano offerte al discente le condizioni che rendono possibile l'apprendimento nel mondo reale, cioè a condizione che la classe sia speculare alla realtà. Si è convinti cioè che, perché vi sia apprendimento, la classe debba diventare una non-classe (van Lier, 1988: 47). Ma, una volta definita invece la classe come *setting* formale e gruppo sociale a sé stante, distinto e particolare, l'importante è che le attività che vi hanno luogo favoriscano il coinvolgimento e la partecipazione attiva da parte degli allievi (Ciliberti, 2012).

Quanto a specifiche modalità del 'fare Grammatica in classe', esistono 2 approcci fondamentali: un approccio esplicito, *deduttivo*, ed un approccio implicito, *induttivo*. Al primo approccio è sottesa una visione di apprendimento come processo imitativo di regolarità pre-analizzate; il secondo approccio, di natura costruttivista, propone invece la scoperta, anche provvisoria e parziale, delle regolarità della lingua, ed il loro aggiustamento progressivo da parte dell'allievo.

I due approcci possono essere utilmente abbinati utilizzando l'esplicitazione deduttiva come punto di partenza e spunto per ulteriori considerazioni ed ipotesi. Dato che gli allievi progrediscono nella loro interlingua in modo differenziato e non simultaneo, tale approccio può favorire la discussione tra di loro nel processo di scoperta, offrendo argomenti di interazione assolutamente 'autentici' nella situazione di classe. Come infatti sottolinea Courtillon (1989: 118) in proposito:

Se vi è una comunicazione naturale nella classe di lingua essa è quella in cui si discute *sulla* lingua.²⁴

Se le regolarità offerte all'allievo sono viste come espressioni dei punti di vista, esse si prestano ad 'essere messe in discussione', in senso reale e metaforico, cioè a costituire argomento di comunicazione e ad essere impuginate ed invalidate. E gli approcci comunicativi, che si propongono di sviluppare nei discenti la capacità di negoziazione di significati, acquisteranno coerenza metodologica una volta che introdurranno il tema della discussione sulla lingua come oggetto naturale di comunicazione in classe, una volta che porranno la comunicazione – dunque i processi di negoziazione e di aggiustamento – anche alla base della riflessione metalinguistica, soddisfacendo così sia l'obiettivo pratico di sviluppo dell'uso linguistico che l'obiettivo cognitivo di presa di coscienza del fenomeno lingua.

Il favorire la discussione e l'elaborazione di ipotesi, oltre a rendere l'insegnamento/apprendimento delle regolarità della lingua² più interessante e produttivo, affinerà la capacità di osservazione, de-costruzione ed interpretazione dell'allievo e non separerà in maniera arbitraria l'insegnamento delle forme di una lingua dall'esperienza comunicativa. Fornirà così una visione di Grammatica non già come:

a well-formed structure in its own right, built to stand on its own, with its coherence and structure best understood as well-enclosed integrity,

bensì come:

part of a broader range of resources [...] which underlie the organization of social life: "Grammar's integrity (and efficacy) are

²⁴ «S'il y a bien une communication naturelle à la classe de langue, c'est justement celle où on discute sur la langue».

bound up with its place in larger schemes of organization of human conduit, and with social interaction in particular (Ochs, E., E.A. Schegloff & S. Thompson (eds) 2007: 3.

7. Conclusioni

L'obiettivo dello sviluppo di una competenza formale in L2 va coniugato con quello dello sviluppo di una competenza assai più complessa, di una competenza in cui la 'Grammatica' – intesa come insieme di generalizzazioni ricavabili dai vari sistemi di cui si compone l'interazione umana – va presentata come una 'modalità di interazione sociale'. In tal modo la *Grammatica 'della lingua'* diventerà anche *Grammatica 'dell'interazione'*, rivestendo così una funzione eminentemente esplicativa.

Riferimenti bibliografici

- AAVV, (2013), Call for papers; XLVII Congresso Internazionale SLI, «Livelli di analisi e fenomeni di interfaccia», Università degli Studi di Salerno. <http://dsc.unisa.it/sli2013>²⁵
- AAVV, (1969), *The American Heritage Dictionary of the English Language*, Houghton Mifflin, Boston.
- Altieri Biagi M.L. (1987), *La Grammatica dal testo. Per la scuola media*, A.P.E. Mur-sia, Milano.
- Altieri Biagi M.L. & L. Heilmann, (1986), *Dalla lingua alla Grammatica*, A.P.E. Mur-sia, Milano.
- Aston G. (1988), 'Introduction', in Aston G. (a cura di), *Negotiating service. Studies in the discourse of bookshop encounters*, CLUEB, Bologna.
- Austin J. (1962), *How to do things with words*, Oxford University Press, Oxford.
- Beacco J.-C. (2007), *L'approche par competences dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris.
- Besse H. (1989), "L'hypothese, la règle et la loi", in *Le Français dans le monde*, Février-Mars, pp. 103-113.
- Bruner J.S. (1983), *Child's talk*, Norton, New York.
- Brumfit C. J. & K. Johnson (eds.) (1989), *The communicative approach to language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Candlin C. (1979a), "The status of pedagogical grammars", in C. Brumfit & K. Johnson (eds), *The communicative approach to language teaching*, Oxford University Press, Oxford.

²⁵ Pagina non più accessibile al 14/06/2018, N.d.C.

- Candlin C. & H. Breen (1979b), "Evaluating and designing language teaching materials", in *Practical papers in English Language Education*, vol. 2, University of Lancaster Press, Lancaster, pp. 172-216.
- Chomsky N. (1969), *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Ciliberti A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.
- Ciliberti A. (1995), "L'insegnamento grammaticale come meccanismo di supporto", in Desideri P. (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, la Nuova Italia, Firenze, pp.17-26.
- Ciliberti A. (1991), *Grammatica, pedagogia, discorso*, La Nuova Italia, Firenze.
- Courtilion J. (1989, "La grammaire sémantique et l'approche communicative", in *Le Français dans le monde*, Février et Mars, pp. 113-122.
- Debyser, F. (1973), "La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique", in *Le Français dans le monde*, 100, pp. 63-68.
- De Mauro T. (2000), *Il dizionario della lingua italiana*, Paravia, Bruno Mondadori editori, Milano-Torino.
- Dubois J. et alii (1993), *Dizionario di linguistica*, Zanichelli, Bologna.
- Duranti A. (2008), *Etnopragmatica. La forza del parlare*, Carocci, Roma.
- Duranti A. (1992), *Etnografia del parlare quotidiano*, Carocci, Roma.
- Fasulo A, & Galatolo R. (a cura di), 2004, "Lo studio dell'interazione sociale. Contributi all'analisi della conversazione". Numero monografico della *Rivista di Psicologia Applicata*, IV, 2-3, pp.141-152.
- Giacalone Ramat, A., 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci.
- Hymes D. H. (1972), "On communicative competence", in Pride J. P., J. Holmes (eds), *Sociolinguistics*, Penguin Books, Harmondsworth, pp. 269-293.
- Lavinio C. (2011), "(In)competenze metalinguistiche di base di laureati in Lettere", in *Italiano LinguaDue*, vol. 3, n. 2, pp. 302-335, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1925/2178>.
- Lo Duca M. G. (2003), "Sulla rilevanza per la glottodidattica dei dati di acquisizione di lingue seconde: 'narrare' in italiano L2", in Giacalone Ramat A. (a cura di), pp. 254-270.
- Margutti P. (2012), *Analisi della conversazione. Materiali di insegnamento*, Università per Stranieri di Perugia.
- Ochs E., E. A. Schegloff, S. Thompson (eds) (1996), *Interaction and grammar*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Orletti F. (2004), "Interazione e Grammatica: l'altra anima della sociolinguistica

- incontra la teoria”, in Fasulo A., R. Galatolo (a cura di), pp. 142-151.
- Orletti F. (2003), “Unità costitutive del turno: un esempio di intersezione di Grammatica e interazione”, in *Il parlato italiano*, Convegno nazionale, Napoli, 13-15 febbraio 2003.
- Renzi P., (a cura di) (1988), *Grande Grammatica italiana di consultazione*, vol. I. *La frase. I sintagmi nominale e proposizionale*, il Mulino, Bologna.
- Renzi L., G. Salvi, A. Cardinaletti (a cura di), 1991, *Grande Grammatica italiana di consultazione*, vol. II. *I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione*, il Mulino, Bologna.
- Renzi L., G. Salvi, A. Cardinaletti (a cura di), 1995, *Grande Grammatica di consultazione*, vol. III. *Tipi di frasi, deissi, formatone delle parole*, il Mulino, Bologna.
- Rodari G., 1973, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino.
- Sacks H., E. Schegloff, G. Jefferson, (1974), “A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation”, in *Language*, pp. 696-735.
- Saporta S. (1966), “Applied linguistics and generative grammar”, in Valdman A., (ed)
- Seliger H. (1983), “The language learner as linguist: of metaphors and realities”, *Applied Linguistics*, 3, pp. 179-191.
- Serianni L. (1988), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, UTET, Torino.
- Valdman A. (ed), 1966, *Trends in language teaching*, McGraw-Hill, New York.
- van Lier L. (1988), *The classroom and the language teacher*, Longman, London.

Approcci didattici, plurali e comparativi per lo sviluppo di 'community-cohesion' (2014)

in «Italiano LinguaDue», v. 6, n. 2, 2014, pp. 241-246.

1. La nozione di 'cultura'¹

La nozione di cultura è stata interpretata, sia in chiave teorica che in chiave applicativa, in una varietà di modi e secondo prospettive diverse. In chiave pedagogica essa costituisce uno dei temi centrali all'interno del dibattito sull'insegnamento di lingue non materne. Testimoniano tale centralità gli innumerevoli contributi italiani che si sono succeduti su tale tema nel corso del tempo a partire dagli anni '70 del secolo scorso, quando i flussi migratori verso il nostro paese cominciarono a diventare via via più consistenti.

Punti nodali del dibattito sono stati, da un lato, la concezione di cultura da adottare; d'altro lato, all'interno dell'accezione adottata, la scelta di quali contributi culturali si dovessero offrire agli apprendenti (Pugliese R., 2003).

Ma la difficoltà forse maggiore ha riguardato la decisione relativa al come pedagogizzare il nesso lingua-cultura, vale a dire al come presentare in modo didatticamente proficuo il legame inscindibile che esiste tra gli aspetti formali e regolativi della lingua e gli aspetti sociali e culturali che la lingua esprime e costruisce.

2. Cosa intendere con cultura. Prodotto o processo?

Quanto al cosa intendere con cultura, possiamo fare nostre le osservazioni di Claire Kramsch (1996) laddove sostiene che, in termini generali, tale nozione è stata abbinata ad almeno due modi di definire una comunità sociale.

La prima definizione – che adotta una visione antropologica – si focalizza sul modo in cui i gruppi sociali rappresentano culturalmente se stessi e gli altri attraverso le loro produzioni materiali: ad esempio attraverso i prodotti culturali di eccellenza all'interno della loro produzione artistica: musicale, letteraria, cinematografica, eccetera; oppure attraverso le loro istituzioni sociali: gli organi dello stato, i sistemi scolastico, giudiziario, economico, e così via. Adottando tale focalizzazione, la cultura viene

¹ Relazione tenuta al Convegno "I fondamenti della Pace" promosso dal 'Centro di ricerca sulle culture della Pace' dell'università di Modena (area tematica "Culture, lingue e integrazione"), Modena, 31 ottobre 2014.

dunque intesa come *prodotto*.

La seconda definizione di comunità sociale proviene invece dalle scienze sociali e si riferisce alle abitudini, agli atteggiamenti, alle credenze, ai modi di pensare, di ricordare e di comportarsi socialmente: modi condivisi dai membri di una specifica comunità o gruppo sociale (Nostrand, 1989: 51). In questo caso la cultura viene vista come *processo* piuttosto che come prodotto: un processo in cui acquistano rilievo primario i *comportamenti sociali* e, tra questi, soprattutto i *comportamenti discorsivi*. Il discorso, infatti, esprime concretamente, anche se in modo spesso invisibile per il non nativo, il rapporto lingua-cultura in quanto – cito da Sarangi (1994) – «crea, ricrea, modifica, trasmette la cultura, il linguaggio e la relazione tra i due».

Attraverso il discorso si possono infatti individuare i modi in cui gli appartenenti ad una certa cultura costruiscono le relazioni sociali; i modi in cui manifestano le loro intenzioni comunicative, i loro sentimenti e le loro emozioni; attraverso il discorso si possono ricavare quali argomenti sono accettabili e quali no in una determinata cultura; quali sono i registri linguistici appropriati a determinate situazioni o alla realizzazione di determinati eventi linguistici, e così via. (Pugliese, 2003: 83-98).

3. L'acquisizione di 'competenza interculturale'

All'individuazione del nesso 'lingua' e 'cultura' si collega, sempre in prospettiva pedagogico-didattica, il terzo punto nodale del dibattito in corso: quello relativo al come promuovere nelle istituzioni educative lo sviluppo della competenza interculturale e dell'educazione interculturale.

Va sottolineato come la competenza interculturale si acquisisca secondo modalità assai diverse da quella con cui si acquisisce la competenza culturale nella lingua madre; quest'ultima avviene infatti secondo una modalità implicita, mentre la competenza interculturale si acquisisce attraverso l'esplicitazione e la discussione, oltre che attraverso varie altre forme di oggettivazione, ovvero secondo forme vissute come realtà oggettive.

A questo elenco di modalità didattiche, va inoltre aggiunta una modalità che ricorre nel titolo del mio intervento: un "approccio didattico plurale" (e comparativo), di cui tratteremo velocemente più avanti.

4. La competenza interculturale e l'educazione interculturale

Prima di specificare cosa si intende con approcci didattici plurali – su cui esistono proposte operative molto interessanti elaborate dal Consiglio d'Europa – dobbiamo però fare un passo indietro per sottolineare

come l'intensificarsi dei fenomeni migratori e di mobilità fanno da sfondo non soltanto alla necessità di adottare approcci che promuovano un campo didattico specifico, ovvero quello dello sviluppo di una *competenza interculturale*, ma che promuovano anche un'area assai più ampia: quella dell'*educazione interculturale*.

Le due aree, benché condividano lo stesso oggetto – ovvero quello di culture in contatto – hanno specificità e focalizzazioni proprie: la competenza interculturale pone particolare attenzione alla cultura in quanto “tramite imprescindibile per comprendere e produrre dei significati” – senza cultura infatti la lingua non esiste, non è lingua – l'educazione interculturale pone invece l'accento su scelte educative di carattere generale: ad esempio, l'educazione contro il razzismo e i pregiudizi negativi, l'educazione ai diritti umani, o, in un'ottica di tipo operativo e pratico, la promozione di progetti di scambio tra studenti di paesi diversi.

5. L'espressione 'interculturale'

L'espressione 'inter-culturale' (competenza, educazione interculturale) va qui intesa come un insieme (una serie) di sistemi di rappresentazione, di interpretazione e di produzione attraverso cui passa l'apprendente di una L2. Tali sistemi – in analogia con la nozione di *interlingua* – sono transitori e instabili, e si susseguono l'un l'altro nel tentativo di un avvicinamento progressivo, appunto, alla 'competenza interculturale', e all'educazione interculturale'.

Torniamo ora agli approcci didattici plurali.

6. Gli approcci didattici plurali (e comparativi)

Pocanzi, parlando dei requisiti, o modalità didattiche, necessari allo sviluppo della competenza interculturale ho accennato ad 'approcci didattici plurali delle lingue e delle culture' facendo riferimento a proposte operative, che vanno in tale direzione, elaborate dal *Centre européenne pour les langues vivantes* del Consiglio d'Europa.

Tali approcci, che fanno capo al cosiddetto CARAP² – acronimo che sta per '*Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et de cultures*' – sono basati su attività di insegnamento-apprendimento che mettono in gioco, contemporaneamente, più di una lingua e più di una cultura. Essi si contrappongono cioè ad approcci che potremmo definire 'singolari', nei quali, cioè, l'obiettivo cui si mira nel percorso didattico è una sola lingua e una particolare cultura, considerate in maniera autonoma ed isolata da

² <http://carap.ecml.at/>

altre lingue ed altre culture.

Il CARAP individua un insieme di competenze e di risorse nello sviluppo delle quali gli approcci plurali rivestono un ruolo di primo piano. L'obiettivo è quello di aiutare l'apprendente a stabilire legami e rapporti tra lingue e culture diverse. Attraverso la messa in gioco contemporanea di più di una lingua e più di una cultura, quest'ultima diverrà, appunto, una 'interculturale'.

L'approccio del CARAP può definirsi dunque, oltre che 'plurale', anche interculturale in quanto «pone come obiettivo di insegnamento lo sviluppo della capacità di oltrepassare i limiti della propria visione del mondo aprendosi ad altri modi di conoscere, pensare ed agire. In mi senso più esteso, mira altresì allo sviluppo della capacità di interpretare comparativamente altri modi di vivere, e di spiegarli a coloro che vivono diversamente (*ivi*)».

7. L'attività riflessiva nell'insegnamento/apprendimento linguistico

Per sviluppare tale capacità è indispensabile, secondo il CARAP, l'adozione di una *prospettiva riflessiva* che sviluppi cioè sensibilità rispetto ai fenomeni linguistici e comunicativi in lingue e culture diverse. L'attività di *riflessione* consisterà infatti nella comparazione di fenomeni analoghi in più lingue note agli apprendenti. Tramite il confronto – si ritiene – si potranno utilizzare al meglio sinergie potenziali.

8. Integrazione → Convivenza democratica

Prendiamo infine in considerazione le ultime due parole del titolo del mio intervento "Approcci didattici plurali e comparativi per lo sviluppo di '*community cohesion*'³", denominazione che, assieme ad altre quali '*convivenza pacifica*' o '*convivenza democratica*', viene spesso usata in sostituzione del concetto assai più noto di '*integrazione*'.

La ragione di tale sostituzione deriva dal fatto che la nozione di '*integrazione*' sembra riferirsi ad un modello, o processo, unidirezionale in cui – come si può leggere nel vocabolario della lingua italiana di Tullio De Mauro – essere "integrato" significa essere inserito in una comunità, in un contesto sociale, culturale, politico, eccetera, secondo un processo unilaterale, secondo un *processo univoco*.

³ Cfr. CARAP per questa definizione.

In una trasmissione di Radio3 di qualche tempo fa – “Uomini e Profeti. Questioni”⁴ – Gustavo Zagrebelskv – un magistrato e docente universitario di diritto costituzionale che interviene spesso nel dibattito pubblico italiano – invitato a discutere sul rapporto tra religione e democrazia – sosteneva che il concetto di ‘integrazione’ poteva, e, doveva, essere sostituito proprio dal concetto di “democrazia” intesa come ‘luogo spirituale’ in cui si cerca insieme come vivere su posizioni di uguaglianza e nel rispetto della libertà e del pluralismo delle coscienze e delle persone.

Tale argomentazione è convincente se si riflette sul fatto che tutti noi, credo, saremmo d'accordo nel dire che intere comunità di immigrati rimangono del tutto straniere nel nostro territorio, nelle nostre città, nei nostri paesi. Vale allora la pena di chiedersi a che cosa ciò sia imputabile dato che, per fortuna, non sempre ciò dipende da chiusure particolari o da forme di razzismo che, purtroppo, pure esistono, come sappiamo. A volte – sosteneva Zagrebelskv – si tratta piuttosto di difficoltà interne alla nostra democrazia che forse non ha ancora sviluppato modalità adeguate alle nuove presenze sui nostri territori.

E qui sorge un'altra domanda, più generale, che è alla radice della questione: quali modelli ha prodotto la modernità per tentare di vivere insieme, pacificamente e armonicamente, nello stesso territorio, con persone che hanno convinzioni, tradizioni, culture, lingue, diverse dalle nostre?

A questa domanda si può rispondere, provocatoriamente e polemicamente, sostenendo che il modo più semplice di organizzare una tale convivenza può essere quella di una ‘reciproca segregazione’. Ciò, d'altronde, avviene già, almeno in parte, nelle nostre città dove ci sono quartieri “riservati” a etnie o gruppi sociali – quartieri vissuti da emigrati che hanno lasciato il loro paese alla ricerca di migliori condizioni di vita, da poveri, da diseredati, da svantaggiati – così come, d'altronde, ci sono invece quartieri vissuti esclusivamente da persone abbienti ed avvantaggiate. Si pensi, per fare degli esempi, a quartieri di periferia quali Tor Bella Monaca a Roma, dove vivono diseredati, *homeless*, stranieri poveri e senza lavoro. O si pensi ad una piccola città toscana come Cortona dove vivono, nella parte alta della città, in belle ville sulle colline stranieri benestanti innamorati della Toscana, mentre nella piana denominata Camucia, vivono invece, ammassati in piccoli appartamenti in affitto, comunità di rumeni, albanesi, cinesi, circondati dalla zona commerciale, ovvero da un agglomerato di negozi, mercati, supermercati, piccole industrie.

⁴ *Uomini e Profeti* del 24/11/2013. La registrazione della trasmissione è disponibile all'indirizzo <http://www.radio.rai.it/podcast/A42728474.mp3> (N.d.C.).

Ciò avviene talvolta – perlomeno in alcuni paesi europei – anche nelle scuole dove si creano classi differenziate per i figli di famiglie straniere che hanno difficoltà linguistiche. Si tratta di forme di segregazione a svantaggio di particolari comunità o gruppi sociali, forme di segregazione che ne creeranno delle altre.

Il modello opposto a quello della segregazione è quello dell'*integrazione* dalla quale, però – come ho cercato di argomentare – va forse presa una certa distanza critica in quanto, nel caso degli emigrati, si tratta di integrare gruppi minoritari in un gruppo maggioritario correndo dunque il rischio dell'*omologazione*, ovvero il rischio di soffocare le culture e le lingue altrui. In proposito alcuni sostengono che l'integrazione è infatti possibile soltanto tra gruppi equivalenti, ovvero tra gruppi che possono esercitare, l'uno rispetto all'altro, una medesima forza culturale integratrice.

O forse si dovrebbe mirare al *modello dell'interazione* (integrazione senza 'g') tra le varie culture in quanto modello capace di sopportare gli inevitabili conflitti che oggi la democrazia deve affrontare: un modello che rispetti le identità diverse dalle nostre senza ghettizzare il diverso, bensì, al contrario, aprendo canali di comunicazione attraverso un'influenza ed una forza culturale che possono – e dovrebbero – diventare reciproche, bidirezionali.

L'"uomo marginale", ovvero, citando Robert Park, colui che, avendo lasciato il proprio paese, vive ai confini di 2 culture e di 2 società – può ancora giocare il ruolo di fattore positivo di cambiamento ma a condizione che le sue radici non vengano soffocate.

Il confronto aperto, esplicito e, soprattutto, amichevole, fra culture diverse è forse l'approccio migliore per evitare i conflitti e per favorire la convivenza e la pace.

E qui concludo con una nota positiva di speranza. Ho scoperto recentemente – molti di voi sicuramente ne sono a conoscenza già da tempo – che a partire dal 2008 è stato lanciato un programma pilota di 3 anni – coordinato dall'Unione europea e dalla 'Commissione europea per lo sviluppo' – denominato THE INTERCULTURAL CITIES⁵, mirante allo sviluppo di un *approccio interculturale all'interazione*⁶ (in questo caso si può forse accettare la parola integrazione segnalando che nella home page del sito si parla

⁵ The intercultural cities: http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Cities/Default_en.asp.

⁶ Cfr. *The intercultural city step by step. Practical guide for applying the urban model of intercultural integration*, pp. 19-20: <http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/cities/ICCstepbystepAugust2012.pdf>. Il documento è attualmente disponibile all'indirizzo

di *intercultural interaction and inclusion*).

Si tratta di un approccio che sottolinea la necessità di permettere ad ogni cultura di sopravvivere e di fiorire, ma che sottolinea anche il diritto di tutte le culture a contribuire al 'panorama culturale' (*the cultural landscape*) della comunità in cui sono presenti. Le singole culture cambieranno via via che si incontreranno con altre culture e, vivendo in una città dall'identità multipla, rispetteranno la diversità.

Al progetto *Intercultural cities* partecipano già molte città di diversi paesi europei, tra cui anche l'Italia con la città di Reggio Emilia. Originariamente, tale programma si caratterizzava come esperimento della durata di 3 anni il cui scopo era quello di creare una '*inclusive city*', una città inclusiva, «that is proud and strengthened by its diversity», ovvero che è orgogliosa e rafforzata dalla sua diversità. Il progetto è infatti ispirato dal motto '*cultures thrive only in contact with other cultures, not in isolation*'. [Le culture prosperano soltanto a contatto con altre culture, non in isolamento].

Riferimenti bibliografici

- Candelier M. (eds.), Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J-F., Lórinicz I., Meißner F-J., Nogueroles A., Schröder-Sura A.(2012), *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*, European Centre for Modern Languages-Council of Europe. Trad. it. "Il CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse", in *Italiano LinguaDue*, Vol. 4, N° 2 (2012): <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823>.
- Kramersch C. (1996), "Why Should Language Teachers Teach Culture?", in *Language, Culture and the Curriculum*, 9, 1, pp. 1-9.
- Nostrand H. L.(1989), "Authentic texts and cultural authenticity: an editorial", in *Modern Language Journal*, 73(1), 49-52.
- Park R.(1928), "Human Migration and the Marginal Man", in *The American Journal of Sociology*, XXXIII, 6, pp. 881-893.
- Pugliese R.(2003), "La prospettiva interculturale tra ricerca linguistica e didattica delle lingue", in *DAF Werkstatt. Rivista semestrale del laboratorio di didattica del tedesco*, 2, Università di Siena-Arezzo, pp. 83-98.
- Saranghi S. (1994), "Intercultural or Not? Beyond Celebration of Cultural Differences in Miscommunication Analysis", in *Pragmatics*, 4, 3, pp. 409-427.

Analisi del discorso
e pragmatica

Strategies in service encounters in Italian bookshops (1986)

in *The PIXI project* (Laurie Anderson, Guy Aston, Anna Ciliberti, Susan E. George, Gillian Mansfield, Lavinia Merlini Barbaresi, Gordon Tucker, Jocelyne Vincent Marrelli), *Negotiating Service. Studies in the discourse of bookshop encounters*, ed. Guy Aston, Bologna, Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna, 1988, pp. 43-71.

1. Introduction¹

In recent years the concept of strategy – and especially of “communicative strategy” – has received considerable attention, particularly from applied linguists. The realization that pragmatics cannot, and should not, specify “the exact format of utterances in situation” (Thomas 1983: 92), has resulted in the attempt to envisage general theoretical constructs that can specify the abstract relationships existing between people’s goals in talk and linguistic output. What is now being pursued is thus not a taxonomy of utterances and a lexis of words and concepts to propose as appropriate in different situations, but rather the identification of “a small set of *strategies* by means of which people use language to solve problems and attain desired goals” (ibidem, emphasis added). Following this general position and in the light of an interest in pedagogy – in which domain the concept of strategy seems particularly worth pursuing – I set out to investigate some aspects of our data using such a concept. Nevertheless, as has been pointed out by Verschueren:

¹ Intervento proposto ad un seminario tenutosi nell’ottobre 1986 al Centro Studi “Sorelle Clarke” dell’Università di Bologna in località Bagni di Lucca. Nel corso della trattazione sono citati altri capitoli dello stesso volume, che si riportano di seguito per completezza d’informazione:

- capitolo 1: Guy Aston, *What’s a public service encounter anyway?* (pp. 25-42);
- capitolo 3: Guy Aston, *Interactional speech in service encounters* (pp. 73-97);
- capitolo 4: Laurie Anderson, *Access routines in service encounters* (pp. 99-134);
- capitolo 5: Laurie Anderson, Guy Aston & Gordon Tucker, *The role of the lexico-grammar in the realisation of requests* (pp. 153-165);
- capitolo 9: Jocelyne Vincent Marrelli, *Notes on power and solidarity in bookshops: goals, roles and the functions of laughing* (pp. 233-265).

Per le modalità di raccolta dei dati si veda l’introduzione al volume (Guy Aston, *Introduction*, pp. 1-23), N.d.C.

the paradox of empirical research seems to be that it is needed to substantiate and validate the same theories (or visions) that it inevitably has to rely upon as its own frame of reference. (Verschueren 1987: 16-17)

Before being able to use the concept of strategy, and other related concepts, as a tool for analysis, I then felt I had to go through its most widely accepted definitions, both in the applied linguistic literature and in cognitive psychology where the concept originated. The attempt to substantiate and refine the theoretical tool I wanted to use for the analysis makes up the first part of this paper, whereas the second part is devoted to the analysis of some of our Italian data.

2. The concept of 'communicative strategy' in applied linguistics and cognitive psychology

2.1

The term "communicative strategy" (CS) was introduced in applied linguistics by Selinker in 1972 in an article entitled "Interlanguage". It was used to account for certain types of error made by L2 speakers when they tried to communicate in spontaneous situations without possessing an adequate knowledge of the L2 linguistic system. A CS was seen as "a result of an identifiable approach by the learner to communicate with native speakers" (1972: 37). This generic "approach by the learner to communicate with native speakers" is narrowed down and specified in later definitions. CSs are now seen as approaches to communicate in difficult situations; they are an indication of how learners manage to convey "difficult meanings", of how they attempt to communicate despite their limited knowledge of the target language. All definitions proposed since 1972 seem to share one or more of the following criteria: (a) CSs are resources the learner draws on to compensate for linguistic deficiencies; (b) CSs concern exclusively non-native discourse; (c) CSs are, at least potentially, conscious means to overcoming communication difficulties.² As far as the first criterion is concerned, all definitions tend to assume that, for a CS to be adopted, there must be a lack of shared linguistic and/or cultural knowledge between the

² See, among others, definitions given by Varadi (1973), Schachter (1974), Kleinmann (1977), Corder (1978), Tarone (1980, 1982), Bialystok (1983), up to Faerch & Kasper (1983, 1984). The last two authors also characterize communicative strategies as being problem-oriented and potentially conscious. But they too consider communicative strategies as an interlanguage phenomenon.

speakers. The consequence of this bias is that CSs are generally referred to in native/non-native discourse only. A dividing line is then drawn between “production strategies”, i.e. native-speakers’ attempts to use their linguistic and cultural knowledge in an efficient way, and “communicative strategies”, i.e. non proficient non-native speakers’ production strategies where non-shared meaning has to be negotiated. The investigators’ goal is therefore to find out how non-native speakers compensate for their linguistic deficiencies. The literature abounds in CS typologies, which in any case generally include the following categories:

paraphrases
transfer
appeal for assistance
avoidance
mime

(Tarone 1980: 429)

Local product level phenomena such as circumlocutions, word coinage, lexical borrowing or elicitation of vocabulary are thereby treated as though they were of identical significance to more global phenomena such as message or topic abandonment. Overt phenomena are compared with covert ones – for example, avoidance – where ‘the problem’ might not surface at all. CSs are also often – but not always – defined as potentially conscious. But the relationship between routinised, i.e. ‘unconscious’ strategies and more conscious ones adopted to cope with particular, unique situations is not much investigated.

2.2

Let us now briefly consider the concept of strategy from a cognitive psychology standpoint, that is, taking it back to where it originated. A cognitive approach to strategies seems to offer the following advantages: (a) it can be applied both to native speaker/native speaker and to native speaker/non-native speaker discourse; (b) it always implies the – at least potentially – conscious adoption of verbal (and/or non-verbal) plans to reach one’s goals; (c) it deals with any communicative situation, whether ‘difficult’ or not.³ One such cognitive psychologist is the Russian A. A.

³ The concept of ‘difficulty’ does not refer here – or does not refer uniquely – to speakers’ inadequate command of the language (L1 or L2), but, rather, to the always necessary effort involved in reaching interactional and transactional goals, since one’s goals often contrast with, or impinge upon, those of others.

Leont'ev. According to him, the most salient feature of strategies is that they are goal-oriented and determined by their goals. Furthermore, they involve the choice of a class of decisions rather than the choice and the execution of one occasional behaviour. In the latter case one should talk of tactics rather than of strategies:

Nous entendons par le term *tactique* le choix et l'exécution d'une décision définie de comportement et sous le term *strategie* le choix d'une classe de décisions. (1972: 261, emphasis added)

Leont'ev shares Vygotsky's position on verbal processes, namely that a verbal action is a process of communicative problem-solving. A verbal action consists of three phases: (a) orientation and planning; (b) performance; (c) control. The choice of strategies of verbal behaviour is linked to the orientation and planning phase, while the choice of tactics is linked to the performance phase. The verbal processes, therefore, possess a heuristic character, where by heuristic is meant "les mécanismes qui commandent le degré de réduction des recherches d'une solution d'un problème dans le champ d'un grand nombre de possible" (1972: 263).

The distinction between strategies on the one hand and tactics on the other seems to be an intuitively useful one. It puts at our disposal an umbrella term to which we can relate the plurality of local ways – the tactics – by means of which the more global plans manifest themselves. It is in fact a fairly common occurrence in verbal interaction that there is a clash or dissonance between the whole and its parts. Single conversational units – moves or sequences – or single linguistic levels – prosodic, lexical, grammatical – do not necessarily show comparable indices of formality, politeness, or cooperativeness. A closing sequence does not necessarily exhibit the same degree of politeness as the opening one. Politeness at the prosodic level is not necessarily equated at the lexical or syntactic level.

We have also seen that in cognitive psychology the concept of strategy always implies a – at least potentially – conscious choice. How are then routinised strategies to be considered? Discourse production and understanding are very personalised activities of knowing and controlling. But, at the same time – it is recognised – they make use of existing knowledge systems. There are thus verbal plans which are adopted routinely in given 'standard situations'. As Goody (1978b: 7) puts it, strategies are rational in the sense that they refer to a relationship between means and ends, but some of them, rational *de facto*, are not necessarily the product of a conscious will. These can be usefully analysed in terms of concepts like 'scripts'

or 'activity-types' as conceived by prior knowledge-based theories.⁴

2.3

The concepts of 'strategy' and 'tactic' cannot stand by themselves; they must fit into a general framework where they can find their place in a hierarchy of levels. The highest level is that of overall goal, which is of a complex nature. In our research it has been referred to in terms of transactional and interactional goals (Brown and Yule 1983: 3-4).⁵ The latter can be further subdivided into two types:

- a) interactional goals related to the maintenance of face, both in the sense of preserving one's territory and autonomy and of ensuring a positive image of oneself;
- b) interactional goals related to the accomplishment of a satisfactory or harmonious interactional product, i.e. one which leaves the interactants with a positive image of the speech event and of themselves as successful conversationalists.⁶

Transactional or interactional goals will tend to prevail according to different discourse genres. In public service encounters, transactional goals seem to be predominant. But, while transactional goals may not be present – for example in phatic communion – interactional goals seem to be always present, at least in sense (b) of the term. This hypothesis may constitute an explanation of certain prosodic, lexical or grammatical features found in transactional discourse (see Anderson et al, ch. 5).

3. Two integrated viewpoints of the concept of 'strategy'

In their work on discourse comprehension strategies, van Dijk & Kintsch (1983) point to the difference between comprehension and production processes. In a cognitive model – and most of all in a strategic model – they maintain:

we cannot simply invert the direction of mapping. At each point of the comprehension or the production process, the listener and the

⁴ According to Sanford & Garrod (1981: 54) a script is "a detailed list of events in sequences which characterizes a given 'standard' situation. It is complete with a list of roles played by the characters in the script, why it might be used (for instance the goals which a person might have to bring in to that situation), or what to do when things go wrong." For a definition of activity-type (Levinson 1979), see Aston (ch. 1).

⁵ Brown & Yule (1983: 3f) distinguish between 'transactional speech', concerned with conveying information, and 'interactional speech', which may "just fill the time of day". For a fuller discussion of the distinction, see Aston (ch. 3).

⁶ Or the desired objective of a lousy product!

speaker have access to different kinds of information, so that the relevant strategies will also be different. (1983:16)

But, later on, they continue:

it seems highly implausible that language users would not have recourse to the same or similar levels, units, categories, or strategies in both the productive and the receptive processing of discourse (1983: 262)

In the same line of argument, Levy (1979), in an article on goals and strategies, maintains that these are similar for both the listener and the speaker:

the hearer comprehends by reconstructing the speaker's thought processes, working backward from the linguistic expressions and using a network of communicative goals and strategies that is similar to the speaker's. Whereas the speaker is *executing* the strategies to achieve certain goals, the hearer is *observing* the linguistic expressions left in the wake of the speaker's processes and is using them to postulate the speaker's goals. The image is very much one of the speaker dropping linguistic clues to mark his path and of the hearer following close upon his heels doing a kind of retracing, or *simulation*. For this work, however, it seems important that the hearer also be a speaker. (1979: 204)

What interests me in this quotation is the obvious but relevant remark that "the hearer is also a speaker". As such he has experience of both processes and uses the same 'abstract' and general competence about goals, strategies and linguistic realisations as that used by the speaker. Obviously, he does not possess the same 'concrete' knowledge about the speaker's goals and has to discover and reconstruct them. In face-to-face interaction, then, participants shift from speaker state to hearer state. However, this reciprocity is not automatic or without significance. It can in fact occur in very different ways. On the one hand, the hearer may just 'undergo' the event, without taking any active part in it apart from showing that he is paying attention, acting, as it were, as a sort of resonance box for the speaker. One single participant is responsible for the whole discourse. On the other hand, the hearer may assume an active role in the interaction. In this case, both participants contribute to the realization of discourse, although the quality and degree of participation may vary greatly. Finally, the hearer may become 'stage manager' of the interaction, substituting the first

speaker who was the initiator of the interaction and assuming the leading role.

In casual free conversation these discursive roles are often interchangeable: speaker's and listener's roles shift back and forth. In activity types like public service encounters, on the other hand, this is not generally the case, the two roles of client and assistant being socially, and discursively, differentiated. A categorization of comprehension versus production strategies might then be sufficient to describe discourse genres whose mode of discourse is exclusively or predominantly productive or receptive for the respective participants. For example, lectures, narrations, or any kind of monologues where the productive or the receptive tasks are carried on by one or the other participant. In other words, as Holec points out, we cannot use the same model to describe all kinds of discourse. At least two models are necessary: one for what he terms 'interactive discourse', i.e. "discourse which is the collaborative construct of two or more participants mutually engaged in other-directed communicative behaviour" (1985: 27), and one for 'non-interactive discourse'.

Public service encounters are jointly produced by interactants, i.e. both participants are speakers and listeners, but they play different discursive roles in the definition of the discourse theme, in the determination of the level of formality, of the type of modality which characterizes the event, of the length of the event itself. We shall then analyse public service encounters from two complementary analytic viewpoints: static and dynamic. The first will see the interactive process from the point of view of one participant at a time and, in a Gricean perspective, focus on the utterer's meaning. The second, linked to the particular discourse genre under investigation, analyzes interaction as a process of dialectical adjustment to the progress of the situation – adjustment to the actions, re-actions and retroactions of interlocutors – and sees utterances in terms of participants' states. This second class of strategies will then further sub-categorize into two classes: conductive strategies and responsive or "matching" strategies. The two major classes of strategies – static and dynamic – are obviously related but they presuppose two different focusses: the first on discourse as the sum of different linguistic and non-linguistic contributions made by one individual at a time, the second on discourse as a joint product of two or more interactants.

3.1 A static viewpoint on strategies

In this section I shall propose a categorization of productive strategies. The viewpoint is of a Gricean type, i.e. focused on the utterer's

meaning and presupposing therefore an interpreter who tries to discover the speaker's 'intended' meaning. First of all, it is important to link the concept of strategy to that of goal. I have previously distinguished communicative goals in two main classes: transactional and interactional. Likewise, I shall identify two classes of strategies linked to these goals: (a) strategies linked to transactional goals; (b) strategies linked to interactional goals.

3.1.1

To categorize the first class of strategies I shall take into consideration Leech's principles of text rhetoric. Leech (1983), following Slobin (1975), identifies four principles of text rhetoric, subdivided into maxims. These principles may be taken as strategies in that they are options open to the speaker to reach his transactional goals. Whilst according to Slobin these principles are "precepts" observed by language in their philogenetic and ontogenetic history, in Leech's opinion they are observed by speakers in communicative situations. They constitute choices open to the speaker also in the sense of stylistic preferences. The four principles are well-known:

1. principle of processibility: "be humanly processible in ongoing time"
2. principle of clarity: "be clear"
3. principle of economy: "be quick and easy"
4. principle of expressivity: "be expressive"

According to the first principle, the linguistic product must be easily decodable by the listener in real time. The speaker must be able to divide the message into units, to assign degrees of prominence or subordination to the various parts of the message and, finally, to arrange these parts in a hierarchy. According to the second principle, the principle of clarity, the speaker will maintain a direct and transparent relationship between the semantic and the phonological structure, i.e. between message and text, and will also try to avoid ambiguities. The third principle, the economy principle, should lead to brevity and plainness of expression. It will therefore easily conflict with the principle of clarity. The last principle, expressivity, includes strictly expressive aspects and aesthetic ones like iconicity, as well as the embellishments that make our discourse more pleasant and effective.

3.1.2

As to interactional strategies, we should first of all note that, in order to attain interactional goals, we often resort to the expression of emotions,

both positive and negative.⁷ Now, according to clinical and social psychologists, there are three fundamental emotive dimensions to discourse: (a) confidence; (b) positive-negative affect; (c) involvement (Arndt & Janney 1985). These dimensions are tightly linked together. For example, somebody who has confidence in him/herself may have difficulty in controlling the expression of his/her feeling when s/he is emotively charged. The expression of emotions may be considered strategic if it is the result of a more or less conscious plan to reach one's interactional goals. It will not be considered strategic if it is an idiosyncratic characteristic of the speaker's, i.e. if it is one of his/her personality traits.

To be more precise, let us consider again the three emotive dimensions and some verbal indices which manifest them (but other indices, such as the 'vocal' or the kinesic ones, should not be forgotten: see Vincent, ch. 9).

a) *Confidence*. According to Arndt & Janney (1985), there are situations in which it is important for the speaker to produce an impression of confidence in the hearer in order to convince him/her that s/he is backing him/her up, that s/he wants to support him/her (see Aston, ch. 3). There are instead other situations where it is important to produce an impression of uncertainty on one's interlocutor to avoid facing him/her directly since one has something unpleasant to tell him/her. At the verbal level the confidence dimension tends to be associated with different degrees of directness or with the ways in which the speaker avoids certain topics in the presence of the hearer. In Arndt & Jammy's words:

The more confident a speaker is, the more likely he is to create an explicit verbal frame of reference for the things he is talking about: his references to himself, his listener and/or the topic tend to be specific, unmistakable, and closed to alternative interpretations [...] Conversely, the less confident a speaker is, the more likely he is to create an unexplicit verbal frame of reference: references tend to be more unspecific, diluted, obscure, and open to alternative interpretations. (1985: 287-8)

b) *Positive-negative affect*. This emotive dimension consists of the expression of attitudes and feelings. It manifests itself in the display of positive or negative judgments of facts, people, events, situations. At a verbal level, a

⁷ But not only. See Aston (ch. 3).

cue to this type of emotion is, for example, the choice of positively or negatively marked words.

c) *Involvement*. On the one hand involvement expresses what the speaker believes in and what he wishes to be clearly manifested; on the other hand, it provides a measure of the level and degree of intimacy and familiarity existing between speaker and listener. The former constitutes the 'personal' aspect of involvement, the latter the 'interpersonal' one. At the verbal level this emotion is especially evident in lexical or stylistic choices.

If we now consider the strategies connected to the conscious expression of these emotive dimensions, paraphrasing Arndt & Janney, we may categorize them as follows:

- a) Supportive positive strategies. These make use of confidence, positive affect and involvement clues.
- b) Non-supportive positive strategies. These manifest themselves in the expression of lack of confidence and involvement and by positive affect at a purely verbal level, but not at the 'vocal' or kinesic levels.
- c) Non-supportive negative strategies. These are demonstrated in confidence clues, negative affect and involvement at all levels, verbal and non-verbal.

3.2 *A dynamic viewpoint on strategies*

Participants in interaction – as has been pointed out by many scholars – do not have equal conversational rights, and this is related to their identity in the particular situation (Gremmo et al 1985). It is then important to relate interaction to participants' discursive and social roles to see who and when has the right to speak, what s/he has the right to say, and how turns are distributed the way they are in particular speech events.

A discourse-oriented definition considers role as "the enactment of [...] privileges and duties" (Gremmo et al 1985: 39). Such duties and privileges are realized by certain types of allowable contributions, both in terms of linguistic acts – such as requesting, informing and the like – and in terms of turn-distribution, i.e. right to perform openings and closings, right to interrupt, right to take or to give the floor, to address somebody.⁸ Moreover,

⁸ In other words "to perform certain categories of interactive acts" (Riley 1985:13). According to the CRAPEL school interactive acts "realize and impose the interactive structure of the discourse", being distinguished from illocutionary – or communicative, or speech –

discursive roles are related to certain norms which may be accepted or flouted by interactants but which ultimately depend on social structure and social order. If then our definition of discourse role seems appropriate to describe the “who says what when and in which order”, we need a socially-oriented notion of role to explain why things are the way they are in discourse. After all linguistic communication, like all types of social contact, “calls for a social contract [...] any reference to rights, duties or obligations expresses a relation to the social dimension of power in human relations” (Widdowson 1984: 217). Discursive roles are then dependent on certain attributes of social identity such as status or office and on some sort of assumptions governing communicative behaviour, like cooperation.

At an abstract level, the first thing we can notice about social roles in public service encounters – I shall not propose any definition of social role – is that they are instrumentally oriented, i.e. they are not assumed as ends in themselves but as means for obtaining specific rewards. Consequently, they have social ends rather than personal ones. Moreover, they are non-individualized, i.e., they apply to potential categories – those of assistants and clients – and not to particular assistants or clients. On the other hand, though assistant’s and client’s roles are both instrumental, they differ in that the assistant’s role is one of serving while the client’s role is one of commissioning (Conte & Castelfranchi 1984a, b). In other words, the assistant is required to pursue the goals of the client rather than try to get him/her to have new goals. Thus his discursive role is essentially responsive rather than initiatory and conductive. Conversely, the client’s role is one of commissioning, therefore he has the right to require the assistant to adopt his own goals, to act as an intermediary for their achievement. His discursive role is consequently an initiatory and conductive one rather than a responsive one.⁹

4. Summary and hypotheses

Ideally, then (at least in Italian culture), public service encounters are an institutionalized and routinized discourse genre where one of the

acts (Gremmo et al 1985: 41).

⁹ Another way of illustrating the two different discursive roles might consist in considering the different amount of effort the client and the assistant put into being relevant (see Sperber & Wilson 1986). It would seem that, inasmuch as the level of relevance is partly culturally and situationally defined, the expected level of relevance on the assistant’s part may be higher than that on the client’s part. Of course it can be adjusted, increased or decreased in the course of the encounter.

participants makes some requests – of goods or information¹⁰ – and the second participant has the institutionalized role of trying to comply with them. This different distribution of social duties and rights explains – at an abstract and pre-descriptive level – the asymmetrical distribution of discourse rights. Let me now try to formalize my hypotheses about the ‘idealised’ public service encounter before proving or disproving them on the data.

a) In an ‘ideal’ public service encounter the client is responsible for the conduction of the event, i.e. s/he is the one who initiates and carries it on. As for the content – types of typical speech acts – the client is the one who has topic control since he is the one to present a request. Topic control thus interacts coherently with turn exchange.

b) The assistant communicative strategies are usually of the responsive type. S/he is the one who complies with the request, who informs, who eventually apologizes when the good (book)/information is not available. S/he may take the initiative, but only when s/he needs clarification or to check comprehension in order to comply with the request.

5. Interactants’ roles

In actual fact, our bookshop data are much less routine than we would have expected. The reason for this seems to reside in the fact that there is often a much more complex interplay of role dimensions between the two interlocutors than our ‘ideal’ public service encounter had foreshadowed. Moreover, the assistant’s role is often a multiple one, i.e. it has more than one end and may enter in conflict with the client’s role. More specifically, to the two most common role relationships in public service encounters – clerk/member of the public and vendor/buyer (see Coupland 1983, and discussion by Aston, ch. 1) – we must add a third: assistant/client. Let us consider each type of relationship in turn, using highly simplified examples.

a) *Clerk/member of the public*. An example might be the information desk at a railway station. The request is one of expertise. It is a public utility which is not in competition with any other. The member of the public is an occasional ‘customer’, not a (potential) client. The clerk does not usually

¹⁰ According to Ventola (1987: 115) “even demanding and giving information in this genre [public service encounters] may be treated as a service, a linguistic service”.

have interactional goals. S/he is not interested in knowing to what use the information will be put and adopts the member of the public's goals instrumentally.

b) *Vendor/buyer*. For example a family-run grocer's shop. The request is of goods. There is a direct exchange between goods and money. The buyer is (often) a client, the shopkeeper is in competition with similar shops and tries to defeat the competition mainly by ensuring the quality and/or price of his/her goods and by creating a pleasant and easy-going atmosphere in the shop. Interactional goals, often instrumentally adopted, play a part in the encounter.

c) *Assistant/client*. The request is for goods and/or expertise. The client may be a "good client" or not, in the sense that s/he may know exactly what s/he wants, or may need some advice. On the other hand, the assistant is more than just a vendor: s/he may just have to serve the client, but may also have to get the client to have new goals. Moreover, the customer is seen as a (potential) client and the assistant tries to achieve a positive outcome whatever the situation.

Unmarked situations, where the client is a "good client", where communication is smooth and unproblematic tend to produce the more scripted bookshop service encounters. The situation becomes more complex when the client is a "bad client" – does not know exactly what s/he wants, is not sure of him/herself, the request is not accessible or acceptable.¹¹ In these cases the client is no longer the recognized "leader" – the conductor – of the interaction and the assistant must add to his role of server or information giver that of advisor or of intermediary: he must get the client to assume new goals, he must find compromise solutions. The usual discursive roles become unbalanced with the extreme possibility of their being completely reversed: the assistant takes the lead, he decides on the 'style' of the interaction (see example 15 below). The following exchange includes an embedded sequence exemplifying an assistant-conductive strategy adopted in a marked situation:¹² the book requested by a client is not

¹¹ According to Widdowson (1984b: 218): "accessibility is achieved by an alignment of different states of knowledge so that a common frame of reference is created. Acceptability is achieved when the interlocutors locate their interaction on the power and solidarity dimensions and reconcile the conflicting forces of the territorial and cooperative imperatives".

¹² What Ventola (1987) calls "dynamic systems", i.e. insertions, challenges, queries, repairs

available.

- (1) ¹³
- A: Eh, appunto sto cercando perché là c'era: + Risposta e ieri son andate via parecchie copie,
e:
- C?: =In questo momento-
- (4)
- 5 A: Aldo! + Sei qui? Prova a guardare se nei Nuovi Coralli c'è
quell'ultimo di Boll.; Cosa ne faremo di questo ragazzo.
- (2)
- A: È finito? + Ah, ecco. + Va bene, è finito e riordinato, sarà
qua sicuramente a fine settimana.
- 10 C: Sì, quando: ripasso \$(?magari)% un attimo.
- A: \$Sì.%
- > A: = = Sì. Sì sì. Perché ieri lo sa- forse qualche recensione,
perché ieri è arrivato \$(??3syll).%
- C: \$(??)%
- 15 A: Ne avevamo una pila, \$e:%
- C: \$Infatti% anch'io ho visto una recensione \$\$((?8syll).)%
- > A: \$\$Ecco.%\$Sì; eh- eh: + Proprio ieri.
- C: + Va bene, io: + quando ripasso –
- A: Va bene.
- 20 C: Grazie \$(??2syll).%
- A: \$Grazie a lei,% professore.

(paf17)

In line 12 the assistant initiates a sequence ("Yes. Yes yes. Because yesterday you know- perhaps a book review, because it arrived yesterday

and the like.

¹³ Si riportano le convenzioni di trascrizione (*Transcription conventions*, p. 333), N.d.C.

- C: customer turn
A: assistant turn
+ short pause
++ longer pause
(n) long pause (approximate duration *n* seconds)
\$text% or spoken in overlap with next/previous \$text% or \$\$text%% in transcript
\$\$text%%
=text latched to previous turn in transcript
==text latched to previous-but-one turn in transcript
text - tone group interrupted
text- syllable cut short
text: syllable lengthened (number of colons indicates extent)
. , ? ! punctuation gives a rough guide to intonation
(?text) tape unclear: tentative transcription
(??nsyll) tape untranscribable: *n* = approximate length in syllables
[comment] non-verbal behaviour or context information

(??). We had a pile”) when the client has already clearly indicated his desire to close the encounter (“Eh, when I call again (?perhaps) for a minute”: 10). The client’s closing signal is ignored: the assistant introduces an explanation of the fact that there are not any more copies of the book sought by the client. He expands the point previously made (“yesterday a lot of copies went”: 1-2) and interrupts the client’s acknowledgment of his explanation to confirm what he has just said (“That’s right. Yes, er- er + Just yesterday”: 17). In order to close the exchange the client produces a new preclosing signal (“Okay, I + when I call again 18) which is this time taken up and agreed to by the assistant.

6. Openings and Closings

First of all I shall analyse the openings and closings of 15 encounters recorded in a bookshop in a small town in the north of Italy. I shall then turn to a rather different set of data, collected in a shop in a big city in Central Italy. To analyze one particular phenomenon irrespective of where the data come from may in fact prove confusing and give rise to wrong generalizations. Geographical as well as social and situational variations often produce quite different outcomes.

The first bookshop (Paf) is one of a well-known national chain, situated in the centre of the town and frequented by an indifferenced rather well-educated public. Conversely, the second bookshop (Rok) is situated right beside the entrance of the Psychology faculty of the university and is frequented almost exclusively by psychology students. As well as books, it provides various other services for students: it distributes free leaflets containing timetables of the lessons and of staff office hours, examination schedules, detailed outlines of the various courses. The bookshop also posts books on request, gives discount to prolific buyers, and buys and sells second-hand copies of books used in the various courses.

6.1 Openings and closings in the Paf data

6.1.1

In the 15 public service encounters recorded in the first bookshop, the apparent initiator of the interaction is the assistant in 7 instances. I shall presently come back to the notion of the ‘apparent’ initiator; for the moment I would like to consider how the 15 encounters are initiated.¹⁴ When it is the assistant to open the encounter, 6 openings out of 7 consist of a

¹⁴ See, for the openings in the English data, Anderson (ch. 4).

greeting: “Bongiorno”. The seventh encounter opens up with a rather unusual service bid “Ha bisogno?” (Do you need (any help)?). The client’s intonationally emphatic answer (“Sii”) suggests that the situation is unusual, the client being either embarrassed or unsure of himself.

As for the 8 encounters opened by the client, 3 are initiated directly with a request, while 5 are of the *bongiorno* type. But, while in two cases the client’s “bongiorno” is followed by the assistant’s reply (“bongiorno”) – in other words the client’s contribution constitutes the first part of an adjacency pair of greetings – in the remaining three cases the client does not wait for the assistant to answer and produces his request immediately after greeting.

(2)

C: Bongiorno. volevo sapere se avete questo testo.

A: (??Deve) vedere in fondo a sinistra.

C: =Grazie.

(paf16a)

The “bongiorno” seems to be just a way of manifesting one’s turn to be served, or an acknowledgment to the assistant’s sign of address, realized by gaze, or posture or by a gesture.

When the initiator of the service encounter is the client, there thus seem to be three possibilities which can be distinguished on the basis of the opening section (see also Anderson, ch. 4).

- a) the opening consists in the first part of an adjacency pair of greeting/greeting (“bongiorno”/“bongiorno”);
- b) there is no opening section, and the transaction begins directly with topicalized material, i.e. with the request;
- c) the opening section is constituted by either a greeting or an attention seeker such as *sentà* (listen), immediately followed by the request.

Let us now consider the 6 cases in which the assistant initiates the event in greater detail (the seventh case, as I have tried to show, is situationally anomalous). To establish whether this is a “real” initiation of the encounter or simply an apparent initiation, let us consider, on the one hand, what follows the greeting and, on the other, what the client’s response is.

In none of the six cases is the “bongiorno” followed by more talk from the assistant. It always constitutes the first part of an adjacency pair. The client’s reply constitutes, in all six cases, the second part of an adjacency pair of greetings, being immediately followed by the request. The assistant’s initiative, therefore, is only apparent: there is no case in which

the client, having responded to the “bongiorno”, pauses to give the assistant a chance to speak. The assistant’s “bongiorno” can be considered a greeting and/or, at least partially, a service bid. This is particularly evident in one case, when the customer responds to the “bongiorno” of the assistant with “dunque” (well...), which clearly seems to indicate that the greeting formula has another function for him, beyond that of mere courtesy.

Schematically, therefore, the opening by the assistant generates the following structure:

A: greetings
C: greetings + request

in which the client’s greetings can correspond to *bongiorno* (good morning), *sentà* (listen), *dunque* (well) + request. The same token adopted for the same phase of the service encounter generates different discursive structures – and functions – according to the role occupied by the person who produces it: client or assistant. The “apparent” initiator of the exchange does not give us a sufficient indication of who the effective initiator is, and, hence, the most likely candidate to conduct or direct the encounter.

I have talked of the ‘effective’ initiator as the “most likely” candidate to conduct the service encounter. In other discursive genres – for example, face-to-face casual conversation – the two roles of initiator and of conductor of the event are, indeed, often not related one to the other; in other words, the initiator is not necessarily the one who conducts the conversation as a whole.

6.1.2

Let us now try to link the openings with the other components of the event: the closing, the request and the reply to the request.¹⁵ First of all with the closing phase. In the 15 service encounters from this first bookshop, two will be excluded from the analysis because another assistant interjects in the exchange. In the other cases, either the closing does not exist (6 cases, but it is possible that it simply is not heard), or it is the client who produces it (“Thank you”/“You’re welcome”; “Thank you, good bye”/“Good bye; I’ll

¹⁵ From a methodological point of view, the analysis of the individual moments that compose the encounter – openings, requests and replies, closings – and of the individual contributors – client’s strategies versus assistant’s strategies – cannot be separated from a global analysis. The partial results that can be obtained in this way must, that is, from time to time be reconsidered in categories that broaden progressively up to the level of an analysis of the entire event.

probably call again, thank you”/”Thank you”).

The assistant does not always respond to the first part of the closing. In only 3 of 7 cases does the client receive a reply and in only one case does the assistant return thanks. This happens when the client precedes his “thank you” with an indication that he is willing to put himself out: “I’ll probably call again”. The assistant seems to respond to this. His thanks, in other words, constitute a way of excusing himself for the inconvenience he has caused the client by not being able to satisfy his request. The response to the client’s thanks is instead normally constituted in these data by a “Prego” (not at all; you’re welcome), that is, by the acknowledgment of a service rendered. Nonresponse is then paradoxically indicative of greater courtesy in the sense that, by not responding, the assistant shows that s/he does not want to give undue weight to the service rendered.

Incidentally, one should however note the different interpretation of a “prego” of closing in a small family-run shop – for example a bakery or a grocery shop – such as are found in the old neighbourhoods in the centre of Rome. The response to the client’s thanks may be a “prego” (you’re welcome) or a silence – both being rather disconcerting for somebody who is not used to this custom:

(3)

Client: Grazie, bongiorno

Grocer: (Prego),(bongiorno)

The question at this point is: why is the assistant in a bookshop who answers “prego” to a “grazie” of farewell not considered rude while the grocer or the baker who does is? The social acceptability of the formula of farewell seems to depend on a series of factors. First of all, there is the different social position of the two sellers: an assistant in a bookshop is considered to be a person with a certain amount of education and standing; this is not necessarily or in the same way true of a grocer or a baker. In the second place, the fact that an assistant in a bookshop is not generally also the owner of the goods which s/he sells renders his/her service more impersonal: the assistant is simply someone who is paid to do a certain job but who does not derive direct and immediate benefit from the client’s money. The family grocer, on the other hand, takes the client’s money directly for him/herself. There is, finally, a difference between the type of goods that can be bought in the two shops: books have, obviously, a considerably higher standing than bread or sausages!

6.1.3

It is difficult to identify any relationship between the openings and the closings in these data. The fact that in 6 cases out of 15 the closings cannot be heard and that two other exchanges are invalidated by the introduction of a second assistant renders any attempt at generalization risky as well as difficult. Let us, however, examine how the 7 encounters are figured in openings and closings in greater detail:

	<i>openings</i>	<i>closings</i>
	(g = greetings, a = other opening element, R = request)	
1.	A: g C: g + R	G: Grazie (<i>Thank you</i>) A: Prego (<i>You're welcome</i>)
2.	C: g + R	C: Casomai ripasso grazie (<i>I'll probably call again thank you</i>) A: Grazie
3.	C: a (<i>sentita</i>) + R	C: Grazie A: Prego, bongiorno
4.	C: g + R	C: Grazie
5.	A: g D: a (<i>scusi</i>) + R	C: Grazie
6.	C: g A: g	C: Grazie bongiorno A: Bongiorno
7.	C: g + R	C: Grazie

The effective initiator of a public service encounter in this set of data is then always the client, and the person who closes it is also always the client. Given this fact, one could put forward the conclusion that the person who conducts the event is the client. In order to sustain this affirmation, however, we must complete our analysis.

6.2 Openings and closings in the Rok data

Let us now consider the opening and closing sections in our second shop. As already mentioned, while the service encounters involved here are of the same thematic type – they also take place in a bookshop – several features of the situation are different. Firstly, the shop is frequented almost exclusively by students and, as well as books, it provides other services for them. Moreover, the assistants are all young people, in some cases students or ex-students of psychology themselves, who work in the bookshop on a temporary basis.

All of the 28 encounters examined are opened by the client directly

with the request or with an attention seeker: (*sentà/senti* – “listen”: formal/informal); *scusi/scusa* – “excuse me”: formal/informal), but never with a greeting. It seems that because of the familiarity, the camaraderie that exists between the assistant and the client, a reduced script can be used. A phase which is not absolutely necessary, that of the opening, can be eliminated. This reduction is confirmed by the fact that these data also generally omit traditional closings, that is the leave-taking and/or thanks phase. The event is constituted by the request and the reply to the request.¹⁶

It is true, however, that the requests are not always constituted simply and solely by questions about books, examination schedules, timetables and such like or by requests for books. Often the assistant is asked for advice about, for example, the difficulty or length of one book compared to another, or about how the book is considered by the professor who put it on the list of optional readings, but there are no assistant's conductive strategies, as we shall see shortly.

Let us now analyze the first 10 exchanges, particularly the opening and closing sections, in a little more detail:

	<i>openings</i>	<i>closings</i>
1.	C: a (<i>senti</i> : inf.) + R A: Sì?	C: (comment)
2.	C: R (title of book)	C: (comment)
3.	C: R (title of book)	A: (reply to C's comment on A's reply to request)
4.	C: R	A: (comment on R; another C introjects)
5.	C: a (<i>senti</i>) + R	C: (comment on R)
6.	C: a (<i>scusi</i> : formal) + R	A: (reply to R; 2-turn encounter)
7.	C: a (<i>sentà</i> : formal) + R	A: (reply to R; 2-turn encounter)
8.	C: a (<i>sentà</i> : formal) + R	C: (comment on reply to R)
9.	C: a (<i>sentà</i>) + [N]R	C: (comment)
10.	C: a (<i>senti</i>) + R	C: (comment + thanks; R for special service)

Apart from 6 and 7, which are two-turn encounters – request/reply

¹⁶ Ventola (1987: 126) notes the infrequent realization of greetings in closing as well as of greetings in opening in her data. She hypothesizes that their use is motivated “by the other social roles prevailing in the situation besides servitor/customer”.

– all these examples have a closing section. However, it is never one of farewell or of thanks. In fact, any kind of comment counts as a closure – generally by the client, since it is s/he who decides when to close the exchange. Here are some examples of generic comments by the client:

(4)

A: No non è possibile + non può essere

C: Sì appunto + come non detto

(rok01a)

(No, it's not possible + it can't be/Yes, in fact, forget it)

(5)

A: \$Questo è quello a scelta%

C: No io volevo dire ++ Freud clinico uno qual è non so ++ perché io non so + vabbè vogliamo aggiudicare senz'altro questo

(rok01b)

*(This is the one that is optional/No, I meant ++ Freud clinical**one which one I don't know ++ because I don't know + OK we shall definitely take this one)*

Here are some examples of the client's comments about the reply to the request:

(6)

A: È finito. Deve arrivare, lo trovi probabilmente tra un paio di giorni.

C: Vabbè.

(rok03)

(It's finished. It's due to come in, you'll probably find it in a few days/OK)

(7)

A: Manistrelli vediamo se c'è.

(20)

C: Niente eh?

(rok07)

(Manistrelli let's see if it's here/Nothing eh?)

The following encounter, on the other hand, is an example of a closing by the assistant, which is a reply to a comment made by the client:

(8)

C: Diritti della vita di (???)sylls)

(7)

Anche se è usato, va bene uguale eh!

A: Usato no

C: No, eh?

A: No.

(rok01c)

(Diritti della vita by (?) (7) Even if it's second hand it's all right eh!/Second hand, no/No?/No.)

As far as openings are concerned, there is an opening phase in seven

of the ten cases – six times with “senti” or “senta” and once with “scusi”. The apparent level of formality indicated by the courteous *Lei* rather than the informal *tu* form does not seem to have any effect on how the encounter develops. These opening elements (*senti/senta*) do not seem to be attention seekers, since the assistant and the client are close together when the encounter takes place: they are facing one another and are separated by a counter. The opening element can, therefore, be considered interactional – and not simply and solely an idiosyncrasy of a particular age group in a particular geographical area. All the more so if we consider the fact that there are not these data conventional closings of farewell/thanks – which normally conclude encounters which are initiated with (conventional) openings of greeting – but, rather, as we have just pointed out, comment-closings.

In the English data, the reduction of service encounters to the phase of request and reply has been interpreted by Anderson (ch. 4) as a sign of transactionality, in that such encounters are more impersonalized and matter of fact. In the data that I have analysed here, the omission of the opening phase, coupled with the absence of closing or with what I have called comment-closing, produces instead an impression of greater familiarity and intimacy. The occurrence of strategies of economy – that normally typify the transactionality rather than the interactionality of an encounter – linked, however, to the emotive dimension of confidence on the part of the client, tips the balance decisively towards an interactional interpretation.

7. Assistant conductive strategies

I shall now look at a particular type of dynamic strategy: assistant conductive strategies, in the same two sets of data (Paf, Rok). I shall however add to the first set a further series of encounters recorded in a second bookshop belonging to the same chain as the first, this time in a town in central Italy (Pif).

7.1. Assistant conductive strategies in the Pif and Paf data

Linguistically, assistant conductive strategies are generally manifested by insertion sequences where the assistant’s move constitutes the first part of an adjacency pair. But they may be also manifested in a less structured way in the whole event, by cues of expressivity, redundancy, supportive messages. In the Paf and Pif data, assistant conductive strategies occur in slightly less than a third of all encounters: 10 out of 35. These strategies may be subdivided into: (a) clarification strategies; (b) confirmation strategies; (c) repair strategies; (d) supremacy strategies.

a) Clarification strategies are the most frequent type of assistant conductive strategies. They occur when the assistant needs more information from the client in order to comply with his/her request, either because the request has not been clearly formulated or because the assistant has not understood. Some examples:

(9)

A: la casa editrice chi è?

(paf16b)

(10)

A: + Questo? + Quale dei due?

(1pif03)

(11)

A: + + Ha visto bene?

(1pif09)

(12)

C: \$Ah.% (1) Ma, \$non so neanche come si chiama.%
 -> A: \${?Un affare) fatto così.%
 C: È un- una specie di tavoletta, (1) No.
 -> A: È fatto a forma di esse?
 C: =No no no, è- \$è: - è% rettangolare. \$\$È rettangolare-%%
 -> A: \$Con i fori?%
 -> A: \$\$Allora quella con-% coi - rettangolare, ma con dent\$ro le -%
 C: \$Con tante di%segnine, \$\$dent-%%
 -> A: \$\$Dise%%gnini o le lettere.
 C: No. + No no, eh: disegnini, però diverse figurine vengono fuori,
 andandoci die- dentro con la matita.

(paf4b)

b) Confirmation strategies occur when the assistant needs confirmation from the client to make sure s/he has understood correctly. Examples:

(13)

A: Un libro di: - sempre di musica?

(paf14c)

(14)

A: Cioè quella in italiano ce l'ha già?

(paf02)

c) Repair strategies adopted in the context of an unsatisfactory result to the encounter are a very interesting case of assistant conductive strategies. They constitute evidence for the existence of goals related to the interactants' wish – in this case, the assistant's – to produce satisfactory interactions. If we return to the very first example we considered (paf 17), one is inclined to think that the assistant has a positive image of his job and

of what constitutes a successful encounter: i.e. a well-shaped, well produced one.

- (1)
- A: È finito? + Ah, ecco. + Va bene, è finito e riordinato, sarà qua sicuramente a fine settimana.
- 10 C: Sì, quando: ripasso \$(?magari)% un attimo.
- A: \$Sì.%
- A: = = Sì. Sì sì. Perché ieri lo sa- forse qualche recensione, perché ieri è arrivato \$(??3syll).%
- C: \$(??)%
- 15: A: Ne avevamo una pila, \$e:%

The assistant seems to regard the event as unsatisfactory for the client, therefore he wishes to hold him back a minute longer to improve the situation. In actual fact, the assistant conducted sequence seems almost a re-opening of the encounter. The client's pre-closing signal ("Eh, when I call again (?perhaps) for a minute": 10) is not taken into account by the assistant, who goes on with his comment ("Yes. Yes yes. Because yesterday you know- perhaps a book review, because it arrived yesterday (??)": 12-13).

d) Supremacy strategies seem also to be related to the positive image the assistant has of her/his work. They take place when the usual balance of role relationship between the client and the assistant is upset: the client is shy, unsure of her/himself, very young or inexperienced; the assistant, on the other hand, knows his/her trade and likes to show off a bit. In the following example, the assistant is very self-confident and efficient, the client is a young girl, unsure of herself and, a really extreme case, also a non-native speaker. The whole encounter is *de facto* conducted by the assistant.

- (15)
- A2: La signorina cerca dei libri di Calvino.
- A: Calvino, sì. Che cosa?
- C: Eh: non so (?dire)-
- A: Non sa quali.
- 5 C: Mm. (1) Lo conosce questa ah: (?6syll)?
- A: Ah sì.
- C: =Marcovaldo (?4syll).
- A: Mm. (5) [altre conversazioni in corso]
- C: Un'altra cosa. (?20syll).
- 10 A: Ah ce ne SONO, sì. (2)
- A: Marcovaldo, questo è: -
- C: È un fatto della: \$mitolo%gia?
- A: \$Molto-%
- A: = =No.
- 15 C: No.
- A: No. Questo no. Questo è la storia di: un contadino della provincia dei- piemontese che + si inurba nella grande città di Torino. + È: fenomeno dell'inurbamento.

- C: =Sì?
 A: =È un romanzo molto bello, molto piacevole, molto semplice di scrittura.
- 20 C: =Ah sì?
 A: =Provi a dare un'occhiata, % vedrà.
 C: \$\$i.%(3)
 A: Tanto che: è un libro anche molto consigliato per i ragazzi di scuola media nella scuola, quindi: -
- 25 C: Si capisco.
 A: Eh.
 C: Grazie.
 A: Prego.
 C: + E come sarà Tomasi di Lampedusa?
- 30 A: Molto: - lo leggerà bene.
 C: \$\$i è% semplice, sì sì.
 C: =Sì.
 A: Non c'è nessun sperimentalismo, è: + piuttosto un autore che -
- 35 C: Anche il Gattopardo?
 A: Sì, \$anche il% Gattopardo, \$\$si,%%si, sì, sì.
 C: \$\$Sarà facile?%
 C: \$\$Si?%%
 C: + Grazie.
- 40 A: Prego.

(paf06)

The assistant talks about Calvino's book with great confidence: he describes its contents, makes comments on its quality and simplicity of style. He even invites the girl to have a look at it to verify what he says, and adds confidentially: "(it is so easy) that it is a book recommended for secondary school children, in the secondary school, therefore..." (lines 23-24). The nonnative girl, during all this display of competence, manifests signs of trust and submissiveness: "yes, ah, yes"; "yes"; "yes, I understand" (18-25). At a certain point she seems overwhelmed by such a display of competence and cooperativeness and feels she has to thank the assistant. Her thanks in the middle of the encounter (line 27) find an explanation exactly as an *in itinere* recognition of the excellence of the performance offered by the assistant. Her general strategy of asking for support – manifested from the beginning of the encounter by the expression of uncertainty and ignorance ("I don't know": 3; "Is it a fact of mythology?": 12) – culminates in her meek and shy thanks. The assistant acknowledges with a self-conscious "prego" the recognition of the quality of his performance (28). And the girl, after a brief pause, restarts the conversation asking for advice on another book: "Tomaso di Lampedusa" (29). By "Tomaso di Lampedusa", a writer's name, the girl means in fact *Il gattopardo*, his most famous book, and has to interrupt the assistant who has taken her literally and has started to talk about the author's distinctive qualities.

The assistant acts then as a sympathetic expert and adviser, giving

supportive positive messages. He rejects any economy criterion, opting instead for expressivity and poetic effects – repetitions, paraphrases, imagery – as if he wanted to create in the encounter a sense of “affective mutuality”:¹⁷ “È un romanzo *molto* bello, *molto* piacevole, *molto* semplice di scrittura” (It’s a very fine novel, very pleasing, very simple to read: 19); “Questo è la storia di un contadino della provincia dei - piemontese che *si inurba* nella *grande città di Torino*. È un fenomeno dell’inurbamento ...” (This is the story of a *contadino* in the province of - from Piedmont who moves to the big city of Turin. It’s a phenomenon of migration to the city...: 16-17).

7.2 Assistant conductive strategies in the Rok data

As its socio-situational features would suggest, the relationship between assistant and client in the Rok bookshop is generally one of camaraderie and familiarity. One of the outcomes of this, we observed, is a reduced script. The service encounters are shortened to request + reply; traditional openings (greetings) and closings (greetings and/or thanks) are almost always absent. The openings are either constituted by elements such as *senta/senti* – which may be interpreted both as an interactional formula and an attention-seeker – or are just eliminated. On the other hand, these encounters tend to end either with the reply to the request or with a comment, generally from the client.

Let us see a few examples:

(16)

A: No non è possibile + non può essere

C: Sì appunto + come non detto

(rok01a)

(17)

A: \$Questo è quello a scelta%

C: No io volevo dire + + Freud clinico uno qual è non so + + perché
io non so + vabbè vogliamo aggiudicare senz'altro questo

(rok01b)

(18)

A: Manistrelli vediamo se c'è.

(20)

C: Niente eh?

(rok07)

¹⁷ As Sperber and Wilson (1986: 224) have noticed, “poetic effects create common impressions rather than common knowledge. Utterances with poetic effects can be used precisely to create this sense of apparently affective rather than cognitive mutuality”.

As we saw previously, the first set of data are quite different in this respect and tend to be more traditionally scripted. However, while assistant conductive strategies are rather common in the Paf and Pif data, they are almost entirely absent in Rok. When we find them, they are of the 'clarification' or 'confirmation' types rather than of the 'repair' or 'supremacy' types. On the other hand, in the Rok bookshop too the assistant is often asked for advice, and on rather delicate matters:

(19)

C:(2) Di solito quale prendono?

A:(1) Mah, questo di Anna Freud, oppure scelgono in genere tra le altre due opere di (??3sylls)

(rok02)

(Which book do they [the other students] generally choose?/Mah, this one by Anna Freud or usually between the other two books)

(20)

C: .. i due fondamentali quali so'? Sei sicuro che tutti questi libri qua fanno parte? sì + e questo qua deve essere scelto anche il libro (?)

(rok09)

(which are the two obligatory ones? Are you sure all these books belong to? Yes + and this one has to be chosen(?))

The assistant gives advice but he never shows off his/her 'supremacy'. S/he only answers to precise questions and his/her answers are as short and as matter of fact as possible. S/he never takes the initiative, so that, paradoxically, in these service encounters where the assistant is on an equal footing with the client, there are almost no assistant conductive strategies. As we have seen, the Rok data, like the Paf/Pif set, also exhibit marked situations where compliance with the request is problematic: the book is not available, the client is a "bad client". One possible explanation to the apparent contradiction seems to reside in the image the assistant has of his/her job. The Rok assistants are young people who do not seem to be particularly proud of their job. They perform it skilfully and gracefully but do not seem to feel any moral obligation, for example, if a book's being not available is very inconvenient to the client. More interestingly, the clients in the Rok bookshop ask the assistants the same sort of questions they would ask a fellow-student: which book is longer/shorter, more difficult, more/less valued by the Professor who put it on the reading list. The assistant's perception of the client's role – and viceversa, the client's perception of the assistant's role – seem to be different from those deducible from the Paf and Pif data: the two roles are not perceived as institutionalized in the same sense. They seem to be locally and situationally defined rather than institutionally pre-allocated.

8. Conclusions

In the Italian data analyzed so far we can distinguish two major categories of service encounters: (a) more scripted, or conventionalized, encounters; (b) less scripted, or unconventionalized, ones.

The more conventionalized service encounters occur when the client is a competent or "good" client, i.e. he knows what he wants and how to ask for it (how to make an accessible and acceptable request). The assistant plays mainly or exclusively the role of server in the sense that s/he pursues the client's goals without trying to get him/her have new ones. The schematic nature of the encounter manifests itself both in a quantitative and in a qualitative manner: all the phases of the event are realized and their realization is of a routine type. The encounter is mainly of a transactional nature, the favoured communicative strategies being those of processibility and economy. The client assigns the right degree of prominence and subordination to the various parts of his/her request, the favourite order being the author's name and the title of the book. The assistant's contribution also seems to follow the principle "be quick and easy", with the result that these encounters are often almost laconic. When the request concerns the purchase of a book the assistant has just to give it to the client (or to take it from the client who has found it on the shelf), asking for the amount of money due. Interactional strategies are not (often) present in the more scripted service encounters, at least not in the sense that the client (or the assistant) needs to express interactionality in order to reach transactional goals. This does not mean that these more scripted encounters never display the expression of emotions such as sympathy, confidence and the like. It only means that these emotions do not seem to be *strategically* used. As for dynamic strategies, the more scripted service encounters are all client-conducted. When assistant-conducted strategies appear they are of the 'clarification' or 'confirmation' types rather than of the 'repair' or the 'supremacy' types.

Unconventionalized encounters occur when there are 'problems' in complying with the request or when the client is a "bad" client. In this case the encounter has to be negotiated, interrupted, remedied. The assistant has to add to his/her role of server that of advisor or intermediary: s/he tries to get the client to assume new goals, s/he tries to find compromise solutions. The encounter is often interactionally marked and this is probably a consequence of the role of adviser attributed by the client to the assistant. The very fact that the client, when s/he needs advice and suggestions, must clarify what use s/he will make of the information provided, necessarily renders the encounter potentially more personalized and

hence more interactional: what is sought is a present for a friend, needed by a schoolboy, or must be easy reading for a non-native speaker. The assistant's and the client's interactional strategies are, respectively, of the 'supportive negative' and 'non-supportive negative' types, i.e. the assistant manifests confidence, negative affect and involvement while the client manifests lack of confidence and high interpersonal involvement. As to dynamic strategies, assistant conductive strategies of the 'repair' and the 'supremacy' types are to be found here, the most interesting ones taking place when the assistant has not only competence and know-how but also a positive image of his/her work and office.

Familiarity or camaraderie between the assistant and the client are not necessarily correlated to interchangeability of discursive roles and to the taking of the initiative on the part of the assistant. Assistant conductive strategies, then, should not be correlated with more informal or "equal" encounters. On the contrary, they seem to mark unbalanced encounters, where the assistant has to play a multiple role rather than the most obvious one of server. Assistant's and client's defining attributes seem to play a more important part in the allocation of reciprocal – and local – roles than static social dimensions such as status or office. Consequently, discursive roles in one and the same type of service encounters may differ substantially according to the particular situational context and to the interplay of the interactants' personality traits. Adopting for role distribution the distinction made by Sacks et al for turn-taking (1974: 729f), we may distinguish between pre-allocated and locally allocated role systems (see also Aston, ch. 1). The considerable weight of the second system would seem to characterize service encounters in Italian bookshops as a not very institutionalized discourse genre.

Finally, the Rok data evidence both a tendency to script reduction (often a three-turn or even a two-turn sequence) and a recourse to non-economical communicative strategies. The lack of the initial and final phases is then not explainable as evidence of a strategy of economy. Rather, it seems to be a mark of greater interactionality and informality. Such an explanation is supported by the presence of closing comments on the part of the client, which certainly contribute to mark the events as informal.

From a methodological point of view, one general, although obvious, observation concerns the importance of taking into consideration situational parameters to interpret particular events. Similar behaviours may be differently interpreted according to different contexts of situation. Hypotheses based on partial analyses – of single strategies or phases of the events – have to be reconsidered in the light of the whole event. A good

example to the point is script-reduction in the Rok bookshop described here, and that in the English data described by Anderson (ch. 4). In the former it marks interactionality and camaraderie, in the latter transactionality and economy.

References¹⁸

- Arndt, H. & H. Janney 1985. 'Politeness revisited: cross-modal supportive strategies'. *International review of applied linguistics*, 23. 281-300.
- Bialystok, E. 1983. 'Some factors in the selection and implementation of communication strategies'. In Faerch & Kasper 1983. 100-118.
- Brown, G. & G. Yule 1983. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University press.
- Conte, R. & C. Castelfranchi 1984a. 'A goal-based analysis of role'. *PS/7*, Istituto di Psicologia, CNR, Roma.
- Conte, R. & C. Castelfranchi 1984b. 'Roles: expectations or prescriptions?'. *P/8*, Istituto di Psicologia, CNR, Roma.
- Corder, S.P. 1978. 'Language-learner language'. In J. Richards (ed), *Understanding second and foreign language learning*. Rowley, M: Newbury House. 71-93.
- Coupland, N. 1983. 'Patterns of encounter management: further argument for discourse variables'. *Language in society*, 12. 459-476.
- Faerch, C. & G. Kasper (eds) 1983. *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- Faerch, C. & G. Kasper 1984. 'Two ways of defining communication strategies'. *Language learning*, 34. 45-63.
- Givon, T. (ed) 1979. *Syntax and semantics 12: discourse and syntax*. New York: Academic Press.
- Goody, E. (ed) 1978a, *Questions and politeness: strategies in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, E. 1978b. 'Introduction'. In Goody 1978a.
- Gremmo, M.-J., H. Holec & P. Riley 1985. 'Interactional structure: the role of role'. In Riley 1985. 35-46.
- Kleinmann, H. 1977. 'Avoidance behaviour in adult second language acquisition'. *Language learning*, 27. 93-108.
- Leech, G. 1983. *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Leont'ev, A. 1972. 'Le principe heuristique dans la perception, la production et la

¹⁸ L'articolo non prevedeva una bibliografia autonoma, che si è provveduto a ricostruire sulla base della sezione *References* del volume (pp. 335-350), N.d.C.

- compréhension du langage'. *Bulletin de psychologie*, 26.
- Levinson, S. 1979. 'Activity-types and language'. *Linguistics*, 17. 365-399.
- Levy, D. 1979. 'Communicative goals and strategies: between discourse and syntax'. In Givon 1979. 183-209.
- Riley, P. (ed.) 1985. *Discourse and learning*. London: Longman.
- Sacks, H., E. Schegloff & G. Jefferson 1974. 'A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation'. *Language*, 50. 696-735.
- Sanford, A. & S. Garrod 1981. *Understanding written language*. Chichester: John Wiley.
- Schachter, J. 1974. 'An error in error analysis'. *Language learning*, 24. 205-214.
- Selinker, L. 1972. 'Interlanguage'. *International review of applied linguistics*, 10. 209-231.
- Slobin, D. 1975. 'The more it changes... on understanding language by watching it move through time'. *Papers and reports on child language development*. University of California at Berkeley, Sept.
- Sperber, D. & D. Wilson 1986. *Relevance*. Oxford: Blackwell.
- Tarone, E. 1980. 'Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage'. *Language learning*, 30. 417-431.
- Tarone, E. 1982. 'Systematicity and attention in interlanguage'. *Language learning*, 32. 69-84.
- Thomas, J. 1983. 'Cross-cultural pragmatic failure'. *Applied linguistics*, 4. 91-112.
- van Dijk, T. & W. Kintsch 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Varadi, T. 1973. 'Strategies of target language communication: message adjustment'. Paper presented at the VI Conference of the Romanian-English Linguistic Project in Timisoarn.
- Ventola, E. 1987. *The structure of social interaction*. London: Pinter.
- Verschueren, J. 1987. *Pragmatics as a theory of linguistic explanation*. IPRA working documents, 1. Antwerp: IPRA.
- Widdowson, H. 1984. 'Reading and communication'. In J. Alderson & A. Urquhart (eds), *Reading in a foreign language*. London: Longman. 213-226.

Research methodology and affectivity (1990)

con Guy Aston, in Romana Rutelli & Anthony Johnson (a cura di), *I linguaggi della passione*, Atti del XIII Congresso dell'Associazione Italiana di Anglistica, Pisa, 25-26-27 ottobre 1990, Campanotto, Udine, 1992, pp. 311-322.

1. The language of affect

1.1. Expressing affect

The affective or “expressive” function of language has not been treated in great detail by linguists. In his classification of the main functions of language – the five categories of illocutionary acts – Searle (1979) deals but briefly with “expressives”. Halliday distinguishes three macrofunctions, the ideational, the interpersonal and the textual, of which the second is of interest here, since it

is language as the mediator of role, including all that may be understood by the expression of our own personalities and personal feelings on the one hand, and forms of interaction and social interplay with other participants in the communication situation on the other.

(Halliday 1973: 66)

According to Halliday, the options in the grammar of any language derive from and are relatable to these three very generalised functions; in other words, grammars are organised paradigmatically into these three main components, which also reflect the ways language is used.

So far so good. But under the expression “affective” or “expressive” language, very different types of language behaviour are subsumed: psychological states, sentiments, desires, moods, evaluations, value judgements and so on. When we come down from abstract notions and macro-categories to analyse linguistic realisations of affect, we immediately run into definitional and procedural problems. We shall briefly consider three of these and then examine two descriptive models which offer ways of looking at affect in speech.

a) The domain of devices that encode (or appear to encode) feelings and emotions is forbiddingly ample and seems to relate to almost all

aspects and levels of linguistic expression. So ample, in fact, to make us doubt whether we can disentangle affective language from language *tout court*.

b) Language is plurifunctional, and “allows affective and referential modes both to ‘pattern differently’ and to intersect” (Haviland 1988: 35). Affect is thus only one component of situated language. Levinson (1981) argues that affective language typically combines what seem to be analytically separate axes, the expressive and the representational functions.¹

c) Affect – or better, certain types of affective meanings – may constitute inherent predispositions to meaning in a particular culture. One culture may differ from another in attitude to certain aspects of social realities and cultural values. Or, on the other hand, such meanings may be contextually specific and idiosyncratic. One problem is thus to spot the individual in the social subject – a problem familiar to all those who have to deal with individuals from other cultures.

This last question is particularly relevant as far as concerns affect, since what distinguishes individuals from general social subjects is, to a large extent, their affectivity. Individuals express their affectivity making use of the linguistic and non-linguistic resources of the culture they belong to, but these resources are exploited idiosyncratically. The analysis of affective language can thus help disentangle the mesh of the personal and the cultural, i.e. “the paradox of the social determination of linguistic phenomena, on the one hand, and the significance of individual choices on the other” (Kress 1985: 46). In this paper we shall examine ways in which affective strategies and markers appear to differentiate two English bookshop assistants as individuals.

1.2. *Negotiating affective outcomes*

Besides considering “affective language” as the expression of affective meanings, we may also see it as the means whereby speakers bring about affective responses in hearers. Such effects do not only occur where the main purpose of the discourse is the interactional one of bringing about a convergence of the participants’ affective worlds, with a sense of feeling

¹ For example, he notes how “if A says B is *whining*, then B is half-crying (or evincing related emotions) and A has negative affect (disapproval) of this event. That is, the term is both descriptive of someone’s inner state ... and expressive of the speaker’s affectual attitude to that event.”

comfortable and intimate together (Brown & Yule 1983; Aston 1988): even when the main issue is the transfer of information, affective outcomes and thus concerns arise. For instance, misunderstandings often give rise to negative affect (Gumperz 1982; Katan, this volume²), and even scientific papers generally respect subtle norms of academic politeness (Myers 1989). As Sperber & Wilson (1985) have argued, it may be sufficient for a hearer to process input in the context of his or her “wants” for the output to be an affective response of some kind. More radically, Goffman (1976) suggests that principles of effective information transfer (such as Grice’s maxims) are motivated by a ritual concern with face, having an affective basis.

A speaker may wilfully design his talk to bring about affective responses. As with the illocutionary strategies which express affect, strategies to elicit affective response are in part conventional, varying cross-culturally. For instance in Israeli culture, the *dugri* style of “straight talk”, which suspends “the usual requirements of politeness and decorum associated with their role-relationship”, provides “a powerful way for Sabras to experience a subjective sense of shared identity and community membership” (Katriel 1986). By Arabs, on the other hand, *dugri* is frequently experienced as offensive, even abusive (Philipsen 1989: 135). But such strategies also vary individually, reflecting a creative “recipient design”: the teases and compliments which touch us most are those which seem made for us and us alone (Drew 1987, Goffman 1983). Affective response typically involves our feelings about self and other (on parameters of face and liking), and the use of individualised affective strategies appears a means of making those feelings distinctive, constructing individualised personalities and hence individualised relationships. As well as taking on a descriptive importance in helping us to identify the individual in the cultural, the study of affective strategies has pedagogical importance: in order to construct a personal identity and personal relationships in the L2, the learner needs not only to acquire culturally normative affective strategies but also the capacity to exploit and adapt these as an individual, engaging in creative language use.

² David Katan, *Perceptions of Affectivity: a Cultural Prospective*, pp. 235-246, N.d.C.

2. *Two approaches to the description of affect*

Different descriptive approaches try to answer different research questions. As far as affective language is concerned, one such question may be: "What 'is' affective language?", in the sense of "How do I recognise it when I see/hear it? How do I know when somebody is expressing an affective meaning, or eliciting an affective response?" A second question is "What 'is' affective language" in the sense of "What function does it serve?" In Hallidayan terms (1985, ch. 5), instead of treating the language of affect as the *value* and then supplying a *token* for it, this second question treats the language of affect as the *token* and tries to supply a *value* for it.

Both questions need to be answered if we are to understand the interface between cultural and individual affect. To answer the first we need an approach which describes things as they occur or as they are done in the culture and by specific individuals, identifying contextual and behavioural regularities. To answer the second, we need a normative approach, in the sense of starting from "standards that are to be lived up to" (Ensink *et al* 1986), relating actual behaviour to these. Although such standards may clearly be personal, interactionally negotiated and even established on a local basis, they are closely related to the general socioeconomic and ideological processes and conditional relevances of society.

Our first approach to the description of affect derives from conversational analysis (CA), and focuses on the strategies by which affective effects are brought about in talk. To recognise such strategies, and to account for their use, CA looks at hearers' behavioural responses and the contexts in which they emerge. Behavioural responses are treated as evidence of the effect of the prior speaker's talk: as speakers themselves must do, we evaluate affective strategies by their observable results. We shall examine some discourse routines by which participants jointly elicit and provide evidence of affective states, and the local contexts in which these routines are instantiated.

The other approach we want to consider is a revised version of critical discourse analysis (RCDA),³ which treats particular linguistic

³ Our approach here differs from orthodox CDA (Fairclough 1985, Fowler *et al* 1979, Hodge 1989) in that: (a) it aims at differentiating the individual from the social subject - thus considering the individual an agent who differs from other individuals also in the way in which he personifies the 'social subject'; (b) it uses pragmatic rather than semantic features for the analysis.

categories as “luoghi deputati” to express features of sociocultural formations and of personal idiosyncratic traits - here, as expressing affectivity. Two basic assumptions are made: (a) that verbal interaction is a mode of social action; and (b) that micro verbal actions are a reproduction of macro social structures. Insofar as discursive patterns reveal values, beliefs and ideological patterns held to be *natural* in the culture of participants, the aim is to de-naturalise such hidden cultural assumptions. Moreover, by taking into consideration the complexity at play between social, individual and local factors, RCDA tries to account for behavioural characteristics of participants as members of social groups, but also as individual agents involved in a particular communicative situation.

The key difference between our two approaches is that the first sees discourse as essentially determining, the second as determined by the social structure. For RCDA social ideology is an immanent power which speakers' behaviour reflects, while CA instead sees it as something fragile, continually constructed through the work of members (Garfinkel 1967).⁴ This difference is reflected in the analytic perspectives taken. RCDA takes the perspective of an observer of the textual product, which it treats as *expressing* social, personal and local features. CA instead attempts a speaker perspective on the process by which social outcomes are progressively constructed, focusing on relevancies for participants moment-by-moment. It offers explanations in terms of technical mechanisms of conversational organisation and the preferred solutions to the problems which those mechanisms give rise to, seeing the latter as giving rise to the wider cultural phenomena of social roles and personalities as further effects. RCDA instead argues that the application of “technical” analytic instruments alone cannot justify cultural phenomena, in that all interpretation implies – willy-nilly – the use of value judgments.

While both approaches seek to “denaturalise” the taken-for-granted, the CA approach concentrates on the local practices and expectations

⁴ As examples of the CA view of discourse as constituting the social, see Gavioli's (1990) explanation of the personalisation of Italian service encounters and Zorzi Calò's (1990) explanation of the greater frequency of interruptions in Italian with respect to English in terms of the normative organisation of request-response sequences. Such structurally-based accounts contrast with CDA's more romantic view of cross-cultural differences as having a generic ideological basis, a view which has been criticised for the difficulty of showing that these ideological considerations motivate the speakers as well as just the analyst (Schegloff 1987).

by reference to which emergent realities can be constructed. Because such phenomena are not readily susceptible of political interpretation, it offers an apparently neutral understanding of the everyday mechanisms of social life, rather than a social critique: pedagogically, it encourages an awareness of these practices which may enhance the learner's ability to manipulate them. RCDA instead encourages the learner to identify and critique tacit ideological assumptions in discourse, bringing into focus the problematic relationship between linguistic outcomes and systems of values and beliefs.

3. Sample analyses

3.1. Data

To examine what these two approaches may tell us about affect, we now look at two conversational transcripts, in each case providing (partial) answers to the questions of what affective language is, and how it is to be explained. Both conversations (taken from the PIXI corpora of bookshop encounters: Gavioli & Mansfield 1990) involve assistants in the philosophy department of a large bookshop and customers who want to change books which they had purchased previously.⁵

- (1) AJ [interrupting talk to colleague] Can I help you.
 Cm =Erm + my teacher said I could get a credit, tor these, 'cos I- I've I just got home and I discovered I didn't need them.
 AJ Er: ▼ have you got a ◀ receipt?
 Cm ▲ Is that all right? ◀
 Cm = =Yeah, it's in there. Mm.
 (14)
 AJ And in what way don't you need them.
 Cm Well they're not on die course.

⁵ Transcription norms used are as follows:

A	assistant
Cm	male customer
+ or ++	short pause
(n)	longer pause (length in seconds)
▼text◀	spoken in overlap with next ▲text◀
=	follows immediately upon end of previous turn in transcript
= =	follows immediately upon end of previous-but-one turn in transcript
text -	tone group interrupted
text-	syllable cut short
text:	syllable lengthened
<u>text</u>	unexpectedly loud or heavily stressed
.,?!)	punctuation gives a rough guide to intonation
(text)	tape unclear: tentative transcription

AJ They're not ▼ on the course. ◀
 Cm ▲ Erm I did have a list, ◀ but they- they've changed it ▼ since I- ◀
 AJ ▲ They've changed ◀ the course.
 Cm Mm.
 AJ =Okay. + Normally the answer'd be no, but -
 Cm Mm.
 AJ (01) There's nothing else you want at the moment.
 Cm Yeah, I just wanted to ch- I wan- er- I er to ▼ go and get something else, yes. Right, okay. ◀
 AJ ▲ Well go and- go and choose: - go and ◀ choose something else and bring them
 on back to me.

[(300) talk between As]

(Lod A-05)

(2) Cm Uh: - I bought these books for - one yesterday + and: er one + very recently.
 AP What subject + ▼ is it? ◀
 Cm ▲ Er ◀ philosophy.
 AP Philo ▼ sophy. Mm. ◀
 Cm ▲ And I'd like to: ◀ + change them + (please).
 AP + + Yes.
 Cm + That's okay is it?
 AP I don't know. What's why hh. + What's the reason that you're-
 Cm =Erm: + well. Bought the wrong ones. + ▼ Really. ◀ + (It's f-)
 AP ▲ Okay. ◀
 [(08) wrapping paper]
 Cm [clears throat]
 AP (02) Okay. What: er: - what do you want. Do you know, ▼ or: - ◀
 Cm ▲ Er: ◀ yes, I know what I want.
 (02)
 AP Yes.
 Cm + Erm: + "The phi- the - philosophical works of Des:cartes".
 + ▲ Vol ◀ ume: one.
 AP ▲ Whi- ◀
 AP = =Volume one. Yes:. + + Is that all.
 Cm Yeah.
 AP =Yeah.
 Cm =That's it.
 AP =Okay.
 [(27) they move away]

(Lod C-23 /a)

3.2 Markers of personal affectivity traits: an RCDA analysis

We first look at some linguistic markers which express affect, in particular ones where individual differences emerge between the two assistants:

	<i>AJ</i>	<i>AP</i>
<i>Types of questions</i>	pertinent <i>Have you got a receipt?</i>	non-pertinent <i>What subject is it?</i>

	inquisitive <i>In what way don't you need them.</i>	conventional <i>What's why hh. What's the reason that you're-</i>
	direct <i>There's nothing else you want at the moment.</i>	indirect <i>What er - what do you want. Do you know, or -</i>
<i>Dissociating devices</i>	∅	<i>I don't know</i>
<i>Reformulations (incomplete sentences)</i>	∅	<i>What's why hh. What's the reason that you're-</i>
<i>Directness (direct Qs, imperatives)</i>	<i>Well go and- go and choose...</i>	∅
<i>Comments (didactic attitude)</i>	<i>Normally the answer'd be no, but -</i>	∅

AJ seems to be involved in what she is doing: she asks pertinent questions, starting with a pre-conditional one (*Er have you go a receipt?*). She is bureaucratic and inquisitive (*And in what way don't you need them.*). In the end she complies with the customer's request but does so didactically, emphasising its exceptional nature (*Okay. Normally the answer'd be no, but -*). Finally she can't bear the client's indecision (*Well go and- go and choose - go and choose something else and bring them on back to me*).

AP seems less involved in what he is doing. He seems to attend to some compulsory routine action, obeying an order from higher quarters. He asks a first, non-pertinent question, which is seen as an interruption by the client (*What subject is it?*). He makes use of dissociating devices (*I don't know*) and often reformulates his questions (*What's why hh. What's the reason that you're-*). The reason why the client wants to give back the books is not a canonical one - he bought the wrong ones - but AP accepts it without comments.

At the level of sociocultural norms, it would seem that in the particular culture the assistants belong to, you do not grant an unusual request without inquiring into its legitimacy, even if, like AP, you consider the inquiry a mere formality. How the inquiry and granting is carried out is a more individual matter.

3.3 *Affective routines and their sequential placement: a CA approach*

Shifting perspective, we now look at two of the routines which appear to negotiate affective outcomes. In example 1 we find negotiation of *supportive affect* (Aston 1988), where the customer's tale of trouble elicits sympathetic understanding from AJ. The latter's *Okay. Normally the answer'd be no, but* can be heard as doing C a personal favour, given the latter's particular circumstances, of which he has presented himself as an innocent victim, *they* having changed the course booklist.⁶ In what is at first sight a similar place in example 2 we instead find negotiation of *solidary affect*, where participants show that they have similar feelings about the world and their places in it: each apologetically stresses his own incompetence, with a little show of selfdenigration – AP through embarrassed laughter (*What's why hh.*), and C through his embarrassed confession *Erm well. Bought the wrong ones.*⁷

It is tempting to account for this difference in affective strategy in terms of the assistants' personal styles – the sort of self-image that AJ and AP respectively seek. AJ presents herself as generously understanding of others' difficulties, though without such difficulties herself; AP instead presents himself as sharing such difficulties – as a fellow incompetent. However before jumping to such conclusions, a CA perspective leads us to consider other contextual variables which might partly determine this difference, namely the sequential constraints which derive from the prior development of the conversation.

In both examples, the negotiation of affect emerges in the process of what we have called a “good faith” test, where the assistant inquires as to the customer's motives for wanting to change the books (*And in what way*

⁶ Jefferson & Lee (1981) show how support is the preferred response to such “troubles-telling” in talk.

⁷ This customer makes no attempt to blame uncontrollable circumstances like a change in the course: rather, his omission of the first person subject with *bought* underlines self-attribution of blame (Lakoff & Thompson 1975).

don't you need them./What's the reason that you're-). By carrying out this test, the assistant can be heard as not accepting the customer's request, at a point where immediate acceptance would be the preferred response (Zorzi Calò 1990). To challenge the legitimacy of the request is instead a dispreferred action, and as such calls for remedy (e.g. an apology or an account: Goffman 1971).

Both assistants carry out such remedial work, but in different ways. AJ accounts for her challenge with a subsequent justification (*Normally the answer'd be no*), i.e. repairing it. AP instead laughs apologetically (*What's why hh*) before placing his challenge on record, preparing it. The different placement of this remedial work relates to the difference in affective strategies employed: the preparatory placement of remedy in example 2 means that it is AP, with his display of embarrassment, who initiates the solidary routine of shared incompetence. Its reparatory placement in example 1 instead means that the support routine is initiated by the customer, who narrates his misfortune and obtains sympathy prior to this remedial work. The placement of the remedy is in its turn also explainable in terms of the previous development of these conversations. While the ways in which the customer's request is made explicit in the two examples are very similar (*Is that all right?/That's okay is it?*), their sequential relevancies are very different. In example 1 this turn is delivered simultaneously with AJ's "Have you got a receipt?", and the customer's request gets treated as off record. In example 2 it is instead on record and thus explicitly heard as not accepted.

This is not to suggest that the affective strategies employed in these encounters are fully determined by what has gone before, or that these two assistants do not have different styles of interaction. It is merely to stress that what goes on in the encounter is sensitive to "what is called for" at any given point, not just to overall concerns with presentation of self: identities are constructed interactively, not merely recited as expressions of a personal ideological stance. The fact that AP and AJ find themselves in different situations in sequential terms makes relevant their deployment of different affective strategies – neither, one feels, could have used the strategy of the other at that particular point in the talk. In as much as different conversations create different sequential contexts, this means we cannot predict *a priori* how affect will be negotiated on any particular occasion by particular participants -that is, which of a range of culturally available strategies will be made relevant in the ongoing talk. For instance,

One could not predict [...] the occurrence of teasing, because one cannot know in advance how a tease will be constructed and hence which of an indefinite number of social structural tensions which can plausibly exist between any two people is going to be operative. Nor could one predict whether, for any set of, for example, contrastive categories such as mother/daughter, teenager/middle-aged, which identities will be a source of social bonding or of conflict.

(Drew 1987: 249)

4. Conclusions

To sum up this brief discussion, the value of the RCDA approach resides in its attempt to combine a view of interaction – and thus affectivity – as a facet of culture which is predetermined, with a view that sees interactants as making individual choices among the range of means which the culture places at their disposal. What it does not do is to consider the ways in which such choices are effectively constrained, and the wider cultural context constituted, by the development of the ongoing discourse. The CA approach instead enables us to show something of the way in which such constraints operate, making for a joint production as well as reproduction of participant personalities and ideologies.

Bibliography

- Aston, G. 1988. *Learning comity*. Bologna: CLUEB.
- Brown, G. & G. Yule 1983. *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, P. 1987. "Po-faced receipts of teases". *Linguistics*, 25. 219-253.
- Ensink, T., A. van Essen & T. van der Geest (eds) 1986. *Discourse analysis and public life*. Dordrecht: Foris.
- Fairclough, N. 1985. "Critical and descriptive goals in discourse analysis". *Journal of pragmatics*, 9. 739-763.
- Fowler, R., R. Hodge, G. Kress & T. Trew 1979. *Language and control*. London: Routledge.
- Garfinkel, H. 1967. *Studies in ethnomethodology*. New York: Prentice Hall.
- Gavioli, L. 1990. "The role of personal and impersonal information in service encounters: a contrastive study". Paper given at 7th AILA conference, Thessaloniki.
- Gavioli, L. & G. Mansfield (eds) 1990. *The PIXI corpora: bookshop encounters in English and Italian*. Bologna: CLUEB.

- Goffman, E. 1971. *Relations in public*. London: Penguin.
- Goffman, E. 1976. "Replies and responses". *Language in society*, 5. 257-313.
- Goffman, E. 1983. "Felicity's condition". *American journal of sociology*, 89. 1-53.
- Gumperz, J.J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K. 1973. *Explorations in the functions of language*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. 1985. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Haviland, J.B. 1988. "'Sure, sure': evidence and affect". *Text*, 8. 27-68.
- Hodge, R. 1989. "National character and discursive process: a study of transformations in popular metatexts". *Journal of pragmatics*, 13. 427-444.
- Jefferson, G. & J. Lee 1981. "The rejection of advice: managing the problematic convergence of a 'troubles-telling' and a 'service encounter'". *Journal of pragmatics*, 5. 399-421.
- Katriel, T. 1986. *Talking straight: Dugri speech in Israeli Sahra culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, G. 1985. *Linguistic processes in sociocultural practice*. Geelong: Deakin University Press.
- Lakoff, G. & H. Thompson 1975. "Introducing cognitive grammar". *Berkeley linguistics society*, 1. 295-309.
- Levinson, S.C. 1981. "On the grammaticalisation of affect in natural languages". Ms. Australian National University: Working group on language in cultural context.
- Myers, G. 1989. "The pragmatics of politeness in scientific articles". *Applied linguistics*, 10. 1-35.
- Philipsen, G. 1989. "Speech and the communal function in four cultures". In S. Ting-Toomey & F. Korzeny (eds), *Language, communication and culture*. Newbury Park: Sage. 79-92.
- Searle, J. 1979. *Expression and meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. 1987. "Between micro and macro: contexts and other connections". In J.C. Alexander, B. Giesen, R. Munch & N.J. Smeiser (eds), *The micro-macro link*. Berkeley: University of California Press. 207-236.
- Sperber, D. & D. Wilson 1985. "Relevance". Unpublished ms.
- Zorzi Calò, D. 1990. *Parlare insieme*. Bologna: CLUEB.

Uso di 'evidenziali' nelle sequenze richiesta-risposta in incontri di servizio (1990)

in Giovanni Gobber (a cura di), *La Linguistica pragmatica*, Atti del XXIV Congresso della Società di Linguistica Italiana, Milano, 4-6 settembre 1990¹, Bulzoni, Roma, 1992, pp. 455-474.

1. Premessa

Il lavoro che costituisce oggetto della mia relazione fa parte di un progetto più ampio mirante alla individuazione di stili – o meglio, protostili – culturalmente marcati in incontri di servizio in due culture, in cui sottopongo ad analisi dati autentici raccolti in librerie inglesi ed italiane². La ricerca, di tipo qualitativo, si basa sul presupposto che, da un lato, ogni tipo di comportamento manifesta strutture ideologiche e sociali della cultura o sottocultura di appartenenza degli interattanti³; d'altro lato, si basa sulla constatazione che nell'interazione vi è un gioco assai complesso tra fattori di ordine *sociale, personale e locale*. Gli interattanti sono cioè allo stesso tempo: 1) membri di uno o più gruppi sociali, 2) individui, e 3) agenti in una particolare situazione comunicativa. Il loro stile interattivo manifesta dunque caratteristiche personali e caratteristiche determinate dalla situazione contingente. La difficoltà sta appunto nel risolvere il paradosso della determinazione sociale e culturale dei processi linguistici, da un lato, e del significato e valore dell'azione linguistica individuale, dall'altro⁴.

Ma veniamo al tema di questo intervento: l'uso di 'evidenziali' nelle sequenze richiesta-risposta. Adotterò quella che è stata chiamata 'la prospettiva informazionale degli enunciati nel discorso' (*the information perspective of utterances in discourse*) (Biber and Fenegan 1986: 1), che

¹ L'articolo era già stato presentato come *Request-compliance/Non-compliance in English and Italian public service encounters* al IX Congresso Mondiale di Linguistica Applicata, Salonico, 15-21 aprile 1990; fu pubblicato sul VI numero della rivista «Issues and Developments in English and Applied Linguistics» (IDEAL) nel 1993 alle pp. 1-14, N.d.C.

² Si veda: "Stili personali e protostili culturali". In corso di stampa [Pubblicato con il titolo di *The personal and the cultural in interactive styles* in «Journal of Pragmatics» 20 (1993), pp. 1-25, N.d.C.]. Quanto ai dati usati si veda Laura Gavioli e Gillian Mansfield, (eds.) 1991, *The Pixi corpora*, Bologna, CLUEB.

³ Si pensi all'osservazione di Voloshinov (1975) secondo cui "...not even the simplest dimmest apprehension of a feeling...can dispense with some kind of ideological form".

⁴ "...the paradox of the social determination of linguistic processes on the one hand and the significances of individual action on the other" (Kress Guenter, 1985:46).

consiste nell'indagare sui modi in cui gli interattanti esprimono il loro atteggiamento verso l'informazione comunicata e verso le fonti da cui essa trae origine; in altri termini, sullo stato epistemico ed epistemologico di (certe) asserzioni. Il primo indica infatti la fattualità di un evento *in sé e per sé*, a prescindere dalla fonte di informazione da cui proviene, mentre il secondo ne valuta la veridicità e la fattualità in riferimento alla fonte da cui trae origine (Chung & Timberlake, 1985:244). Si può così semplicemente asserire la fattualità di un evento, oppure, invece, farne dipendere la fattualità in vari modi da una fonte. Quest'ultima può essere di natura esperienziale: l'evento è stato verificato o sperimentato di persona; inferenziale: la fattualità di un evento deriva da una inferenza; citativo: l'evento viene riferito citando una fonte; o, infine, l'evento costituisce una 'costruzione' della fonte: una credenza, un pensiero, una fantasia (*ib*).

Una categoria nozionale che esprime sia lo stato epistemico che lo stato epistemologico delle asserzioni è quella che è stata denominata '*evidenzialità*' – ed '*evidenziali*' le relative realizzazioni linguistiche. In una delle accezioni più comuni del termine, quella di L. B. Anderson (1987), gli evidenziali esprimono infatti il tipo di prove, o '*evidenza*', di cui si è in possesso per le nostre asserzioni⁵. La classe degli evidenziali, secondo Anderson, contiene sia lessemi e morfemi – inflessionali e clitici (almeno in alcune lingue) – che altri elementi sintattici liberi: alcuni tipi di avverbiali, verbi di percezione e modali epistemici. La classe degli evidenziali ingloba dunque tutta una serie di '*dispositivi dissociativi*' (*dissociating devices*) (Fraser, 1987) e di '*mitigatori*'⁶. Alcuni di questi meccanismi producono l'impressione di una riduzione del coinvolgimento del parlante verso quello che dice e si manifestano in espressioni del tipo: '*forse*', '*è possibile*', '*penso*', '*potrebbe essere*', '*sarà*', '*per quanto possa ricordare*'. Essi indicano cioè che il parlante non si assume la piena responsabilità riguardo alla veridicità delle sue asserzioni. Altre espressioni del tipo: '*nego assolutamente che...*', '*credo fermamente che...*' sottolineano invece il coinvolgimento del parlante rispetto alla veridicità della sua asserzione.

L'importanza da accordare al tipo e grado di evidenzialità fornita dai commessi nella soddisfazione/non soddisfazione delle richieste, è dovuta al fatto che i partecipanti ad un evento comunicativo – ad un incontro di

⁵ "...the kinds of evidence a person has for making factual claims" (L.B. Anderson, 1987: 273).

⁶ Brown P. e S. Levinson (1978) distinguono le *quality hedges* – che diminuiscono o sfumano le responsabilità relative alla verità del messaggio – dalle *quality hedges (roughly, all in all, approximately, ecc.)*, che indicano mancanza di precisione nel fornire un'informazione.

servizio pubblico, in particolare, ma, più in generale, a tutti gli incontri – stipulano una sorta di contratto sociale che opera dinamicamente sotto forma di obblighi e di aspettative (Anderson, 1987:7). Tali obblighi ed aspettative concorrono, nel nostro caso, a fornire sostanza concettuale alla nozione implicita e culturalmente determinata di ciò che costituisce un 'buon commesso' o un 'cattivo commesso'. Tra gli obblighi del 'buon commesso' vi è ovviamente quello di soddisfare le richieste del cliente o, nell'impossibilità a farlo, di fornire una ragione, di trovare soluzioni alternative.

Alcune domande cui questo studio tenta di fornire una risposta sono dunque le seguenti: come sono usate le conoscenze dagli interattanti nel particolare evento? Il commesso è sicuro, incerto, vago quando risponde ad una richiesta del cliente? E quando non può soddisfare una richiesta, come si comporta? Fornisce spiegazioni, giustificazioni, presenta delle scuse, cerca alternative? E i clienti, come reagiscono quando non vengono soddisfatte le loro richieste?

2. Strategie verbali usate dai commessi italiani nelle sequenze richiesta-risposta

Contrasterò ora la soddisfazione-non soddisfazione delle richieste di due commessi italiani con quella di due commessi inglesi. Inizierò dai commessi italiani. Si tratta di un primo studio di tipo qualitativo i cui risultati vanno verificati su di un numero più consistente di dati.

2.1 Soddisfazione delle richieste

I casi in cui la richiesta del cliente può venire soddisfatta sono risolti in modo lineare. I due commessi sembrano sempre sapere se un libro c'è o non c'è e le loro risposte affermative sono nette e sicure: non vi sono tentennamenti o insicurezza, non si fa uso di 'dispositivi dissociativi', né di modali epistemici o elementi lessicali che indichino incertezza e tentatività. Spesso la risposta è costituita esclusivamente da un 'sì' affermativo; se c'è un tempo verbale esso è al presente indicativo. Vediamo alcuni esempi:

BO 5a02

Cl: Vorrei sapere se avete questo libro. + Di Eastwood e: Mackin,
\$"A basic% English grammar".

Cl: \$Sì.%

BO 5a03

Cl: Questo: - vorrei avere questo libro con: eh (quello degli) esercizi
\$se c'è.%

Co: \$Sì.%

BO 5a04b

Cl: Vorrei degli Alfa books

Co: Sono - è questa collanina qua.

BO 5a14b

(...)

Co: \$Dica%.

Cl1: \$lo cer%cavo "Life styles" tre.

Co: + Tre - sì c'è.

PIF 14a

Cl: Senta, volevo + "Malombra" + del Fogazzaro.

Co: + Sì.

Quando i commessi non sono in grado di soddisfare la richiesta, possono verificarsi due situazioni diverse: una situazione 'normale' ed una 'anomala'. Vediamo innanzitutto quella che non rientra nella norma.

2.2. Non-soddisfazione delle richieste

2.2.1. Situazione anomala

Il libro non c'è per un qualche motivo particolare e i commessi comunicano tale motivo al cliente. L'offrire una spiegazione, può, di per sé, costituire un riconoscimento del fatto che è successo qualcosa fuori dell'ordinario (Yearley 1987:188); può cioè costituire una ammissione di 'allontanamento dalla normalità'⁷. Vediamo qualche esempio:

BO 5a01

(...)

Co: *No, non è che non ce l'ho, + sembra che non ci sia proprio neanche in Francia.*

BO 5a14d

(...)

Co: Non è: Non m'è tornato. È: quattro mesi che gli dò la caccia. (...)

Co: *No:n - non siamo riusciti a ripescarlo per il momento.*

BO 5a12

(...)

Co: *È un'edizione scolastica che NON teniamo.*

BO 5a20

(...)

Cl: =Di questo qui. eh: esistono anche le cassette (1 syll)

Co: *S:- esistono, e:rm non le ho, e le prendo su prenotazione con un acconto, cos:tano + molto care (...)*

⁷ Al contrario, come osserva Yearley "...an explanation can occur as a way of indicating that whatever is going on, abnormal though it may appear, is actually an instance of normal activity" (188).

PIF 15a

(...)

Co: Allora Se- Se- Se- (allora)

(03)

Co: *Serpieri, ahi, ahi, ahi, niente da fare. (01) Cinquantacinque.*

(06)

Co: *Serpieri "Le strutture de- profonde" è esaurito signorina.
Non c'è niente da fare.*

2.2.2. Situazione normale

Il libro non c'è ma non si fornisce alcuna spiegazione particolare. Linguisticamente, la risposta contiene quasi sempre uno stesso elemento centrale, la formula 'il libro è in arrivo'. Che si tratti di una formula con un significato solo genericamente esplicativo sembra dimostrato dalla automaticità con cui viene fornita. Si veda l'esempio che segue, in cui l'errore commesso – il libro in effetti c'è già, non è in arrivo – mette in rilievo la meccanicità della risposta:

BO 5a01

(...)

Co: Sì, c'è anche non integra:le –

(03)

Co: Però non ce l'ho tutto. Ho solo il primo e il terzo. ++ // *secondo è in arriv- ah no primo e secon- no va bene allora, scusi + In due volumetti.*

Il carattere di genericità e di *routine* della risposta è anche messo in rilievo dal fatto che la formula 'è in arrivo' può sostituire la risposta negativa, facendo scartare anche l'ipotesi che si tratti di una *routine* 'compensativa'. Ciò è avvalorato dal fatto che, anche quando essa segue la risposta negativa, non è preceduta da *ma* – che indicherebbe, appunto, il suo carattere di 'compensazione' per la risposta dispreferita ('no, *ma* è in arrivo').

Nei casi, dunque, in cui il commesso offre una giustificazione della risposta dispreferita vi è un motivo 'fuori del normale' a determinare l'assenza del libro. Le risposte giustificative sono d'altronde assai spesso connesse a dei problemi di legittimazione e di negoziazione di ciò che costituisce una 'condotta normale' (Yearley, 1987:18⁸). Che il libro sia mancante *perché* in arrivo sembra invece logicamente ovvio e rientrante nella nozione di 'normalità'. Il commesso offre soltanto una descrizione di

⁸ "...explanatory accounts are associated with issues of justification, legitimacy and the negotiation of 'normal conduct'" (S. Yearley 1987: 188).

tipo ritualistico – il libro è in arrivo – che assume una implicazione esplicativa⁹ pur mantenendo la sua caratteristica di ‘finzione sociale’¹⁰. La formula, cioè, oltre a costituire una finzione sociale, di cui fa fede la sua stessa formulaicità, assolve anche ad una funzione referenziale: il libro è effettivamente in arrivo!

Alla risposta dispreferita può seguire inoltre una indicazione del *quando* il libro arriverà. In questi casi il modo verbale è quasi sempre il condizionale – “dovrei riaverlo”, “dovrebbe esserci”, ecc. – e la specificazione temporale è generalmente espressa con due uscite: “domani dopodomani”, “martedì mercoledì”, “fra dieci quindici giorni”, “una settimana dieci giorni”. La tentatività e la cautela espresse dal condizionale e dalle due scelte temporali possono venire ulteriormente accentuate in una varietà di modi. Si vedano alcuni esempi:

BO 5a13d

(...)

Co: (...) eh non sono ancora arrivati - ++ Mi arrivano per posta, in genere il tempo è più o meno QUesto, cioè una settimana dieci giorni. *Però essendo la posta italiana non s- non abbiamo MAI un giorno preciso, non è che arrivi (tutti i) venerdì.*

BO 5a19

Co: (...) + lunedì sera mi torna.

(...)

Co: Però lunedì se:ra, *novantanove su cento c'è già qua in libreria.*

BO 5a21h

(...)

Co: =Mi arriveranno martedì mercoledì. ++ *Almeno, in teoria + dovrebbero arrivarmi (ride).*

BO 5a23

(...)

Co: (...) Dovrebbe arrivare verso martedì mercoledì, *m'han detto.*

Come si può osservare nell'ultimo esempio, 5a23, citando una fonte di informazione, anche se imprecisa, il commesso evita di prendere posizione. Un altro modo per non ‘compromettersi’ in relazione alla veridicità dell'asserzione è costituito dal chiedere al cliente di “provare a vedere”, di “passare in libreria” o “telefonare” per sapere se il libro c'è:

⁹ S. Yearley (1987: 188) sostiene che: “...factual reports are searched for their explanatory implicativeness”.

¹⁰ In questa ottica, Laurie Anderson (1988) osserva come sia errato pensare che le spiegazioni abbiano necessariamente una funzione referenziale; la loro formulaicità starebbe proprio ad indicare che ad esse *non* va attribuita una funzione referenziale e che costituiscono invece ‘a convenient social fiction’ (Garfinkel).

BO 5a26

(...)

Co: (...) *può provare domani domani l'altro a vedere.*

BO 5a19

(...)

Co: *-Mi telefoni, caso mai se ce l'ho - + alle sette mi telefoni.*

BO 5a9a

(...)

Co: (...) *Comunque o passi o telefoni.*

I commessi assai raramente si scusano di non poter soddisfare una richiesta – come fanno invece, abbastanza di frequente, i commessi inglesi. La risposta dispreferita non è accompagnata da lavoro riparatorio¹¹. Piuttosto, il commesso tende a *bilanciare* la risposta dichiarando una più o meno prossima soddisfazione della richiesta, senza fornire che assai di rado una netta indicazione rispetto al quando ciò avverrà. Tuttavia, la non assunzione di 'responsabilità discorsiva' – assunzione notata invece da altri ricercatori nei dati inglesi (Calò *et alii*, in stampa¹²) – non corrisponde alla non assunzione di responsabilità personale e sociale. Come altre analisi hanno indicato, i commessi sono coinvolti nel loro lavoro, si identificano nel ruolo occupazionale che ricoprono. La non assunzione di responsabilità discorsiva è, almeno parzialmente, motivata dal fatto che qualsiasi asserzione sul *quando* un libro arriverà può essere compromettente per la loro immagine di persone affidabili. I commessi non vogliono perdere credibilità, pena la rovina della loro immagine di 'buon commesso'. Inoltre, come argogenteremo più avanti, è proprio la formula usata a rendere non necessaria l'assunzione di responsabilità discorsiva.

3. Reazioni dei clienti

Il cliente, per parte sua, sembra accettare senza insoddisfazione – perlomeno apparente – questo stato di cose. A volte quasi si scusa di aver

¹¹ Uso l'espressione 'lavoro riparatorio' (*remedial work*) in una accezione diversa da quella usuale nella Analisi della Conversazione. Per me si tratta di un concetto esclusivamente psicologico e funzionale, quasi-sinonimo di 'lavoro giustificativo', mentre per l'Analisi della Conversazione si tratta di un concetto strutturale, che si riferisce in primo luogo alla posizione occupata da una porzione di lingua usata per risolvere un problema provocato da quanto detto precedentemente. 'Riparatorio' viene così contrapposto a 'preparatorio'.

¹² Daniela Zorzi Calò, Guy Aston, Laura Gavioli & Ruey Brodine, *Opening and closing service encounters: some differences between English and Italian*, in Clotilde De Stasio, Maurizio Gotti, Rossana Bonadei (a cura di), *La rappresentazione verbale e iconica: valori estetici e funzionali*. Atti dell'XI Congresso nazionale dell'Associazione Italiana di Anglistica, Bergamo, 24 e 25 ottobre 1988, Milano, Guerini, 1990, pp. 445-458, N.d.C.

fatto una domanda perché questa può porre in imbarazzo il commesso:

BO 5a13d

(...)

Co: \$Quindi: eh non sono ancora arrivati - % + Mi arrivano per posta, in genere il tempo è più o meno QUEsto, cioè una \$\$ settimana dieci giorni. Però essendo la posta %% italiana non s- non abbiamo MAI un giorno preciso, \$\$\$ non è che arrivi (tutti i) venerdì %%%.

Cl: \$\$ S::i. %%

Cl: \$\$\$Mm. Sì Sì, *ma passavo di%%% qui hh.*

Co: =Prego hh.

Cl: Arrivederci.

Co: =Arrivederci

Si noti come il cliente si giustifichi per essere venuto a disturbare dando ad intendere che è insignificante per lui il non aver trovato il libro, in questo modo dispensando il commesso da ogni responsabilità. Il commesso, infatti, prende questa dichiarazione addirittura come un ringraziamento implicito e risponde con un "prego" laddove ci saremmo aspettati un 'meglio così', 'sono contento che non si sia disturbato appositamente', o simili. Il cliente, insomma, sembra voler far credere che la sua richiesta del libro vada intesa più come una richiesta di informazione che come una richiesta di 'soddisfazione'.

Si consideri ora un altro esempio:

BO 5a14d

(...)

Co: =No:n - siamo riusciti a ripescarlo per il momento. + Non so quanto ci metteremo a riaverlo.

Cl: *Bene.*

Con il suo bene, assolutamente non ironico, il cliente sembra manifestare soddisfazione per l'informazione ottenuta – il libro non c'è – e ciò sembra bastargli. Nell'esempio che segue, il cliente esprime la conclusione, implicita nella osservazione del commesso, che non vale la pena di ordinare un libro in Francia, ma non ne sembra poi tanto dispiaciuto, anzi, ci ride sopra:

BO 5a17b

(...)

Cl: *Non val la pena insomma (ride) + Grazie.*

Come osserva Pomeranz (1984: 622, in Heritage, 1984), convenzionalmente le persone manifestano la loro comprensione di una notizia accusandone ricevuta (*mark receipt of it as news*) e poi valutandola (*assess it*). Si noti come, nell'esempio 13d, il cliente manifesti la sua comprensione

dell'informazione – cioè ne accusi ricevuta: “Mm, sì sì” – e poi fornisca una sorta di valutazione o commento. Ma non del contenuto informativo della risposta del commesso, bensì di quello che per lui vi è di implicito: una sorta di rimprovero per aver dato ad intendere di pensare che esista una risposta – e una data – precise rispetto all'arrivo del libro: “ma passavo di qui”! È a questo implicito rimprovero del commesso che il cliente vuole porre rimedio mostrando di sapere che cosa costituisce la ‘normalità’: lui passava comunque di lì e non aveva alcuna pretesa di trovare il libro. Analogamente, in 14d, il cliente valuta positivamente l'informazione, ma soltanto in quanto informazione (*bene*; in altre parole: ‘ora lo so’) e non nel suo contenuto che è negativo (il libro non c'è e non si sa quando ci sarà). In 17b, infine, il cliente accusa ricevuta dell'informazione (“sì”) e la valuta senza infastidirsi per le conseguenze negative che essa implica (non vale nemmeno la pena di ordinare il libro), conseguenze che il commesso non conferma ma nemmeno smentisce. Anche in questo caso la richiesta non è stata soddisfatta ma sembra che al cliente interessi soprattutto *sapere* qualcosa riguardo al libro. È l'informazione in sé ad interessare, non tanto la qualità dell'informazione.

4. Strategie verbali usate dai commessi inglesi

4.1. Soddisfazione delle richieste

I due commessi inglesi che prenderemo in considerazione, J. e P., differiscono notevolmente l'uno dall'altro come persone. L'una, J., è imperiosa e assai sicura di sé; l'altro, R, è indeciso, cauto ed impreciso. Così, mentre J. è sempre certa se un libro è disponibile o meno, P. mostra assai più cautela e tentatività nelle sue risposte. J. usa asserzioni nette, in genere al presente indicativo; P. fa grande uso di mitigatori – *I think* (penso); *well* (beh), *perhaps* (forse); *probably* (probabilmente) – oltre che di modali esprimenti possibilità: *may*, *might*, *will*, *could*, *ought to*. Ciò produce un effetto di noncoinvolgimento verso quello che dice, o di scarsa competenza. Si vedano alcuni esempi di asserzioni di J. e si contrastino con alcune asserzioni di R:

1b32

J: Yeah

Cl: Um: I'm looking for a title- called “Bodymind” by Ken: Dychtwald
(Sto cercando un titolo- chiamato “Bodymind” di Ken Dychttwald)

J: + Don't know it. How do you spell the \$(name)?%
(Non lo conosco. Come si scrive il nome?)

Cl: \$D% Y C H T T W A L D. It's er Wildwood: House

J: D Y, C H?

Cl: + Yeah.

(23)

- CL: It may be out of print, if it \$was published-%
(*Può essere esaurito, se \$è stato pubblicato-%*)
- J: \$Three ninety% five, Wildwood House.
(*\$Tre novanta% cinque, Wildwood House*)
- Cl: Yeah.
- J: That's all I can TELL you about it. Um:-
(*Questo è tutto quello che posso DIRLE. Um:-*)
- Cl: Not one \$you stock.%
(*Non è uno che tenete*)
- J: \$D'you know-%
(*\$Sa-%*)
- J: ==It's not one I stock.
(*==Non è uno che tengo.*)

1b24

- J: Can I help you?
(*Posso aiutarla?*)
- Cl: Um: have you got Popper's "Conjectures and Refutations", or (Duchesne)-
(*Um: avete Popper's "Conjectures and refutations"*)
- J: =Mm. No we haven't at the moment I'm afraid (...)
(*=Mm. No non l'abbiamo al momento mi dispiace (...)*)

1b33

- Cl: I'm looking for- er: a book of Bible stories, and I was told that
Penguin did one.
(*Sto cercando un libro di storie bibliche e mi è stato detto che
la Penguin ne ha fatto uno*)
- J: (01) \$Mm?%
- Cl: \$(I mean)% the Bible-
(*Voglio dire la Bibbia*)
- J: (01) No. Penguins don't do one, no (...)
(*No. La Penguin non ne fa uno, no*)

Vediamo ora alcune asserzioni di R:

1a01b

- Cl: Do you sell any philosophy journals, i.e. "Mind" or "Philosophy".
(*Vendete riviste di filosofia, cioè "Mind" o "Philosophy"*).
- P: Er well erm ++ (consults colleague) "Radical Philosophy", yes.
(*Er beh erm ++ (consulta un collega) "Radical Philosophy", sì*)
- Cl: Is that the only one you do?
(*È l'unico che avete?*)
- P: Yes it is. Well, apart from "Mind" occasionally, but we haven't got "Mind" in stock at the moment.
(*Sì. A parte "Mind" di tanto in tanto, ma al momento non abbiamo "Mind"*)
- Cl: Have you not. +Do you know where I could get it?
(*Non ce l'avete. + Sa dove lo potrei trovare?*)
- P: Er "Mind", you mean? + Erm: I think yes, the Alternative: Booksales in Camden Park Green.
(*Er "Mind", vuol dire? + Erm: penso di sì, l'Alternative: Booksales a Camden Park Green*)
- Cl: + They'd sell it there, would they?
(*La venderanno lì, sì?*)
- P: =Erm:
- (06)
- Cl: Perhaps the British Library would: – I could just go in there and read it, couldn't I, order it.
(*Forse la British Library dovrebbe: – Potrei semplicemente andarci e leggerlo, no? ordinarlo.*)
- P: Er I would \$think so, yes%
(*Eh penserei di sì, sì*)

1a02

Cl: Hallo

P: Hallo

Cl: Er do you keep (any of these) books at this (department)?
(*Tenete qualcuno di questi libri in questo settore?*)

(02)

P: Er sorry which ones are we: er looking at.
(*Er scusi quali stiamo guardando?*)Cl: =This. This or: the other.
(*Questo. Questo o: l'altro*)

(5)

P: I think this would be um -(...)
(*Credo che questo dovrebbe um -*)

1a09

Cl: I- T m looking for uhm + books on ethics: +par\$pecifically - % medical ethics.
(*Io - Sto cercando uhm + dei libri di etica: + in particolare - etica medica.*)P: \$On ethics. % + + Er yes we have erm about a couple of titles on + medical eth\$ics:%
(*\$Di etica. + + Er si abbiamo erm circa una coppia di titoli di + etica medica:*)Cl: \$There 's a -% I can't remember the name it's a thin - there's a series of them erm published erm from:
uhm-
(*C'è una - non riesco a ricordare il nome è uno sottile - c'è una serie erm pubblicata erm da: uhm*)

P: Prentice Hall.

Cl: =Stanford I think. + \$Stanford % University

P: \$Oh.%

P: I don't know about those we've got erm:-
(*Non so di quelle abbiamo erm:-*)Cl: Oh, might. They're - they've - they're quite thin. There's there's-
(*Oh, potrebbe. Sono - hanno - sono piuttosto sottili. C'è-*)P: Well this is thin, \$ but I% don't quite think it's the series you're thinking of somehow, it's erm-
(*Beh questo è sottile, ma io non credo sia la serie a cui pensa lei in qualche modo, è erm-*)

Cl: \$Yeah. %

I due commessi inglesi, così diversi tra loro, si comportano in maniera simile quando la richiesta non può essere soddisfatta, quando il libro non è disponibile. Anche nei dati inglesi possiamo in qualche modo distinguere due situazioni: una rientrante nella norma ed una anomala, ma vi è sempre azione riparatoria. A cambiare è più che altro il tipo di spiegazione: che rientra più o meno nella norma.

4.2. Non soddisfazione delle richieste

4.2.1. Situazione anomala

La situazione anomala richiede una giustificazione puntuale e precisa. Si vedano alcuni esempi:

1b01

(...)

P: I DON't think we've got it - we used to keep it but I don't think we have it any longer. Didn't sell very

+ many.

(NON credo che lo abbiamo - lo avevamo ma non credo che ce lo abbiamo più. Non si vendeva molto + bene)

1b18

(...)

P: No, I'm afraid it's not one we stock.
(No, mi dispiace non è uno che teniamo)

1b40

(...)

P: Um: well no, it's rather curious this one, i-it/ um + WE didn't take it + in re-ligion + and it rather looks as if nobody took it ANYwhere.
(Um: beh, no, è piuttosto curioso questo, NOI non l'abbiamo preso + a religione + e sembra che nessuno l'abbia preso da NESSUNA altra parte).

1b49b

(...)

Cl: Good afternoon + um Hume's "Inquiries"
(Buon pomeriggio + um Le "Ricerche" di Hume)

P: Oh I'm afraid it's reprinting
(Oh mi dispiace è in ristampa)

2a05

(...)

Cl: You don't have this book in: paperback, do you?
(Non avete questo libro in: edizione economica?)

P: + No it, erm: may appear, + in paperback before long, but erm, (01) the whole of the Bark Publications are a bit of a MESS because (...)
(No, erm: potrebbe uscire, + in edizione economica tra non molto, ma erm, tutta la Bark Publications è un po' in SUBBUGLIO perché (...))

2a16c

(...)

Cl: Can you tell me whether you have a hardback of this?
(Mi può dire se avete una edizione rilegata di questo?)

J: No we don't, we keep the paperback version.
(No, abbiamo l'edizione economica)

1b30

(...)

J: No, we haven't got it at the moment I'm afraid. + Um + (sottovoce) I'm trying to find out why not
(No, non l'abbiamo al momento mi dispiace. + Um + Sto cercando di capire perché)

(10)

(sottovoce) (no, it's) (??) It's on order. It's: coming from the United States of America.
(sottovoce) (no, è) È stato ordinato. Viene dagli Stati Uniti d'America).

Cl: =Yeah

J: =So it's going to be some time before it gets here. It's been on order for: + six weeks now, so hopefully within the next three to four weeks, we should have it.
(=Così ci vorrà un po' di tempo prima che arrivi. È stato ordinato: + sei settimane fa, per cui dovremmo averlo entro le prossime tre quattro settimane).

4.2.2. Situazione normale

La non soddisfazione delle richieste rientrante in una situazione di

norma richiede una semplice spiegazione di routine: *We've sold out, we are out*. Ciò che colpisce rispetto ai dati italiani è l'ottica temporale diversa. Nel rispondere al cliente, il commesso italiano non considera la situazione presente bensì quella futura; la risposta più frequente essendo infatti costituita – come abbiamo visto – dalla espressione: *il libro è in arrivo*. Come abbiamo già rilevato, tale formula costituisce una conveniente finzione sociale con valore formulaico, ma esplica anche una funzione referenziale: il libro sta veramente per arrivare, anche se spesso non è possibile specificarne con precisione il quando. Nei dati inglesi il *focus* dell'attenzione è invece posto sulla situazione presente e la risposta più frequente nella non soddisfazione di una richiesta è relativa alla non disponibilità del libro: *we've sold out, it's sold out, we are out*. La situazione presente di non disponibilità del libro costituisce anche la spiegazione – esplicita questa volta – del perché un libro non ci sia. Si vedano alcuni esempi:

1b03b

(...)

P: Er: well WE'VE sold out...

1b41

(...)

P: Ah. Yes. We are out of it

1b04

(...)

P: Yes, it's/ um sold out

1a02

(...)

P: No. We're out of THAT one...

1b24

(...)

J: =Mm. No we haven't...

1b30

(...)

J: No, we haven't got it...

2a16a

(...)

J: No, we've sold out of that one...

2a19

(...)

J: No we've sold out

La spiegazione, focalizzata sulla negatività della situazione presente,

viene spesso attenuata dalla specificazione di una non disponibilità soltanto momentanea (*at the moment*), che ne indica la riparabilità, ed è seguita da una azione riparatoria di tipo compensativo spesso introdotta da un *but*, oppure contenente un *already*. La non soddisfazione delle richieste consiste dunque generalmente di tre stadi: 1) presentazione della situazione presente, che è negativa, 2) attenuazione della negatività, 3) azione riparatoria vera e propria. Si vedano alcuni esempi:

1b03b

(...)

- P: Er: well WE'VE sold out (-) at the moment (-) but they also keep it: + UPstairs in sociology on the second floor.
(*Er: beh È esaurito (-) al momento (-) ma ce l'hanno anche: + al piano di sopra a sociologia al secondo piano*).

1b41

(...)

- P: Ah. Yes. We are out of it (-) at the moment (-). It- It- is on order, and may ar-rive at any moment (...)
(*Ah. Sì. Non l'abbiamo (-) al momento (-). È - È stato ordinato, e può arrivare in qualsiasi momento*).

1b 04

(...)

- P: YES, it's I um sold out (-) it's reprinting alREADY, (-) and it's due to come back again they're HOPing about the eighteenth of THIS month.
(*Sì, è/ esaurito (-) lo stanno già ristampando (-) e dovrebbe arrivare speriamo attorno al diciotto di QUESTO mese*).

1a 02

(...)

- P: No, we're out of THAT one (-) but we have stocked it- (-) they MIGHT have it next door in languages (...).
(*No, non ce l'abbiamo QUELLO (-) ma ce ne siamo riforniti (-) POTREBBERO averlo alla porta accanto a lingue*).

1a0a

(...)

- Cl: Yes, have you got Robert Burchfield's "English Language"?
(*Sì, avete "English Language" di Robert Burchfield?*)

P: No

- Cl: =Or have you sold out?
(*=o l'avete esaurito?*)

- P: Yes, (-) it's reprinting already, (-) and it's due on: the sixteenth of February, I think.
(*Sì, (-) lo stanno già ristampando (-) e dovrebbe arrivare: il sedici di febbraio, credo*).

Vediamo ora la commessa J.

1b24

(...)

- J: Mm. No we haven't (-) at the moment. I'm afraid. (-) We're waiting for some more to come in - Hopefully they're coming in next week.
(*Mm. Non l'abbiamo (-) al momento, mi dispiace. (-) Ne aspettiamo degli altri - Speriamo che arrivino la prossima settimana*).

2a16a

(...)

J: No, we've sold out of that one (-) at the moment.
 (No, l'abbiamo terminato (-) al momento)

2a19

(...)

J: (...) No we've sold out (-) I'm afraid. (-) We've got some more on order (-) and hopefully they're going to be in: by the end of this week, next we- middle of next week. You COULD go downstairs to the: science department (...)
 (No è esaurito (-) mi dispiace. (-) Ne abbiamo ordinati degli altri e speriamo che arrivino: per la fine di questa settimana - metà della prossima settimana. POTREBBE andare al piano di sotto al settore di scienze).

5. Conclusioni

Tornando ora alla definizione della nozione di 'buon commesso' in una certa cultura, ed in particolare ai modi in cui un commesso soddisfa o non soddisfa una richiesta del cliente, si può affermare innanzi tutto che, nella cultura, o sottocultura, italiana cui si riferiscono i nostri dati, quello che viene richiesto non è sempre, o necessariamente, l'oggetto libro – che, come sembra essere 'normale' data l'organizzazione di distribuzione libraria italiana, spesso non c'è – ma una informazione di base relativa al libro: il libro, prima o poi, sarà in libreria? Un chiaro esempio in questo senso è il seguente:

BOF 4b

(...)

Cl: Non c'è?
 Co: È in arrivo
 Cl: È in arrivo però, \$eh? Non è che sia sparito totalmente
 Co: \$Si%
 Co: Il problema è che tarderà un PO'
 Cl: Va be':.
 Co: =Direi almeno la metà di febbraio.
 Cl: Va be', basta che: - + dopo c'è.

Per questo motivo il commesso fornisce spiegazioni non di *routine* soltanto quando il libro *non può esserci o non ci sarà in tempi 'ragionevoli'*. E per questo motivo il cliente sembra scusarsi quando provoca l'impressione di volere una risposta precisa, e dunque minimizza il fastidio che la non soddisfazione della richiesta può provocargli.

Nei dati inglesi vi è un'analoga vaghezza rispetto al quando un libro sarà in libreria. Ma vi è sempre spiegazione, e questa è spesso accompagnata da altra azione riparatoria: minimizzazione (*at the moment*), compensazione con esplicitazione del corso di azione intrapreso (*but...*),

scuse (*I'm afraid, I'm sorry*). Tutto ciò sembra essere reso necessario proprio dalla formula usata, che prospetta una situazione presente negativa e che dunque rende necessaria l'assunzione di responsabilità nella non-soddisfazione della richiesta.

Può risultare interessante a questo punto comparare brevemente le nostre osservazioni con quelle di Singh *et alii* (1985) relative all'analisi dei dinieghi in inglese e in hindi. La differenza maggiore riscontrata nelle due lingue consiste per i nostri autori nel fatto che, mentre in hindi il peso di un diniego è assunto da un'affermazione relativa a fatti esterni, in inglese viene assunto da ciò che sembra costituire un'affermazione di responsabilità personale. Ad esempio:

- | | | |
|-------------|----|---|
| Inglese: 1. | A. | Could you stay for lunch? |
| | B. | I'd love to but I can't. |
| | A. | <i>Potresti rimanere a colazione?</i> |
| | B. | <i>Mi piacerebbe ma non posso.</i> |
| Hindi: 2. | A. | <i>Kya men apki salkll le lun</i>
domanda io tua bicicletta prendere |
| | B. | <i>De to deta par mujhe bazar jana hei</i>
dare naturalmente ma io mercato andare devo |
| | A. | <i>Potresti prestarmi la tua bicicletta?</i> |
| | B. | <i>Te la darei naturalmente ma devo andare al mercato.</i> |

Nell'esempio numero 2., B. non deve andare al mercato, allo stesso modo in cui B., nell'esempio numero 1., non muore dalla voglia di accettare l'invito. Secondo i nostri autori, i parlanti di hindi non ritengono né appropriato né sufficiente esprimere una assunzione di responsabilità senza fornire una ragione oggettiva – vera o falsa non importa – per un rifiuto.

Tornando alla nostra analisi, le espressioni formulaiche e l'azione riparatoria diversa che ad esse si accompagna costituiscono dunque dei 'passi strutturalmente richiesti' dalle due lingue e culture, che sarebbe errato sottoporre a verifica di veridicità o alla assegnazione di giudizi di valore: ad esempio, parlando di assunzione e non-assunzione di responsabilità. Allo stesso tempo i due diversi tipi di dei commessi nelle sequenze richiesta-risposta – o, meglio, richiesta/non-soddisfazione della richiesta – contribuiscono a dare sostanza alla nozione – diversa – di 'buon commesso' nelle due culture. Quello che si può dire dopo l'analisi di questo particolare aspetto degli incontri, è che, a differenza della cultura inglese, nella cultura italiana non sembra necessaria l'assunzione di responsabilità – perlomeno discorsiva – da parte del commesso. La formula usata nei casi in cui un libro

non sia 'normalmente disponibile' evita la necessità di offrire azione riparatoria al cliente. Abbiamo notato come due commessi italiani raramente usino un *ma* compensativo tra la risposta dispreferita e la formula. Anzi, abbiamo visto come la formula possa sostituire la risposta negativa. Essa, cioè, assolve una pluralità di funzioni: da un lato informa, implicitamente laddove non vi sia un no esplicito, sulla non-disponibilità del libro: se il libro è in arrivo significa che non c'è; d'altro canto fornisce il motivo della sua non reperibilità: il libro non c'è perché non è ancora arrivato; infine risponde ad una inevitabile successiva richiesta relativa al corso di azione intrapreso: se il libro è in arrivo, vuol dire che è stato ordinato. Inoltre, presentando una situazione positiva futura piuttosto che una situazione negativa presente, smorza l'importo, la gravità, della non-soddisfazione della richiesta, dando ad intendere che 'il libro non c'è ma è quasi come se ci fosse'.

Bibliografia

- Anderson Laurie, 1988, *On doing accounts in service encounters: an explanatory study*, ms.
- Anderson Lloyd, 1987, *Evidentials, paths of change and mental maps: typologically regular asymmetries*. In: W. Chafe / J. Nichols, (eds), *Evidentiality: the linguistic code of epistemology*, Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Company.
- Aston Guy, 1988, *Negotiating service. Studies in the discourse of bookshop encounters*, Bologna, CLUEB.
- Atkinson J. Maxwell / John Heritage (eds), 1981, *Structures of social action*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bergmann Mary / Gabriele Kasper, in stampa, *The interlanguage of apologising: cross-cultural evidence*.
- Biber Douglas / Edward Finegan, 1988, *Adverbial stance types in English*. "Discourse Processes" 11: 1-34.
- Brown Penelope / Stephen Levinson, 1978, *Universals in language usage: politeness phenomena*. In Goody E. (ed), *Questions and politeness: strategies in social interaction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Chung Sandra / Alan Timberlake, 1985, *Tense, aspect, and mood*. In: Timothy Shopen (ed), *Language Typology and syntactic description*, vol. 3, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ciliberti Anna, in stampa, *Stili interattivi individuali e protostili culturali*¹³.

¹³ Si veda la nota 1, N.d.C.

- Ciliberti Anna, 1988, *Strategies in service encounters in Italian bookshops*. In: Guy Aston (ed), *Negotiating service: Studies in the discourse of bookshop encounters*, Bologna, CLUEB.
- Garfinkel H., 1967, *Studies in ethnomethodology*, Cambridge, Polity Press.
- Gavioli Laura / Gillian Mansfield (eds), 1991, *The Pixi Corpora*, Bologna, CLUEB.
- Pomeranz Anita, 1984, *Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes*. In: Atkinson J. Maxweel / John Heritage (eds), *Structures of social action*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Singh R. et alii, 1988, *Communication in a multilingual society: some missed opportunities*. "Language in society" 17: 43-50.
- Westney Paul, 1986, *How to be more or less certain in English: scalarity in epistemic modality*. "IRAL" LXXIV/4: 311-320.
- Yearley Steven, 1987, *Demotic logic: casual discourse and the structure of explanation*. "Text" 7 (2): 181-203.

Cambiamenti nelle pratiche discorsive dell'Amministrazione pubblica italiana (1995)

in Grazia Marchianò (ed.), *Humanisms facing each other/Umanesimi a confronto. Contributi comparativi italo-giapponesi. Atti della sezione umanistica del III Simposio Siena-Kyôto (KSS), Università di Siena, 4-8 luglio 1995, Fiesole, Cadmo, 1996, pp. 219-239.*

1. Introduzione

Questo lavoro¹ si collega ad un progetto di ricerca finalizzato del Consiglio nazionale delle ricerche sull'organizzazione e il funzionamento della pubblica amministrazione (PA) condotto a partire dal 1987 da un gruppo di giuristi, sociologi ed amministratori pubblici diretti da Sabino Cassese. Più in particolare, si collega all'unità operativa "trasparenza amministrativa" coordinata dal giurista Gregorio Arena, dell'Università di Trento².

Il corpus di dati su cui l'unità ha lavorato consiste di testi – formulari, bollette, questionari, opuscoli ufficiali, ecc. – prodotti da 4 Ministeri – Difesa, Sanità, Pubblica Istruzione e Ambiente – e da 3 agenzie pubbliche – l'Azienda Telefonica di Stato (SIP), l'Istituto Nazionale della Previdenza Sociale e le Ferrovie dello Stato.

I risultati cui il gruppo è pervenuto costituiscono il presupposto conoscitivo dell'analisi propriamente linguistica da me condotta. Per quest'ultima, in questo lavoro, ho preso in considerazione soprattutto testi prodotti da una singola istituzione, la SIP che, sino a recentemente, era l'agenzia telefonica pubblica. Come altre agenzie pubbliche, la SIP è ora stata privatizzata divenendo Telecom Italia, e, pur continuando in parte a praticare forme comunicative di tipo tradizionale, sta adottando strategie molto dinamiche che vengono imitate da altre amministrazioni. I testi prodotti dalla SIP/Telecom forniscono dunque una valida indicazione del nuovo corso intrapreso dalla "comunicazione pubblica", o, come sarebbe meglio dire, "comunicazione di interesse generale", dato che sono possibili

¹ Una versione inglese del presente lavoro è in corso di pubblicazione sul *Journal of Pragmatics*. L'articolo, con il titolo *Changes in discursive practices in Italian public administration* è stato pubblicato nel n. 27/2 (1997) alle pp. 127-144, N.d.C.

² Il lavoro svolto da tale unità è documentato in due volumi del Mulino: il primo, del 1991, intitolato: *L'accesso ai documenti amministrativi*; il secondo, del 1995, intitolato: *La comunicazione di interesse generale*. Entrambi sono curati da Gregorio Arena.

forme di comunicazione “pubblica” – che soddisfano cioè interessi generali – realizzate anche da soggetti privati (Arena, 1994: 13, 14).

Tenendo conto della distinzione operata da Arena (1993: 2 segg.) relativa a due tipi di PA: “amministratozione di regolazione” e “amministratozione di prestazione”, mi occuperò dunque della seconda. Laddove l’amministratozione di regolazione “ha il compito ... di applicare regole che incidono sull’attività di altri soggetti (ordini, divieti, autorizzazioni, controlli, licenze, ecc.)” (pag. 2), l’amministratozione di prestazione ha “il compito di ... erogare beni e servizi a vantaggio di singole persone e di collettività”. Quello che è importante in quest’ultimo caso non è tanto l’esercizio del “potere”, come nell’amministratozione di regolazione, quanto lo “svolgimento in maniera efficiente ed imparziale della ‘funzione’ affidata dalla legge” (ib. pag. 7).

In buona parte dei casi, l’amministratozione di prestazione – nata un secolo dopo quella di regolazione – ha adottato i concetti, gli istituti ed anche lo stile discorsivo, di quest’ultima³. I mutamenti attualmente in corso indicano però un cambiamento che si inserisce in un più ampio processo di cambiamenti socioculturali che si stanno verificando in Italia da alcuni anni a questa parte.

L’analisi linguistica si concentra soprattutto su quegli elementi che permettono di esplorare il rapporto che l’“agente” – cioè l’Istituzione – intende stabilire col beneficiario dell’istituzione: il cittadino. Più in generale, lo scopo è quello di documentare i processi di cambiamenti che stanno avendo luogo negli eventi discorsivi della comunicazione pubblica e di proporre una chiave di lettura. L’interesse della ricerca sta nel fatto che tali cambiamenti non sono di natura locale, bensì rivestono un carattere transnazionale (Fairclough 1992: 200).

2. Modello teorico

Come è stato osservato, “a very typical and striking phenomena of our times in Western societies is the rapid transformation of textual traditions and orders of discourse” (Fairclough, 1992: 96). Ogni cambiamento comporta forme di trasgressione, comporta l’invasione di confini altrui, la creazione di nuove combinazioni, la colonizzazione da parte di certi domini discorsivi di altri domini discorsivi (ib. 97). Tali trasformazioni hanno dato luogo, tipicamente, a misture di “stili” e di linguaggi; per esempio, misture

³ In particolare gli studi sul dialogismo, sul concetto di “genere” e su quello di “intertestualità”. Si vedano, per citarne alcuni, gli studi di Bakhtin (1981) e (1986); Kristeva (1986); Foucault (1972); Fecheux (1982); Pecheux et alii (1979); Bathia (1993).

di stile formale ed informale. Il nuovo linguaggio della PA italiana – laddove questa si sia data un nuovo stile dato che siamo in un momento di transizione – non fa eccezione in questo senso. Esso può infatti dirsi caratterizzato da una inerente eterogeneità.

Ogni cambiamento discorsivo va visto però in relazione con mutazioni di origine socioculturale, dato che le pratiche discorsive riflettono e, allo stesso tempo, influenzano e rinforzano le pratiche sociali. Per poter analizzare i cambiamenti discorsivi abbiamo dunque bisogno di un approccio multidimensionale che integri diverse prospettive teoriche ed analizzi il discorso in quanto “testo” ma anche in quanto pratica sociale. Un approccio di questo tipo è quello proposto da N. Fairclough (1993), che, riaffacciandosi ad una lunga tradizione di studi, analizza il discorso in un’ottica tridimensionale:

- (a) come “pratica discorsiva” (*discursive practice*) – un livello macroscopico di analisi che prende in considerazione i processi di produzione, di distribuzione e di fruizione dei testi (p. 237);
- (b) come “testo” (*text*) – il livello micro-linguistico di analisi;
- (c) come “pratica sociale” (*social practice*) che specifica “the nature of the social practice of which the discourse practice is a part” (p. 237).

Fairclough congiunge così la teorizzazione linguistica con quella sociologica. A livello di “pratica discorsiva” l’analisi è incentrata sul concetto di intertestualità – relativo alla presenza, in un testo, di altri testi – mentre l’analisi della dimensione sociale del discorso è incentrata sul concetto gramsciano di egemonia vista come “a mode of domination which is based upon alliances, the incorporation of subordinate groups, and the generation of consent” (p. 9)⁴. La combinazione dei due concetti, intertestualità ed egemonia, rende l’approccio particolarmente utile per investigare i cambiamenti discorsivi in relazione ai cambiamenti sociali e culturali.

3. Il modello comunicativo tradizionale della PA

3.1. Cultura politico-giuridica

Qual è il modello comunicativo tradizionale della PA italiana? Innanzi tutto c’è da osservare che la comunicazione pubblica dovrebbe avere priorità sociali e civili, di agevolazione del cittadino nei suoi percorsi pubblici. In effetti, la cultura comunicazionale della PA parte tradizionalmente

⁴ Come nota Fairclough, il concetto “is about constructing alliances, and interpreting rather than simply dominating subordinate classes, through concessions or through ideological means, to win their consent” (92).

da un orientamento di carattere politico-giuridico-formale; essa ha così spesso manifestato il suo disinteresse per obiettivi civili e di interesse generale. Piuttosto, ha vessato il cittadino con ordini, ingiunzioni, minacce di pene ed ammende ed un linguaggio criptico ed arcaico, che, da un lato, rinforzava la distanza del soggetto politico da quello pubblico e manteneva la valenza di potere del secondo sul primo, e, dall'altro, rendeva (e rende) necessario l'aiuto di "esperti" per raccapezzarsi nella incomprendibilità e macchinosità dei messaggi (Arena, 1991: 5 segg.)⁵.

A veloce esemplificazione di queste caratteristiche, presento un esempio molto semplice e quotidiano: un comunicato inviato da una Stazione dei Carabinieri di una città della regione Toscana ad un cittadino il quale, pensando di aver commesso, senza volere, chissà quale infrazione, si precipitò alla Stazione dove gli furono consegnati dei documenti che aveva perduto!

REGIONE CARABINIERI TOSCANA
STAZIONE [...]
VIA [...]

Il Sig. [...], res. a [...] in Via [...] civico [...], è invitato a presentarsi presso questo Comando entro gg. 7 dalla ricezione del presente invito per una pratica che La riguarda. Trascorso tale termine, potrà essere denunciato ai sensi dell'Art. 650 del Codice Penale.

ORARIO D'UFFICIO: 08:00/12:00 e dalle 15:00 alle 18:00 dei giorni lavorativi.

PRATICA DELLE PERSONE INVITATE
[... luogo ...], [... data ...] (Portare in restituzione il presente invito).

Il brigadiere Comandante della Stazione
[... firma ...]

Nel comunicato si fa uso di abbreviazioni, di tecnicismi e di vocaboli/espressioni arcaici e formali – *res.* (al posto di "residente"), *gg. 7* (al posto di "7 giorni"); *civico* (al posto di "numero civico" o, meglio ancora, semplicemente "numero"), *ricezione* (al posto di "arrivo"), *il presente invito* (al posto di "questo invito"), *trascorso tale termine* (al posto di "se non si

⁵ Per dare credito a questa affermazione basti pensare ai moduli per la dichiarazione delle tasse – ad es. il famigerato modulo 740 – che nessuno riesce a compilare senza l'aiuto di un esperto.

presenterà entro 7 giorni”), *ai sensi dell’Art.* (al posto di “secondo l’Articolo” o “in base all’articolo”). Lo stile è ingiuntivo e minaccioso: il cittadino rischia una denuncia se non si presenterà entro i termini temporali indicati. Per di più, la denuncia è discrezionale rendendo così teoricamente possibile l’arbitrio: il cittadino “*potrà* essere denunciato”. In quali casi non è specificato!

Si noti ancora la totale incomprensibilità dell’ultima frase, scritta a caratteri maiuscoli – “PRATICA DELLE PERSONE INVITATE” – che potrebbe riferirsi ad un ufficio così denominato, o costituire la descrizione della missiva recapitata al cittadino, o altro.

3.2. I pubblici

Quanto ai pubblici i cui testi prodotti dalla PA sono indirizzati – questi possono essere distinti secondo quattro segmenti principali: cittadino, utente, cliente e pubblici specializzati.

Nella teoria del diritto pubblico, il *cittadino* “rappresenta la coscienza sociale ed è portatore dell’interesse generale della collettività” (Arena, 1991: 27). La pubblica amministrazione si rivolge al cittadino quando mette in atto una comunicazione di interesse generale, rivolta a tutti.

L’*utente* è portatore di un interesse particolare ed entra in relazione con la pubblica amministrazione in ragione della sua necessità contingente” (ib.). L’amministrazione si rivolge all’utente nel momento in cui mette in atto una comunicazione di interesse per la specifica situazione di utenza.

Il *cliente* “è portatore di un interesse personale e diventa tale nel momento in cui si mostra disponibile a riconoscere un corrispettivo in cambio dell’erogazione del servizio” (ib.). L’amministrazione eroga un servizio in seguito ad una domanda specifica per cui è previsto un corrispettivo.

I *pubblici specializzati* “comprendono gli interlocutori caratterizzati da una specifica situazione di interesse: dalle case farmaceutiche ai sindacati” (ib.).

I diversi pubblici cui la AP si rivolge dovrebbero determinare forme differenziate di comunicazione. La ricerca coordinata da Arena (1991) ha rilevato invece “la mancanza di una strategia differenziata di comunicazione fondata su una attenzione equa ad ogni segmento dell’opinione pubblica e mirata alle specifiche esigenze dei diversi gruppi di aggregazione” (p. 28). In altre parole, l’attività comunicativa della PA tende a prefigurare un destinatario indeterminato, nei contatti col quale usa un indifferenziato “discorso pubblico”. Il cittadino non è quasi mai il destinatario

specifico di una comunicazione mirata. Arena porta l'esempio del Ministero della Pubblica Istruzione che tra docenti, studenti e famiglie degli studenti ha un'utenza reale di oltre 35 milioni di cittadini, con forti differenze qualitative. L'unico ufficio preposto alla comunicazione con una utenza di tale complessità è l'Ufficio stampa, il quale ha scarse possibilità di differenziare la sua comunicazione in base ai diversi segmenti di pubblico cui si rivolge. Oltretutto, l'Ufficio stampa dipende dal Gabinetto del Ministro presentando così una forte connotazione politica e una grande variabilità in quanto, appunto, è connesso alla figura del Ministro in carica.

4. Cambiamenti in corso

I cambiamenti in corso nelle pratiche comunicazionali della PA sono stati da me indagati prendendo in esame tre aspetti:

- (i) i cambiamenti nella produzione e fruizione dei testi (secondo il modello Fairclough, cambiamenti a livello di "pratica discorsiva");
- (ii) cambiamenti nella comprensibilità e leggibilità dei testi, cioè a livello microlinguistico;
- (iii) cambiamenti nel rapporto che la PA cerca di instaurare col cittadino – cambiamenti a livello di "pratica sociale".

4.1. Cambiamenti nella produzione dei testi (a livello di "pratica discorsiva")

Il tipo di comunicazione tradizionalmente più utilizzata dalla pubblica amministrazione italiana è la comunicazione scritta. Essa è costituita da:

- (i) la *legge*, cioè l'atto amministrativo in sé, il provvedimento;
- (ii) la *modulistica*, che consiste di testi che chiedono al cittadino che voglia usufruire di un servizio (ad es. ottenere la pensione di vecchiaia) o che debba ottemperare ad un obbligo (ad es. pagare le tasse) di fornire determinate informazioni.

Altri tipi di comunicazione scritta a disposizione della pubblica amministrazione sono ovviamente: lettere, campagne pubblicitarie, opuscoli di vario tipo.

In alternativa alla comunicazione scritta, vengono sempre più frequentemente usati il telefono e l'informatica. L'univoca e tradizionale comunicazione scritta è così sempre più accompagnata da altre forme di comunicazione: uffici informazioni, telefoni verdi, comunicazione computerizzata (di cui vedremo un esempio).

4.2. Cambiamenti nella comprensibilità e leggibilità dei testi (livello di "testo")

Quanto alla comprensibilità delle informazioni fornite, si sta verificando nel linguaggio della PA italiana un cambiamento analogo a quello verificatosi in diversi stati europei e negli USA – ma forse anche altrove – venti e più anni orsono. In Inghilterra, ad esempio, durante il Welfare State, opuscoli e formulari ufficiali furono aspramente criticati in quanto considerati inaccessibili alla maggior parte della popolazione. Ciò a causa del loro formato, della loro impaginazione, della complessità sintattica, dell'uso di tecnicismi ed arcaismi.

Negli USA degli anni settanta si sviluppò un movimento analogo che affermava il diritto del cittadino alla comprensione dei testi di rilievo pubblico. Si trattava di un movimento divenuto noto con lo slogan *Plain language*, che utilizzava “formule di leggibilità” e criteri di comprensibilità per misurare la leggibilità e comprensibilità di testi di interesse pubblico (Mercatali, 1988). Laddove i documenti commerciali ed amministrativi non raggiungevano determinati standard, questi dovevano essere riscritti in un inglese semplificato e che faceva ampio uso di tecniche visive (*plain English*). Il formato prosastico tendeva ad essere abbandonato a favore di diagrammi o presentazioni tabulate dei contenuti per fornire al lettore una comprensione migliore e più veloce di ciò che doveva sapere o fare (Bathia, 1993: 228). Un cambiamento simile sta avendo luogo in Italia, ed esso va di pari passo con il verificarsi di più ampi mutamenti di carattere socioculturale caratterizzati da una pressante richiesta di trasparenza nell'amministrazione della *res publica*.

La *modulistica*, in particolare, è al momento oggetto di analisi critica da parte di diverse amministrazioni, con alcuni risultati interessanti. (Vedremo più avanti un “cattivo esempio di modulistica della SIP ed una proposta di riscrittura”). Per esempio l'INPS – Istituto Nazionale della Previdenza Sociale – ha realizzato la ricognizione di tutta la propria modulistica oggi in uso. Ogni modulo è stato esaminato da un gruppo di lavoro composto dai rappresentanti del Servizio Organizzazione e del Servizio Stampa e Informazione. L'obiettivo è quello di fornire una veste innovativa alla modulistica con nuovi standard di chiarezza, trasparenza ed efficacia che l'INPS intende raggiungere sia nei contenuti che nella visibilità grafica.

Un tipo di modulo sottoposto a particolare innovazione è la *bolletta* (di cui vedremo un esempio). Il potenziale di comunicazione della bolletta è stato assai valorizzato: nella parte anteriore è stato previsto uno spazio per l'informazione agli utenti, mentre il retro viene utilizzato per comunicazioni relativi a nuovi servizi o iniziative.

A testimonianza dell'obiettivo di comprensibilità che la PA si pone,

è recentemente stato stilato dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento della funzione pubblica, un "Codice delle comunicazioni scritte ad uso delle amministrazioni pubbliche", (edito dall'Istituto Poligrafico dello Stato e voluto dall'ex-ministro per la Funzione Pubblica Sabino Cassese) che contiene raccomandazioni ed esempi "di stile corretto" allo scopo di bandire le oscurità nella comunicazione tra PA e pubblico. Si veda un esempio tratto dalla pubblicazione di Cassese in cui si può comparare uno stralcio di una delibera di natura amministrativa con la sua "traduzione" in italiano corrente proposta dal Ministero.

La delibera si occupa delle barriere poste sui marciapiedi per evitare la sosta delle macchine sui marciapiedi stessi:

"Il Consiglio Circostrizionale risolve, per motivi espressi in narrativa, di fissare i seguenti criteri al fine di consentire all'Ufficio Tecnico Circ.le di essere autorizzato ad installare direttamente ovvero di autorizzare i cittadini ad installare barriere metalliche. I criteri di ordine generale da rispettare sono ..."

Ed ecco la riscrittura della delibera nel nuovo stile:

"Il Consiglio Circostrizionale decide di approvare la soluzione proposta. Il Servizio Tecnico potrà installare direttamente o autorizzare le persone ad installare le barriere di metallo senza chiedere ogni volta il parere della Commissione Circostrizionale per il Traffico. I criteri generali da rispettare sono ..."

4.3. Cambiamenti nel rapporto tra PA e cittadino (a livello di "pratica sociale")

Consideriamo infine il nuovo tipo di rapporto che la PA sembra voler instaurare con il pubblico. Come abbiamo visto nell'esempio n. 1, sussiste tuttora un rapporto di distanza e di dominio, ma una nuova tendenza si sta facendo velocemente strada, consistente nel tentativo di stabilire un contatto informale e personalizzato col cittadino. Il nuovo linguaggio della PA è così caratterizzato da una maggiore trasparenza e democraticizzazione linguistica. D'altro canto, il cambiamento riguarda anche fenomeni di "tecnologizzazione", come la cosiddetta "personalizzazione sintetica", tramite cui "relational and subjective values are manipulated for instrumental reasons" (Fairclough 1992: 217). Man mano che questo fenomeno diventa più ampio e generalizzato, commenta Fairclough, può essere difficile distinguere la vera amicizia, intimità, uguaglianza, dalla loro versione "sintetica" e manipolata.

Oltre alla democratizzazione e alla tecnologizzazione del discorso, si assiste – e nemmeno questo è un fenomeno originale – all'adozione di tratti caratteristici del linguaggio della pubblicità: quindi marche di linguaggio auto-promozionale e di immagine. Il fenomeno della colonizzazione del linguaggio della pubblicità è accelerato dal processo di privatizzazione attualmente in corso in alcune amministrazioni di prestazione, che introduce criteri di competitività ed estende modelli di mercato a nuove sfere della vita pubblica.

5. Esempi

Vediamo ora alcuni esempi di comunicazione della SIP. D primo è costituito da una bolletta; il secondo da un modulo per un cambiamento di impianto; il terzo da una comunicazione telefonica di servizio.

5.1. Primo esempio: il retro di una bolletta telefonica

Oltre che informare in modo dettagliato l'utente sulle telefonate da lui sostenute e su quanto deve alla Società, la bolletta utilizza lo spazio a disposizione per inviaigli un messaggio "personale":

Clienti residenziali

Annuncio di collegamento a centrale numerica
Impianto telefonico N. ...

Egregio cliente,
il Suo telefono, oggi connesso ad una centrale elettromeccanica, verrà collegato ad una moderna centrale elettronica in tecnica numerica. La nuova centrale consentirà una comunicazione migliore e l'utilizzo di numerosi servizi telefonici supplementari, che Lei potrà richiedere al servizio 187.

Purtroppo la trasformazione ci impone di assegnarLe un nuovo numero telefonico diverso da quello attuale. Il Suo nuovo numero sarà il... La sostituzione avverrà nel periodo *maggio '92*, e comunque successivamente in prossimità dell'evento Le sarà comunicato il giorno esatto.

Ci scusiamo per gli inevitabili disagi che inizialmente Le potranno essere causati dal cambiamento e La informiamo che un servizio di segreteria telefonica automatica, dopo la sostituzione, fornirà informazioni a chi La chiamerà al numero precedente.

Per i primi trenta giorni il servizio sarà gratuito. Se desidera prolungare fino a 2 mesi può farlo ad un costo equivalente a quello di un canone bimestrale.

Per ulteriori informazioni può rivolgersi al nostro sportello telefonico, il servizio 187 (la chiamata è gratuita).

Con i ns. migliori saluti.

Il direttore di agenzia

[firma]

Meno di un mese più tardi viene inviata all'utente una seconda bolletta sul cui retro è una "Conferma di collegamento a centrale numerica" contenente l'indicazione della data esatta in cui il collegamento avrà luogo.

I due messaggi sono indirizzati ad un "cliente" che, in quanto tale, è "egregio" e non solo "gentile". L'appellativo, che sostituisce quello più usuale di "utente" o quello più generico di "Signore", evoca un destinatario che, come l'utente, è "portatore di un interesse particolare", ma con il quale si instaura un rapporto di tipo diverso. Mentre, infatti, la denominazione di "utente" indica un cittadino che non ha altra scelta se non quella di accettare il servizio che la PA fornisce, quella di "cliente" evoca un rapporto volontaristico, che il cittadino ha deciso di instaurare con la PA. La sua soddisfazione rispetto alla qualità del servizio ottenuto diventa così un obiettivo prioritario per chi fornisce il servizio, per legittimare la sua attività e gli utili che ne ricava. Come sappiamo, invece, per la maggioranza dei servizi pubblici non vi sono alternative per il cittadino. La componente semantica di "scelta" o "autonomia" evocata dall'appellativo "cliente" è dunque solamente cosmetica e non sostanziale – così come la soddisfazione del cittadino rispetto alla qualità del servizio ottenuto non sembra costituire un obiettivo prioritario per la PA!

Nelle bollette vecchia maniera, l'utente era informato solamente di quanto doveva all'agenzia telefonica. L'informazione che l'amministrazione telefonica offre al cliente non è più soltanto informazione necessaria ed indispensabile rispetto alla specifica situazione di utenza. Verso un cliente si usano maggiori riguardi: l'informazione fornita non è solamente utile ma anche ridondante: si inviano due comunicati che si susseguono ad un mese di distanza: un annuncio ed una conferma/promemoria.

Si noti ancora lo stile persuasivo usato nell'offrire al cliente nuovi servizi. Il disagio cui il cliente andrà incontro è fatto apparire vantaggioso per lui: la moderna centrale elettronica, oltre che offrire servizi aggiuntivi, permetterà di raggiungere una comunicazione migliore. Un miglioramento tecnico diventa cioè un miglioramento di sostanza: la immaginabile maggiore chiarezza nella ricezione e trasmissione dei messaggi telefonici diventa una "migliore comunicazione". Quanto agli "inevitabili disagi" iniziali questi "potranno essere causati" – recita la bolletta – "dal

cambiamento” in corso. Si noti l’incongruenza – la “disarmonia” (Simpson, 1993: 153) – dell’accostamento dei due operatori modali: l’aggettivo “inevitabile”, indicante “necessità”, e il modale epistemico “potranno”, nel tempo futuro, indicante “possibilità”. Lo stesso uso del tempo futuro è polivalente in quanto evoca sia “realtà” (dovuta al modo indicativo) che non fattualità” (dovuta alla futurità temporale). Alla indeterminatezza ottenuta tramite l’uso del modale epistemico in un tempo futuro, si aggiunge il ricorso ad un agente non-animato (“il cambiamento”) che, per di più, è defocalizzato dalla forma passiva (“gli inevitabili disagi, che inizialmente Le potranno essere causati dal cambiamento”). Il tutto serve a schermare e de-responsabilizzare l’ente telefonico.

Oltre che persuasivo il discorso è personalizzato: il messaggio è indirizzato ad un singolo membro della utenza (“il Suo telefono”, “Lei”) da parte di un mandante chiaramente identificato – dalla qualifica (“il Direttore di agenzia”) e dalla firma (anche se illeggibile!). Vi è, cioè, una personalizzazione sia dell’istituzione che del destinatario, e tra i due viene simulata una relazione di tipo dialogico, amichevole, quand’anche formale e cortese.

La SIP non trascura inoltre la comunicazione immagine ed auto-promozionale. Si notino le espressioni auto-lodative (“la moderna centrale”, “i numerosi servizi”) e l’insistenza sulla gratuità di alcuni servizi (la segreteria telefonica per 30 gg. dopo il numero cambiato, il servizio 187). La stessa gentilezza nei riguardi del cliente non fa che esaltare la nuova immagine che la SIP vuole guadagnarsi.

5.2. Secondo esempio: un modulo della SIP

Consideriamo ora un esempio di modulistica. Come facevo cenno precedentemente, diverse PA hanno dedicato particolare attenzione ed analisi critica alla modulistica nel tentativo di renderla più leggibile e comprensibile.

Il modulo preso ad esemplificazione è una *Domanda di subentro* telefonico e costituisce un esempio di quella modulistica di difficile comprensibilità ed effettività che la PA sta sostituendo o è in procinto di sostituire. Al “cattivo” modulo seguirà una proposta di riscrittura – suggerita da due ricercatori, Piemontese e Tiraboschi (1990: 243 e segg.) – che pone “al proprio centro la tutela del diritto dell’utente ad una corretta informazione”. Nel modulo “cattivo”, le parole non appartenenti al vocabolario di base⁶ sono state sottolineate. Esse sono state tutte sostituite

⁶ Con “vocabolario di base” si intende l’insieme di quei vocaboli “che si possono ritenere

nella versione modificata. Quello che non è stato sostituito è l'uso sessista del solo genere maschile per riferirsi al richiedente: "il sottoscritto".

DOMANDA DI SUBENTRO

Il sottoscritto(cognome e nome)..... fa presente di occupare dal(data)..... i locali siti in(località)..... C.A.P.(codice postale).... (Comune di) via n. scala int. usufruendo dell'apparecchio telefonico n. ivi esistente ed intestato a(cognome e nome).....

L'impianto è adibito ad uso (*)

Chiede pertanto di rilevare l'utenza assumendo a proprio nome il relativo contratto di abbonamento in corso.

All'uopo:

- esibisce il benestare dell'attuale intestatario
- fa presente di non poter esibire il benestare dell'attuale intestatario perché

.....
 In ogni caso dà assicurazione alla SIP di essere a conoscenza che rilevando il contratto relativo utenza sopra specificata assume a proprio carico ogni onere relativo, accertato o da accertare, anche se maturato precedentemente, del cui pagamento si rende fin d'ora obbligato a semplice presentazione di fattura.

.....li.....

.....(firma).....

(*) abitazione, negozio, studio professionale, industria, ecc.

Oltre all'uso immotivato di termini tecnici o appartenenti ad un registro formale, dotto e burocratese – ("ivi esistente ed intestato a", "l'utenza", "all'uopo", "esibisce il benestare", "intestatario", "accertato o da accertare", ecc.) – il testo non è trasparente nemmeno quanto al suo scopo primario. Nonostante l'intestazione – domanda di subentro – esso è formato da tre parti distinte: (i) il cittadino deve informare la SIP di uno stato di fatto, (ii) il cittadino deve formulare la sua richiesta di subentro, (iii) il

noti a tutti coloro che hanno frequentato gli otto anni della scuola dell'obbligo" (Piemontese M. & M.T. Tiraboschi 1990: 178).

cittadino deve impegnarsi ad osservare delle normative, stabilite dalla SIP, relative al subentro. Le tre sezioni non sono separate l'una dall'altra in modo evidente, e non ne viene indicata la diversa intenzionalità. Per esempio, non è chiaro il rapporto tra la prima parte del modulo – fornire informazioni sulla situazione attuale – e la seconda parte – richiedere il subentro. Il connettivo causale “pertanto” (“il sottoscritto chiede *pertanto* di rilevare l'utenza”) che collega le due parti non è consequenziale: dal fatto di chiamarsi in un certo modo e di usufruire di un apparecchio telefonico intestato a qualcun altro non consegue necessariamente che si voglia rilevare l'utenza. Più avanti, laddove viene richiesto di scegliere una alternativa, non è graficamente chiaro che di scelta si tratti e la mancanza di parallelismo sintattico nelle due opzioni non aiuta a rendersene immediatamente conto: “all'uopo” – recita la prima alternativa lo scrivente “esibisce il benessere ...”, mentre nella seconda alternativa lo scrivente “*fa presente* di non poter esibire il benessere”. Ancora, una stessa parola – “relativo” – è usata in contesti molto ravvicinati con due funzioni grammaticali, e due significati, diversi: “contratto *relativo utenza*”, “onere *relativo*”. Nel primo caso “relativo” ha funzione preposizionale e si riferisce ellitticamente alla parola che segue (“contratto relativo alla utenza”), nel secondo caso ha funzione aggettivale e si riferisce alla parola che precede. Un'ultima osservazione, questa volta di carattere generale, riguarda il tipo di rapporto che l'istituzione sembra voler instaurare col cittadino: la PA si rivolge a lei/lui, dall'alto di un linguaggio criptico ed arcaico, come ad un “soggetto” con cui non sembra esistere alcuna possibilità di dialogo o di interazione.

Come si diceva, i moduli della SIP – così come di altre PA – sono ora in via di rifacimento e perseguono obiettivi di maggiore coerenza, informatività ed effettività. Una proposta di riscrittura è la seguente (Piemontese & Tiraboschi, 1990: 243 e segg.):

DOMANDA DI SUBENTRO

(su contratto e telefono già esistenti)

Il sottoscritto(cognome e nome)..... dichiara di occupare
dal(data)..... i locali siti in(località)..... C.A.P.(codice postale)....

(Comune di) via n. scala int.

e di usare il telefono n., che si trova negli stessi locali. Il contratto
di

abbonamento del telefono è attualmente intestato a(cognome e nome).....

Il telefono serve per uso (*)

...l..... sottoscritt.... chiede di poter continuare ad usare lo stesso telefono e di avere intestato a proprio nome il contratto già esistente.

A questo scopo:

- presenta l'autorizzazione della persona a cui è attualmente intestato il telefono;
- dichiara di non poter presentare l'autorizzazione della persona a cui è attualmente intestato il telefono perché

...l..... sottoscritt.... dichiara che si assume ogni responsabilità e spesa (accertata o da accertare, anche se precedente a questa domanda) che può derivare dal contratto già esistente.

Si impegna perciò fin d'ora a pagare l'eventuale fattura presentata dalla SIP.

.....li.....

.....(firma).....

(*) abitazione, negozio, studio professionale, industria, ecc.

Si noti, nella riscrittura, la sostituzione del vocabolario tecnico o arcaico con vocaboli d'uso comune e concreto; l'eliminazione del connettivo non consequenziale "pertanto"; la maggior chiarezza nella parte relativa alla richiesta di subentro vera e propria; la suddivisione dell'ultimo paragrafo in due sottoparagrafi; l'esplicitazione delle parti ellittiche; e, più in generale, un tipo di rapporto meno asimmetrico, più collaborativo e dialogico.

5.3. Terzo esempio: comunicato telefonico per un numero cambiato

Oltre alla revisione critica dei moduli di comunicazione scritta, la SIP ha in buona parte sostituito quasi totalmente i moduli cartacei tramite la personalizzazione del rapporto con l'utente mediante il telefono o l'operatore al computer. L'attività del servizio n. 187, in particolare, ha spostato il 60% dell'utenza della SIP dallo sportello al telefono.

Ad esemplificazione del cambiamento in corso anche nel modulo comunicativo telefonico si consideri il comunicato che segue – da me registrato in data 31 gennaio 1994 – relativo ad un numero cambiato:

“SIP, servizio gratuito. L’utente da Lei chiamato ha cambiato numero. Attenda in linea senza riagganciare poiché stiamo inoltrando automaticamente la Sua chiamata al nuovo numero:... Per le prossime comunicazioni La preghiamo di utilizzare la nuova numerazione. Grazie”.

Il comunicato precedente che informava l’utente del cambiamento del numero da lui digitato era il seguente:

“SIP, servizio 12. Il numero da Lei chiamato è cambiato in: ...”

Si noti come, nella nuova formulazione, la SIP metta subito in evidenza la gratuità del servizio e come, nonostante questo – o forse proprio per questo – mostri di non voler adottare alcun principio di economicità e schematizzazione del messaggio: la dizione è lenta e scandita; viene adoperato un connettivo esplicito anche laddove la connessione logica è facilmente deducibile dal contesto (“attenda in linea senza riagganciare *poiché* stiamo inoltrando automaticamente la sua chiamata”); si fa uso di specificazioni non strettamente necessarie alla comprensibilità del messaggio, di riformulazioni ridondanti ed implicitamente auto-laudative (“attenda in linea *senza riagganciare*”; “stiamo inoltrando *automaticamente* la sua chiamata *al nuovo numero*”).

A differenza del comunicato precedente, la tematizzazione del messaggio non è più sul “numero” ma sull’“utente”. Il “numero da lei chiamato” della precedente dizione diventa “l’utente da lei chiamato”. La nuova formulazione presenta così una differenza fondamentale: quella che era vista come una operazione meccanica – digitare un numero telefonico – diventa ora un’azione sociale che coinvolge due individui.

Si noti ancora l’invito ad utilizzare la nuova numerazione per le prossime comunicazioni. Esso risulta meno ovvio dal punto di vista degli scopi transazionali della comunicazione di interesse. La sua funzione, in posizione di chiusura del messaggio, sembra essere piuttosto di natura interazionale, mirante a bilanciare rinfornatività del messaggio con segnali di coinvolgimento. Infine, il “grazie” conclusivo pone nuovamente l’accento sul rapporto *di servizio* che la SIP intende stabilire con il cittadino-*cliente*, ed enfatizza il rispetto a lui accordato. C’è poi un’importante novità tecnica da non trascurare: l’inoltro automatico della chiamata al nuovo numero. Precedentemente, l’utente doveva digitare da sé il numero cambiato, sprestando così tempo, oltreché pagando una seconda telefonata.

6. Conclusioni

Il grande impeto impresso alle attività comunicazionali dalla PA sta dando luogo, da un lato, ad una migliore comprensibilità e leggibilità dei messaggi indirizzati ad un cittadino non più "utente"; dall'altro, mostra fenomeni tipo la personalizzazione sintetica, l'auto-promozione e la comunicazione immagine tipici del linguaggio della pubblicità.

Il primo fenomeno – la migliore comprensibilità dell'informazione di pubblico interesse – è il risultato del desiderio di raggiungere una maggiore efficienza e si è rafforzato a causa della crisi di legittimazione che ha investito l'apparato statale ed amministrativo. Questa crisi, originata dalla evidente incapacità della PA di rispondere alle esigenze dei cittadini, ha portato – come si diceva – ad una generalizzata richiesta di equità e trasparenza nei rapporti tra pubblico e privato. Alla sua base è un cambiamento di premesse politiche e culturali. Come afferma Ernesto D'Albergo (1994: 9, 10): "... al valore "ortodosso" della *legalità* si è affiancato – senza sostituirlo, ma in modo tale da distinguersene – quello della *efficienza*, formulato in modo innovativo e critico rispetto all'accezione giurispubblicistica del "buon andamento"⁷.

Ma le innovazioni discusse non perseguono solamente obiettivi di miglioramento del rendimento istituzionale; esse indicano una manipolazione delle relazioni sociali al fine di creare l'illusione di un rapporto amichevole e personale piuttosto che autoritario. Tendono cioè a ridefinire il ruolo del destinatario dell'azione amministrativa. La democraticizzazione del linguaggio della PA finisce per assumere un carattere ambivalente: il suo valore sociale positivo viene usato strategicamente per produrre l'impressione che le distanze sono superate e le differenze eliminate. Quello che si chiede in cambio è un consenso acritico ed incondizionato.

Questo fenomeno, che inizia ad apparire nel linguaggio istituzionale e che è già maturo nel linguaggio politico, riflette dunque la necessità pressante per lo Stato di stabilire delle relazioni sicure con il pubblico: si comunica in modo informale, amichevole, disinvolto, ammiccante, che crei l'illusione di un rapporto dialogico, equo e simmetrico. Come osserva Gramsci, nelle società moderne il dominio di alcuni su altri funziona infatti

⁷ Analogamente, fa notare Umberto Allegretti (1993: 3, 4): "Lungo l'esperienza moderna e contemporanea l'Amministrazione si è configurata soprattutto come "soggetto" e come "potere" (...). Ma, poco a poco, si è dichiarata la crisi dell'amministrazione sia come soggetto che come potere (...) ed è venuta in evidenza la natura "strumentale" dell'Amministrazione. La più diretta conseguenza di tale mutamento di percezione e del suo essere strumentale è che per essa è parametro centrale l'efficienza.

non come coercizione ma, appunto, attraverso il consenso, attraverso l'ideologia, attraverso il linguaggio. E mentre la prima tendenza, cioè la maggiore trasparenza linguistica, viene facilmente riconosciuta e le viene attribuito il valore sociale positivo che merita, la sua strumentalizzazione tende a passare inosservata e a divenire naturalizzata. Con conseguenze assai pericolose.

Riferimenti bibliografici

- ALLEGRETTI, UMBERTO, 1993. *Valori costituzionali e pubblica amministrazione: un nuovo inizio*. Ms.
- ARENA, GREGORIO, ed., 1992. *L'accesso ai documenti amministrativi*. Bologna: Il Mulino.
- ARENA, GREGORIO, 1993. *Valori costituzionali e pubblica amministrazione*. Contributo presentato al Convegno su: *Valori costituzionali e pubblica amministrazione*, Firenze, 19-20 feb. 1993.
- ARENA, GREGORIO, ed., 1995. *La comunicazione di interesse generale*. Bologna: Il Mulino.
- BAKHTIN, MIKHAIL, 1981. *The dialogical imagination*. Ed. M. Holquist, trans. C. Emerson and M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- BAKHTIN, MIKHAIL, 1986. *Speech genres and other late essays*. Ed. C. Emerson & M. Holquist, trans. V.W. McGee, Austin: University of Texas Press.
- BHATIA, VIJAY, 1993. *Analysing genre. language use in professional settings*. London: Longman.
- CAFFI, CLAUDIA, 1990. *Illocuzione, metacomunicazione, coinvolgimento. Problemi teorici di pragmatica linguistica*. Pavia: Tipografia del libro.
- CASSESE, SABINO, 1983. *Il linguaggio della burocrazia*. In: *Il linguaggio della divulgazione*. Selezione del Reader's Digest, ed. Roma.
- CILIBERTI, ANNA, 1990. *Instructions for use: a macro-textual and stylistic analysis*. In: Michael Alexander Kirkwood Halliday et al., eds. *Learning keeping and using language: selected papers from the eighth world congress of Applied Linguistics*, Sydney, 1987. Amsterdam: John Benjamins, vol. 2, 289-313.
- CILIBERTI, ANNA, 1993. *The personal and the cultural interactive styles*. *Journal of Pragmatics* 20: 1-25.
- D'ALBERGO, ERNESTO, 1994. *Scienza e Società*, January-April.
- DE MAURO, TULLIO et al., eds., 1988. *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione. Atti del XIX Congresso Internazionale della Società di Linguistica Italiana*. Roma: Bulzoni.

- FAIRCLOUGH, NORMAN, 1985. *Critical and descriptive goals in discourse analysis*. Journal of Pragmatics 9: 739-763.
- FAIRCLOUGH, NORMAN, 1989. *Language and power*. London: Longman.
- FAIRCLOUGH, NORMAN, 1992. *Discourses and social change*. Cambridge: Polity Press.
- FALSENFELD, CARL, 1991. *The plain English movement in the United States*. Canadian Business Law Journal 6. Quoted in: V. Bhatia (1993).
- FOUCAULT, MICHEL, 1972. *The archaeology of knowledge*. London: Tavistock Publications.
- GAVIOLI, LAURA & CALÒ, DANIELA, 1995. *La trasparenza attraverso l'interazione: note linguistiche sulla comunicazione istituzionale*. In: G. Arena, ed.
- GOFFMAN, ERVING, 1983. *The interaction order*. American Sociological Review 48: 1-17.
- HABERMAS, JURGEN, 1968. *Knowledge and human interests*. London: Heinemann.
- HALLIDAY, MICHAEL ALEXANDER KIRKWOOD & RUQAIYA HASN, 1985. *Language, context and text*. Geelong: Deakin University Press.
- KLARE, GEORGE R., 1963. *The measurement of readability*. Iowa: Iowa State University Press.
- KRISTEWA, JULIA, 1986. *Word, dialogue and novel*. In: T. Moi, ed., *The Kristeva reader*. Oxford: Basil Blackwell, 34-61.
- LABOV, WILLIAM & FANSHIEL, DAVID, 1977. *Therapeutic discourse: Psychotherapy as conversation*. New York: Academic Press.
- LUCISANO, PAOLO, 1985. *Leggibilità e lettura*. Ricerca, 1, 3: 28-38.
- MERCATALI, PAOLO, 1988. *Il problema della comprensibilità del linguaggio giuridico negli USA: verso l'analisi automatica dei testi*. In: P. Mercatali et al. eds.
- MERCATALI, PAOLO et al., eds., 1988. *Computer e linguaggi settoriali, analisi automatica di testi giuridici e politici*. Milano: Franco Angeli.
- MIGLIORATO, MARINA, 1990. Sole 24 ore. 2 marzo.
- PECHEUX, MICHEL et al., 1979. *Un exemple d'ambiguïté idéologique: le rapport Mansliolt*. Technologies, idéologies, et pratiques. 1/2: 1-83.
- PECHEUX, MICHEL, 1982. *Language, semantics and ideology*. London: Macmillan.
- PIEMONTESE, MARIA EMANUELA & TIRABOSCHI, MARIA TERESA, 1990. *Leggibilità e comprensibilità dei testi della PA*. In: E. Zuanelli Sonnino, ed.
- PIEMONTESE, MARIA EMANUELA, 1993. *Criteri e proposte di semplificazione*. In: Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento della funzione pubblica, ed. Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento della funzione pubblica, ed.. (1993). *Codice di stile delle comunicazioni scritte ad uso delle amministrazioni pubbliche. Proposte e materiali di studio*. Roma: Istituto Poligrafico

dello Stato.

- RICHARDSON, KATE, 1987. *Critical linguistics and textual diagnosis*. Text, 7/2: 145-163.
- SIMPSON, PAUL, 1993. *Language, ideology and point of view*. London: Routledge.
- SWALES, JOHN, 1990. *Genre analysis: English in academic and research setting*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TEH, GEOK SUAN, 1986. *An applied discourse analysis of sales promotion letters*. MA thesis submitted to the National University of Singapore, Singapore. Quoted in V. Bhatia, 1993.
- WILSON, JOHN, 1990. *Politically speaking*. Oxford: Blackwell.
- YOUNG, ROBERT, 1992. *Critical theory and classroom talk*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- ZUANELLI SONNINO, ELISABETTA, ed., 1991. *Il diritto alla informazione in Italia*. Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per l'informazione e l'editoria, Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.

Repetition in Native/Non-native Interaction (1996) in Carla Bazzanella (ed.), *Repetition in dialogue*, Tübingen, Niemeyer, 1996, pp. 39-49.

1. Introduction

In an attempt to reach a unified view of conversational repetition, B. Johnstone, editor of a special issue of *Text* (1987), *Perspectives on repetition*, maintains that repetition might be understood as the primary locus for negotiating a joint code, “the means by which interlocutors make it clear what the underlying paradigmatic structure of their language is as they speak” (205). And, she goes on, since “no two people ever share exactly the same linguistic system”, repetition “is particularly characteristic of communicative situations in which not everyone knows the linguistic variety that is being used” (211-212). For example, in caretaker/child interaction or Native Speaker (NS)/Non-Native Speaker (NNS) interaction.

In actual fact, an overarching explanation of the functions of repetition, praiseworthy as it may be, is more suitable for the analysis of repetition in symmetric types of encounters than in those events in which the (felt) inequality of the conversational situation often has the consequence of discouraging negotiation since negotiation amplifies rather than masks the differences between interlocutors (Varonis and Gass 1985, 86).

What I shall do in the present paper is to identify several typical functions of repetition in NS/NNS discourse by discussing some of the most common categories used in the analysis of repetition in NS/NS discourse. More specifically, I shall discuss the distinctions often made between same-speaker and second-speaker repetition and between production-based and comprehension-based repetition, arguing for greater attention to the asymmetric nature of NS/NNS interaction. The definition of repetition I shall adopt is taken from Frédéric (1985, 231), who maintains that repetition is to be understood in terms of both formal and semantic equivalence or a combination of the two: “...le retour, la réapparition au sein d'un énoncé ... soit d'un même élément formel, soit d'un même contenu signifié, soit encore de la combinaison de ces deux éléments”.

2. Repetition categories

Categories of repetition are often defined by making use of divergent parameters. Thus, one finds formally defined categories – for example, reformulations, paraphrases, synonyms, verbatim repeats, partial repetitions – together with functionally defined ones – comprehension checks,

clarification requests, conversational continuants and the like. Some categorizations, moreover, tend to view repetition as monofunctional, even though much recent work on repetition has shown that more often than not different functions overlap and coexist simultaneously. For instance, confirmation checks may both be a means of indicating a problem in the conversation and a way to encourage the interlocutor to continue (Chun et al. 1982); a 'non-understanding routine' (Varonis and Gass 1985) is at times undistinguishable from a 'conversational continuant'; and 'other-repetition' (Jefferson 1972) may well be a 'non-understanding routine'. It seems therefore wiser, as Norrick (1987, 247) proposes, to consider the various classes into which repetition is classified as fuzzy categories and to talk of predominance of a property rather than of its exclusive presence.

But in order to make use of existing categories for analyzing repetition in NS/NNS discourse it is not enough to adopt a plurifunctional perspective; some of the existing categorizations have to be modified.

3. NS/NNS discourse

Let me start from the very 'obvious distinction' between 'other speaker repeat' and 'same speaker repeat' (Jefferson 1972, 303)¹. A distinction based on discursive role – i.e. on who is holding the floor – the speaker ('same speaker') or the listener ('other speaker') – may be suitable for symmetric communicative situations like NS/NS interaction where participants are of equal status as regards the knowledge of the linguistic medium being used. In these situations there is an implicit presupposition of equality as far as the interlocutors' linguistic and cultural competences are concerned. Both parties expect full intelligibility and if, in normal settings, there are communicative problems, interlocutors assume that these are caused by channel noise. As Davies (1991, 157) notices: "it is the channel to get under criticism, not the message and not the speaker".

To put it another way, natives have clear linguistic and cultural expectations about one another: they take it for granted that they share performance strategies, and can rely on similar background knowledge and assumptions against which stylistic and rhetorical features such as irony, sarcasm, ambiguity, jokes and the like take on their significance. What all such features indicate very strongly is membership in a linguistic and cultural community.

¹ Also called: 'other-repetition' (Egner 1990), 'second speaker repetition' (Norrick 1987), 'dialogic repetition' (Bazzanella 1993).

In NS/NNS discourse, on the other hand, interlocutors do not perceive shared linguistic competence, paralinguistic behaviour, performance strategies, just as they do not perceive shared cultural assumptions which make stylistic, rhetorical, interactional features of speech a common property and a point of reference. The most crucial characteristic of NS/NNS interaction is that of being asymmetric and, more precisely, that of being consciously asymmetric. What makes NS/NNS discourse different from NS/NS discourse – and, for that matter, also from caretaker/child discourse – is in fact not so much the NNS's lower, or less sophisticated, competence in the L2, on the one hand, and the NS's special control over the language or her/his insider knowledge about it, on the other. Rather, it is the interlocutors' awareness of their difference: the NS is aware of her/his 'native-speakerness', the NNS of her/his 'non-native-speakerness'. The interlocutors' sense of identity is thus essential to a definition of NS/NNS discourse. If these 'interpretation sets' (Anderson and Vincent 1990) – the participants' sense of identity and expectations – are missing, I shall not speak of NS/NNS discourse.

The fact that the NS is conscious (a) of being a competent member of a particular language/ culture, (b) of interacting with a non-competent – or not-fully competent – speaker of that language/culture who (c) is a fully competent member of a different language/ culture², has decisive consequences on discourse structure. When communicating with a NNS, a NS adopts a range of interactional strategies assumedly suited to keeping up conversational involvement in difficult situations and aimed at helping the NNS to improve her/his knowledge of the L2. These strategies are evidence of the adoption of a sort of 'natural didactic' (Auer 1988 in Ramat (ed)), i.e. of the assumption of a pedagogical stance vis-à-vis the NNS (cf. Norrick 1991). As facilitator and expert, the NS behaves with the same 'fine-tuned responsiveness' Bruner (1983,173) identifies in caretaker language and in classroom language. Like a caretaker or a teacher, the NS provides input attuned to the NNS's knowledge of the L2; she/he gives her/his assistance to overcome difficulties as they crop up and reacts appropriately to the NNS's output data. In the NS's display of concern for her/his interlocutor's interpretive and productive needs, repetition occupies a prominent place,

² This last presupposition is important in order to distinguish caretaker talk from foreigner talk. Caretaker talk is addressed to a 'not-yet-competent speaker' – who will in due time become a fully-competent speaker – belonging to the same linguistic and cultural group. Foreigner talk is addressed to a member of a different linguistic and cultural group who will normally never share complete membership with the NS's own linguistic and cultural group.

both as an explicit strategy and as an indication of the adoption of other facilitating strategies³.

The NNS's sense of identity, on the other hand, is rooted in an assumption of probable communicative difficulties and in a condition of (relative) dependence on the NS's expertise. For the NNS, too, repetition plays an important role among the strategies s/he adopts to cope with the situation⁴.

To recapitulate. Participants in interaction always have certain perceptions of their knowledge and of their role and status. It is these perceptions which influence their performance. The most common definition of a NS is as a speaker who has a special control over her/his language. In actual fact, it is perceived, not actual, expertise which defines her/him interactionally – just as what defines a NNS is her/his perception of non-nativeness. The perspective I am taking, in other words, is akin to accommodation theory which maintains that interlocutors adjust – accommodate – their behaviour according to their perception of their interlocutors and to the notion of what kind of event they are engaged in. Nativeness and non nativeness are not uniquely and permanently defined: their impact on conversation is not an 'objective reality'; rather, they depend on the way speakers perceive their own and their interlocutors' identities, and react to

³ According to Auer (1988, 65ff), some of the ways in which a NS modifies her/his *input data* when communicating with a NNS are the following. The NS:

- divides whole structures in tema-remata structures;
- repeats whole expressions or their central components;
- checks NNS's comprehension by asking for feedback;
- divides semantically-complex information blocks;
- decomposes semantically complex information chunks.

As for *output data*, here are some of the NS's facilitating strategies. The NS:

- attests comprehension very often and explicitly;
- repeats the NNS's expressions;
- asks for explanation;
- supplies grammatical repetitions of parts of non-grammatical expressions produced by the NNS;
- makes suggestions to fill up incomplete or wrong expressions produced by the NNS;
- expands fragments into phrases and grammatical sentences.

⁴ Auer (1988, 66) suggests – among others – the following strategies:

- repeat the NS's expressions;
- repeat what you have just heard from the NS;
- repeat your own expressions (possibly modifying them);
- repeat what you have understood to signal incomprehension for other elements.

them⁵.

Let me now go back to the problem of categorizing repetition in NS/NNS discourse. Categorizations based solely on the different roles of speaker and listener do not distinguish between the two situations of native speakerness and non-native speakerness. They underestimate, in other words, the different presuppositions, attitudes, and expectations NSs and NNSs bring to the communicative situation, the different relationship they establish with one another, the 'conversational demand' (Dascal 1985) set up by their respective roles.

4. *Comprehension-oriented versus production-oriented repetition*

Another common distinction made in the categorization of repetition is that between 'comprehension-based' and 'production-based' repetition. A first remark to be made about such a distinction is that comprehension can hardly be considered independently of production – especially in the case of dyadic face-to-face conversation where it is often impossible to ascertain whether repetition is production- or comprehension-oriented. More often than not the repeat is oriented partly toward production, and partly toward comprehension. But even when the orientation seems to be sufficiently clear-cut, there are some considerations to be made.

Let us take comprehension-based repetition first.

In all types of discourse – therefore in NS/NNS discourse as well – interlocutors normally want to 'make themselves understood'. But in NS/NNS discourse there is a substantial difference underlying the strategic behaviour adopted, respectively, by the NS and by the NNS. In the former case, 'making oneself understood' is tantamount to 'I'm trying to provide you with the means to understand me' by adopting facilitative strategies. Among these – as we have already noticed – repetition plays an important role. In the latter, 'making oneself understood' is tantamount to 'I'm looking for the means to make myself understood'. For instance, by repeating your expressions. The distinction between comprehension- or production-oriented repetition has thus to be reformulated to take into account who is using this discourse procedure.

4.1. *NS's comprehension-based repetition*

Let us now consider some examples taken from recorded conversations between a NS of German and a NS of Italian living in Bolzano, an

⁵ As Davies (1991, 53) maintains: "Members' beliefs about their identity (real or wished for) will cause them to assert that identity and act it out in their lives".

Italian city near the Austrian border. The two help each other learn their respective native languages by having regular conversation sessions during which they play in turn the roles of 'native' and 'non-native' speaker. They have already met several times and are therefore capable of judging each other's level of competence in the L2⁶.

- 1)
 N: sì c'è una differenza /-/ ehm /-/ privilegio è qualcosa eh che sì /-/ possiamo forse dire /-/ ti è concessa /-/ che hai in più /,/
 NN: hm no no /-/ non +in più /,/*
 N: +no no ma* **ha sempre una valenza /-/ ha sempre un significato** quasi di /-/ eh /-/ che solo tu puoi averla che sei sopra la media [...]
 N: yes, there is a difference ehm privilege is something eh yes that we can say it's granted to you something extra
 NN: hm no no not extra
 N: no no but **it always has a valency it always has a meaning** almost of eh that only you can have you who are above the average [...]

By using syntactic parallelism, the speaker in the above example indicates how a difficult word is to be understood. The fact that the two terms are in structurally identical settings creates in fact a semantic relationship between them and is a way of teaching the presumably unknown word 'valenza'.

In the following example the NS, who has the impression the NNS has some difficulties in understanding a particular structure, reformulates her utterance in a simpler way:

- 2)
 N: pensando a quanti poteva venderne di libri!
 NN: vendere: /-/ sì |
 N: **pensando a quanti libri poteva vendere!**
 N: thinking how many books he could sell [Lit. how many he could sell of books]
 NN: to sell yes
 N: **thinking how many books he could sell**

4.2. NNS's comprehension-based repetition

As I maintained above, when it is the NNS to use comprehension-oriented repetition, s/he is 'looking for the means to make herself understood'.

In the following example the German NNS does not know the Italian

⁶ My remarks – especially those related to repetition as correction – apply to the particular setting I analyze and should be verified with regards to other types of NS/NNS discourse to see whether they hold true or not. Moreover, differences in gender, nationality, linguistic and cultural background certainly influence the way a NS corrects a NNS and also the way a NNS speaker reacts to correction.

word 'diritto' (right) and uses the corresponding French word 'droit'. Later on in the conversation she will repeat the newly learned word in two occasions.

- 3)
 NN: hanno molti /-/ eh /-/ pri:- come si dice? privi- no non privilege
 /-/ a: /-/ come si dice? /-/ in francese /-/ 'droits'!
 N: **diritti!**
 NN: si:, **diritti** [...]
 NN: they have many eh pri-? how do you say? privi- no not privileges a
 how do you say? in French 'droits' hm
 N: *rights*
 NN: yeah *rights* [...]

The NS, too, may use foreign words but these are uttered together with the assumedly difficult L2 word and often belong to the NNS's mother tongue. In the following example, for instance, the Italian NS utters a German word together with the corresponding Italian translation. He uses the NNS's native language as a way to teach the supposedly unknown Italian term:

- 4)
 N: Non l'ho visto! /-/ ho solo letto qualcosa sul giornale e ho visto
 e:h /-/ dei **Auschnitte** /-/ dei **provini** /-/ in televisione no | /-/
 del film [...]
 N: I haven't seen it I have only read something on the paper and I've
 seen some **Auschnitte**, screen-tests on television of the film [...]

5. Production-oriented repetition

As I have already pointed out, in a view of interaction as a dynamic social construct, production and comprehension are inextricably intermingled. They interact continuously since what is production for one interlocutor is comprehension for the other, and since production is often a way of showing comprehension. But there are instances in which repetition seems to be, at least primarily, production-oriented rather than comprehension-oriented. In these cases, repetition may play various functions, often simultaneously:

- a) it allows speakers to contribute relevantly to conversation without making much effort, by simply replaying the preceding speaker's utterance, thus avoiding the burden of planning and formulating a thematic sequel;
- b) it gives the opportunity to practice linguistic forms, thereby learning them – at least in a very common view of 'learning' in which imitation and repetition are considered essential (*repetita iuvant*);
- c) it is a form of control over acquisition, i.e. a way to make sure that

one's production is correct, a request addressed to the interlocutor to eventually correct one's utterance;

- d) it is a way to correct the interlocutor's production, i.e. a way to teach the foreign language;
- e) it gives the opportunity to signal an active listening role by using back-channels;
- f) it is a way to signal rapport.

When it is the NNS to repeat, the functions played by production-oriented repetition are a), b), c) and, possibly, e) and f). This plurifunctionality justifies its massive use on the part of NNSs. When it is the NS to repeat, the main function seems to be d), very often accompanied by e) and f) to make repair work less face-threatening.

Let us look at some examples.

5.1. NNS's production-oriented repetition

NNSs' production-oriented repetitions often constitute 'replies' rather than 'responses' (Goffman 1981, 84), i.e. reciprocal pairs that bear on the immediately preceding move, "ostensibly achieving cohesion through overt surface connections".

- 5)
 N: [...] dove | (-) In un bar **al centro** della città |
 NN: hmhm /-/ **al centro!**
 [...]
 N: e poi siete ritornate lo stesso giorno | **alla sera** |
 NN: si si **alla sera!** /-/ **hmhm!**
 N: **con il treno** |
 NN: hmhm /-/ **con il treno!**
 N: **molto caldo** | /-/ **era: eravate: /,**
 NN: ah sì: /-/ **si si /-/ **molto caldo!**
 N: where? in a bar **down town?**
 NN: hmhm **down town!**
 [...]
 N: and then you've come back the same day? **in the evening?**
 NN: yes yes **in the evening** hmhm
 N: **by train!**
 NN: hmhm **by train!**
 N: **very hot?** it was: you were:
 NN: Ah yes yes yes **very hot****

The NNS repeats *verbatim* what has just been said by the NS in order to actively participate in the conversation with the least possible effort, and in the process show involvement.

5.2 NS's production-oriented repetition

NSs' production-oriented repetition in adjacency pairs often constitutes a form of repair, an unsolicited correction aimed at improving the NNS's production. But, as Schegloff et al. (1977, 381) point out, it also turns out to be a "vehicle for socialization [...] a device for dealing with those who are still learning". In other words, it is also used to signal a supportive and participatory attitude. The following examples illustrate this function:

- 7)
 NN: **Um halbe⁷ sechs** /-/ ja|
 N: **um halb sechs** /-/ ja!
 NN: **At half past five yes?**
 N: **at half past five yes!**
- 8)
 NN: e hanno trovato che Verona è /-/ è /-/ **caro⁸**.
 N: (laughing) è **cara** | /-/si|
 NN: and they found out that Verona is **is expensive**
 N: (laughing) **is it expensive?** yes?

In the first example the NS's repetition confirms the NNS's previous assertion and at the same time unassumingly corrects it. In the second example the NS's repetition is a repair in the guise of a back-channel signal indicating participation and interest.

NSs' repetitions used as repairs, though, may also be more direct and on record. But, in this case, they are often 'embedded', as it were, in the NNS's turn and are uttered quickly and in a lower tone of voice. In this way they are less 'exposed', do not impede communication since they do not interrupt the interlocutor, and do not change the focus of the interaction. The NNS may choose to pretend s/he has not heard them or can interpret them as return signals. See the following example:

- 9)
 NN: [...] la cosa che mi non piace è che: /-/ mol- hm /-/ molta gente
 /-/ che leggano⁹ questo libro eh /-/ dicano /-/ ¹⁰ +di- * **dicono**
 +si* /,/
- N: **(+dicono*)** +si* /,/
- NN: che l'**or+rore**¹¹ /,/
- N: **(+che orrore*)**
- NN: **che orrore** (-) eh perché [...]
- NN: what I don't like is that ma- many people who read this book eh say
 s- **say, ah how horrible**
- N: **(say) yes (how horrible)**

⁷ Standard: 'Um halb sechs'.

⁸ Standard: 'cara'.

⁹ Standard: 'leggono'.

¹⁰ Standard: 'dicono'.

¹¹ Standard: 'che orrore'.

NN: how horrible eh because [...]

In my data, this type of correction is always ratified by the NNS – often by repeating the correct element in a lower tone of voice or with a different intonation pattern. The NNS then goes on with her/his talk. Interestingly, corrective action in the L2 classroom seems to follow a different pattern. It generally consists of: a) teacher's question; b) pupil's response, c) teacher's feedback. In other words, corrective action is "a one-way display from student to teacher" (Pica 1987, 10). Students do not repeat the corrected element unless explicitly told to do so – for e.g., during grammatical or phonetic drills. During less tightly structured interactions – e.g. open discussions or problem-solving sessions – communication is not equally shared among interlocutors and no repetition of corrected or new elements takes place since there is no time for negotiation of meaning. Students end up by considering corrective action only a display of the teacher's superior competence, status and authority – in addition, of course, as Norrick (1991) points out, to her/his responsibility as a teacher. These 'communicative' interactions, thus, sustain, rather than modify, the usual interactional structure of classroom discourse.

NSs normally pay attention to NNSs' face problems and are therefore very careful when correcting them. This is so even in the type of events I have analyzed where interactants play the roles, in turn, of NS and NNS. Given the bi-directionality of teacher and learner roles and the resulting alternation of the responsibility for correctness and ability to achieve it, one would expect interactants to feel at ease when correcting one another, and to do so directly and on record. But the fact that the event they are engaged in is at the same time communicative and pedagogical – and, up to a certain point, this applies to all NS/NNS interaction – gives rise to a paradoxical situation. Correction is felt appropriate to the learning context but not to the communicative one. Moreover, while as learner of the L2 the interlocutor who plays the part of the NNS wants to be corrected, as speaker of the L2 s/he does not since s/he enjoys the feeling of achievement one experiences when talking in an L2 without being (often) interrupted¹².

6. Repetition as joint interactional product

There is another type of repetition I would like to discuss which is neither comprehension- nor production- oriented and which occurs very

¹² There are some interesting cultural and gender differences in the way the two interactants correct each other. But these differences do not invalidate the point I am making here.

frequently in NS/NNS discourse. It is produced by both interlocutors and its main function seems to be that of manifesting satisfaction for a joint interactional product. In other words, it seems to constitute a way to establish intimacy and rapport. This use of repetition occurs in (at least) three-turn sequences and consists of the following phases:

- a) the NNS points out to a communication problem;
- b) the NS helps to solve the problem;
- c) interactants celebrate the successful outcome of the exchange by way of repetition. Let's look at one example:

- 10)
 NN: [...] was Ich meine ehm /-/ mann kann nicht /-/ konfrontieren¹³ die
 Stunden die ein Lehrer /-/ oder eine Lehrerin oder ein /-/ ein Pro- Professor eh- in der Schu- Schule
 unterrichtet, also die Ze:it /,/
- N: ehm /,/
- NN: mit eh /-/ den Stunden von von eh /-/ von einem eh Angestellter
 oder ein- einem be- Beamten +also oft*
- N: +eh| oder* meinst du **vergleichen!**
- NN: **ver- vergleichen /-/ ja: /-/ verglei+chen***
- N: **+ver*gleichen (-) +ja!***
- NN: **+ver*gleichen ja: (-) das ist das richtige Wort! [...]**
- NN: What I mean is that you cannot confront the number of hours a teacher
 or a professor teaches at school, that is the time with the hours of
 a clerk
- N: eh? or do you mean **compare?**
- NN: **compare, yes compare**
- N: **compare yes**
- NN: **compare, yes, that's the right word [...]**

Hopper (1992, 189) refers to this type of repetition as 'going meta' in the sense that it indicates a shift of the speaker's attention from the conversational content to discourse details. In the example above, the explicit comment of the NNS – "yes, that's the right word" – is certainly an indication of heightened metalinguistic awareness. But the example shows above all a display of satisfaction on the part of both interactants for a joint discursive product, for having successfully overcome a difficulty. The NNS is satisfied because he has been reminded of a forgotten word; the NS is satisfied because she has been able to provide the linguistic means the NNS was looking for to solve his communicative problem. As Jordan and Fuller (1975, 27) have pointed out for a similar case in NNS/NNS discourse "...what emerges as the achievement of the talk is not the imparting of information but rather the celebration of agreement, collaboration, consensus, a 'look we can still talk together'". Or, as Aston (1986, 139) puts it, these joint productions in three or more turn sequences seem to have

¹³ Standard: 'vergleichen'.

the function “to achieve a formal display of the convergence of participants”. They are more frequent in NS/NNS discourse since interlocutors perceive the interaction as potentially problematic owing to the inequality of the conversational situation, and therefore display all their mutual satisfaction when things go well.

7. Conclusions

The link between certain functions of repetition and types of interaction is well exemplified in NS/NNS discourse. Although in this type of discourse repetition may play all the possible functions it plays in NS/NS discourse, there is an evident predominance of certain functions over others. Moreover, these functions are not found interchangeably in the speech of one or the other interlocutor: some are normally found in contributions made by the NS, others in those made by the NNS. When it is the NS who repeats, repetition is often a sign of her/his ‘fine-tuned responsiveness’ to the NNS’s need for help: a way of making herself/himself better understood, of correcting, of showing appreciation for the NNS’s efforts in the target language. When it is the NNS who repeats, repetition is often aimed at improving her/his knowledge of the language with the help of the NS: a way of asking for help, of practicing the new medium, of actively participating in conversation notwithstanding an incomplete knowledge of the target language.

For both interactants – NS and NNS – repetition may also be a way to celebrate the possibility of satisfactory communication in spite of the inequality of the conversational situation and in spite of their perception of communication as a problematic enterprise.

References¹⁴

- Anderson, L., J. Vincent (1990), On Funny Aliens: Some Notes on Cross-Cultural Humour. In: C. Marengo Vaglio, P. Bertinetti, G. Cortese (eds.), *Le forme del comico*. Alessandria: Edizioni dell’Orso. 235-264.
- Aston, G. (1986), Trouble-Shooting in Interaction with Learners: the more the Merrier? *Applied Linguistics*, 2. 128-144.
- Auer P. (1988), Esiste una didattica naturale? In: A. Giacalone Ramat (ed.), *L’italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*. Bologna: Il Mulino. 53-74.
- Bazzanella, C. (1993), Dialogic Repetition. In: H. Löffler, C. Grolmund, M. Gyger

¹⁴ L’articolo non prevedeva una bibliografia autonoma, che si è provveduto a ricostruire sulla base di quella complessiva al termine del volume (pp. 174-191), N.d.C.

- (eds.), *Dialoganalyse IV. Referate der 4 Arbeitstagung*, Basel 1992. Vol. 1. Tübingen: Niemeyer. 285-294.
- Bruner, J. (1983), *Child's Talk*. New York: Norton.
- Chun, A., Day, R., Chenoweth, N.A., Luppescu, S. (1982), *Types of Errors Corrected In Native/Non-native Conversations*. *TESOL Quarterly*, 16/4. 537-547.
- Dascal, M. (1985) (ed.), *Dialogue - An Interdisciplinary Approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins¹⁵.
- Davies, A. (1991), *The Native Speaker in Applied Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Egner, I. (1990), *A Study of Cognitive, Interactional and Discourse Organizational Functions of the Echo-Exchange in Wεε Conversation*. International Pragmatic Conference, Barcelona.
- Frédéric, M. (1985), *La Répétition. Étude linguistique et rhétorique*. Tübingen: Niemeyer.
- Goffman, E. (1981), *Replies and Responses*. In: E. Goffman, *Forms of talk*. Oxford: Blackwell.
- Hopper, R. (1992), *Telephone Conversation*. Bloomington: Indiana University Press.
- Jefferson, G. (1972), *Side Sequence*. In: D. Sudnow (ed.), *Studies in Social Interaction*. New York: Free Press. 294-338.
- Johnstone, B. (1987), *Perspectives on Repetition*. *Text* 7,3. 205-214.
- Jordan, B., Fuller N. (1975), *On the Non-Fatal Nature of Trouble: Sense-Making and Trouble-Managing in Lingua Franca Talk*. *Semiotica*, 13. 11-31.
- Norrick, N. R. (1987), *Functions of Repetition in Conversation*. *Text* 7,3. 245-264.
- Norrick, N. R. (1991), *On the Organization of Corrective Exchanges in Conversation*. *Journal of Pragmatics* 16. 59-83.
- Pica, T. (1987), *Second-Language Acquisition, Social Interaction and the Classroom*. *Applied Linguistics*, 18, 1. 3-21.
- Schegloff, E., G. Jefferson, H. Sacks (1977), *The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation*. *Language* 53. 361-82.
- Varonis, E., Gass, S. (1985), *Non-native/Non-native Conversation: a Model for Negotiation of Meaning*, *Applied Linguistics* 6. 71-90.

¹⁵ Volume aggiunto perché citato nell'articolo ma non presente nella bibliografia, N.d.C.

«Beati voi che siete rimasti»: la 'confidenza' come manifestazione di affiliazione (2007)

In Anna Ciliberti (a cura di), *La costruzione interazionale di identità. Repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia*, Milano, Franco Angeli, 2007, pp. 90-117.

1. Introduzione

Ogni parlante di una lingua possiede ciò che il filosofo del linguaggio Anton Marty (1908, in Caffi/Janney 1994:327) ha chiamato «capacità emotiva». Tale capacità si manifesta in due tipi di comunicazione: 'emotiva' ed 'emozionale'. Con «comunicazione emotiva» Marty intende:

the intentional, strategic signalling of affective information in speech and writing [...] in order to influence partners' interpretations of situations and reach different goals.

La «comunicazione emozionale», invece, è considerata: «a type of spontaneous, unintentional leakage or bursting out of emotion in speech» (*Ibidem*). I due tipi di comunicazione possono occorrere in ogni tipo di interazione, ma alcuni contesti situazionali favoriscono l'occorrenza del primo tipo piuttosto che del secondo¹. Ad esempio, contesti molto ritualizzati o istituzionalizzati pongono delle restrizioni sui tipi di comunicazione emotiva – ma, soprattutto, emozionale – permessa ed attesa (Bazzanella 2002a); altri tipi di contesto, come ad esempio le interazioni che costituiscono il *database* della nostra ricerca, ne sembrano invece favorire l'attivazione.

Alla comunicazione emozionale appartiene la 'confidenza' (o 'rivelazione di sé'), di cui ci occuperemo in questo capitolo. Episodi di confidenza – in particolare quelli indirizzati dagli emigrati di prima generazione ai ricercatori in visita nelle loro case – occorrono piuttosto frequentemente nei nostri dati e costituiscono indicazione di una 'identità italiana' forse assopita ma certamente non spenta.

Dopo un sintetico *excursus* sulle posizioni prevalenti nello studio

¹ Mentre la «comunicazione emotiva» è vista come sostanzialmente appellativa ed istigativa, la «comunicazione emozionale» è considerata fondamentalmente espressiva e catartica. Mentre la prima costituisce un fenomeno fondamentalmente sociale, la seconda è intesa come fenomeno personale e psicologico.

delle emozioni nella psicologia, nella linguistica e nella sociolinguistica contemporanea, si definisce la confidenza come discorso auto-centrato mirante a suscitare empatia e partecipazione da parte dell'interlocutore e, al contempo, come forma di rappresentazione e di posizionamento di sé; se ne analizzano esempi significativi tratti dai nostri dati; se ne individuano le caratteristiche formali più rilevanti e, infine, si ipotizzano alcune ragioni esplicative che ne giustificano l'occorrenza in contesti di natura relativamente formale quale quelli da noi analizzati.

1. Il contesto situazionale

Come indicato nell'Introduzione al volume, le famiglie da noi contattate incontrano per la prima volta il ricercatore in occasione della visita di quest'ultimo/a a casa loro² e sanno che, presumibilmente, non lo/la incontreranno nuovamente. Il rapporto che si stabilisce tra di loro è dunque di natura piuttosto formale. Durante le visite, la conversazione sembra svilupparsi secondo linee attese: dopo l'espressione di complimenti e le formalità di rito, il ricercatore ringrazia per la possibilità accordatagli/le di intrudere nell'intimità della riunione familiare al fine di raccogliere i dati necessari alla sua ricerca; i membri della famiglia si presentano, chiedono da dove venga il ricercatore e se è questa la prima volta che visita l'Australia; manifestano curiosità rispetto alle finalità della ricerca e alle modalità di conduzione della stessa.

Una volta che la conversazione è avviata, alcuni argomenti tendono a diventare oggetto centrale di discussione: l'occupazione o attività dei membri della famiglia, la scuola frequentata dai più giovani, le vacanze, il quartiere in cui abitano i vari nuclei familiari, ecc. Gli immigrati di prima generazione – come prevedibile – pongono spesso domande sull'Italia ed offrono, assai più spesso e con maggiore sicurezza degli altri membri della famiglia, valutazioni e commenti relativi alla diversità nei modi di vivere in Italia e in Australia. Ed è proprio in relazione a questo argomento di discussione che tende a verificarsi il maggior numero di episodi di comunicazione emozionale.

L'impulso di dare senso ed espressione alla loro esperienza di emigrati sembra in alcuni casi insopprimibile così che l'incontro diventa un'occasione per ricordare il passato, per manifestare sentimenti di tristezza, di rimpianto, di nostalgia. I membri più anziani della famiglia

² Precedentemente all'incontro, si è contattato un membro di ciascuna famiglia al fine di prendere accordi per la visita.

sembrano considerare il ricercatore parte di una realtà socio-culturale comune anche se lontana: qualcuno con cui si condivide non soltanto la stessa origine etnica ma anche lo stesso insieme di valori e di conoscenze culturali. Questa supposta 'comunanza' (*cfr.* paragrafo 9) favorisce l'espressione di racconti autobiografici; in particolare, di episodi auto-centrati molto marcati emotivamente e che possono definirsi delle vere e proprie 'confidenze' o 'rivelazioni di sé'.

2. La ricerca sulle emozioni

I racconti autobiografici, intesi come forme di narrazione egocentrica, sono delle rappresentazioni di sé in quanto persona, in quanto 'maschera' – termine, quest'ultimo, da cui, come noto, deriva il termine 'persona'³. Essi evidenziano differenze dovute alla cultura di appartenenza del narratore oltre che a fattori individuali di tipo psicologico e sociale, ma presentano anche delle costanti, e manifestano delle tendenze: ad esempio, i movimenti narrativi sono spesso di tipo ricostruttivo o riflessivo, le scelte tematiche vedono una preferenza per argomenti quali il passato, l'amore o il dolore.

Nelle narrazioni auto-centrate si offre dunque una rappresentazione di sé, ci si individua e ci si posiziona (Bruner 1983). Tale rappresentazione non è neutrale; al contrario, possiede un carattere identitario in quanto è intrisa di sentimenti, di affettività e di capacità emotiva, e quest'ultima:

in quanto costituisce una delle abilità umane più primitive, è inseparabile dalla nostra vita personale e dall'interazione sociale (trad. da: Daneš 2004. In Weigand, ed. 2004: 31).

L'esercizio dell'affettività svolge dunque un ruolo fondamentale nella costituzione e nella manifestazione delle identità. Nella filosofia contemporanea, il consenso sul carattere identitario della rappresentazione delle emozioni si accompagna alla consapevolezza del fatto che l'opposizione tra ragione ed emozione (uno dei luoghi comuni della cultura occidentale) non è più sostenibile (Parreti 2002; De Monticelli 2002)⁴. Anzi,

³ Il termine 'persona' deriva dal termine 'maschera'. Così recita una sua accezione di dizionario: «persona = nel teatro latino, maschera che veniva indossata dagli attori/la parte sostenuta nella rappresentazione» (De Mauro 2000).

⁴ Nota Daneš F. (In: Weigand E. (ed.) 2004: 31) come, a questo punto della discussione relativa al rapporto ragione/emozioni (passioni, affettività), in genere i filosofi portino il caso, raccontato da Antonio Damasio nel suo fortunato libro del 1994, del povero Phineas

secondo Antonio Damasio (citato da Parreti 2002. In: Bazzanella/Kobau, a cura di: 244):

i sistemi cerebrali che sottendono ai sentimenti sono in qualche modo fusi con quelli che sono a fondamento della ragione: molti dei presunti sistemi specifici della ragione regolano anche l'elaborazione di emozioni e sentimenti, e finiscono con l'intrecciarsi con le funzioni del corpo e le sue pulsioni biologiche.

Non si stabilisce più, dunque, un'opposizione tra ragione ed emozioni, non si assegna un ruolo centrale alla prima a scapito delle seconde, né si condannano queste ultime (*Ibidem*).

Quanto agli studi psicologici, in analogia con le nozioni di 'competenza linguistica' e di 'competenza comunicativa' elaborate dai linguisti, la ricerca più recente ha introdotto il concetto di 'competenza emotiva' (D'Urso/Riccardi 2002; D'Urso 1990; Saami 1990) che consisterebbe, tra l'altro, nell'essere consci dei propri stati emotivi; nell'abilità di individuare le emozioni altrui; nella consapevolezza delle regole culturali di manifestazione ed esibizione delle proprie emozioni – le *display rules* (D'Urso/Riccardi 2002: 153-157), definite come:

speciali norme di comportamento che, in maniera spesso implicita, prescrivono per molteplici circostanze della vita quali emozioni vadano manifestate, in quale forma e con quale intensità.

Negli studi più recenti di matrice psicologica che seguono una prospettiva funzionalista si sostiene che le emozioni svolgono importanti funzioni a livello intrapersonale ed interpersonale, che esse diventano cioè «efficaci modelli di adattamento alle richieste del contesto» (*Ibidem*: 158), servendo a stabilire la nostra posizione nell'ambiente che ci circonda. Le condotte emozionali, inoltre, sono viste come pervasive e non più come momenti isolati che interrompono il normale svolgimento e fluire della vita psichica. Si riconosce che la loro presenza è pressoché costante nei nostri comportamenti verbali e non verbali; che ci fornisce informazioni importanti su chi le manifesta; che provoca comportamenti reattivi. Infine – si sostiene – le emozioni non costituiscono norme convenzionali ed esteriori

P. Gage, un operaio del Vermont vissuto alla fine dell'Ottocento cui un incidente aveva provocato delle gravi lesioni cerebrali alterando le funzioni psico-somatiche indispensabili all'esercizio delle emozioni, del sentire, dell'affettività. Phineas Gage 'non era più lui': una lesione fisica era diventata una lesione «della sua identità di uomo» (*Ibidem*).

bensì una sorta di codice di sentimenti socialmente adeguati alle varie circostanze, regolato dalle *display rules* cui si accennava più sopra. Ciò significa che si riconosce sia il ruolo che esse giocano nell'assunzione di identità da parte degli individui sia la loro funzione di indicatori di tali identità.

Sempre per gli psicologi, i modi in cui, ed i mezzi attraverso cui, si mostrano le emozioni variano in base ad una serie di circostanze tra cui predominano il tipo di emozione manifestata ed il contesto di situazione locale. Quest'ultima variabile è cruciale nello sviluppo interazionale delle emozioni e provoca fenomeni di affiliazione e disaffiliazione negli altri partecipanti. Come nota Bazzanella:

Emotions perform a crucial role as an interactional device [...]. The 'emotional dynamics' links us to others, regulates our interactions, and affects them (2004: 65).

I linguisti, infine, pur riconoscendo il fatto che esistono emozioni stabili e fondamentali – ad esempio, la paura o il dolore – preferiscono studiare la manifestazione locale delle emozioni che, si ritiene, permeano tutto il sistema linguistico. Affermano Ochs e Schieffelin (1989: 22):

Affect permeates the entire linguistic system. Almost any aspect of the linguistic system [...] is a candidate for expressing affect.

In particolare, gli analisti del discorso di scuola etnometodologica studiano i processi di co-costruzione interazionale delle emozioni, che risultano in manifestazioni identitarie contingenti e mutevoli. Tali manifestazioni forniscono agli interattanti importanti informazioni su chi le trasmette in quanto definiscono la sua appartenenza ad uno specifico gruppo. Per questi studiosi, dunque, le emozioni giocano un ruolo centrale sia nell'assunzione che nella manifestazione di identità.

3. La confidenza o 'rivelazione di sé'

La confidenza – o 'rivelazione di sé'⁵ – così come si manifesta nei nostri dati, è un episodio discorsivo auto-centrato mirante a suscitare partecipazione ed empatia da parte dell'interlocutore. Molto più che in altri tipi di discorso, il confidente conta infatti sulla collaborazione dell'ascoltatore e, per questo, lo sceglie in base a caratteristiche particolari che

⁵ In inglese: '*self-disclosing*', in francese: '*devoilement de soi*'.

possano rendere fruttuosa la confidenza: è necessario che l'ascoltatore capisca quanto gli si confida, che sappia ascoltare con empatia, essere solidale, mostrare affiliazione. Non è un caso che, negli esempi che presentiamo in questo capitolo, entrambe le confidenti – due anziane emigrate di prima generazione – scelgano di rivolgersi alla meno giovane delle due ricercatrici che sono loro ospiti, quella che è loro più vicina per età e dunque, presumibilmente, per modo di sentire e di partecipare.

La confidenza può considerarsi un esempio di comunicazione emozionale in quanto tende a manifestarsi come episodio improvviso, non atteso e che, nei nostri dati, spesso si concretizza nella espressione di ricordi dolorosi, di sentimenti di tristezza, nostalgia e rammarico. Dal punto di vista topicale, in altre parole, le confidenze riguardano la sfera privata del singolo individuo piuttosto che, come altre forme di discorso centrato sul narrante, accadimenti o esperienze generalizzabili anche se personali (De Fina 2005). Il parlante 'apre il suo cuore' all'interlocutore cosicché l'episodio narrativo prende la forma di un invito a condividere la comunicazione emozionale ad un livello interpersonale. Spesso si tratta dell'espressione di 'piccole emozioni' che, come si diceva precedentemente, emergono nel corso di interazioni relativamente neutrali o poco marcate emotivamente. Inoltre, esse riflettono: «present cultural values rather than idle curiosity about the past» (Ong 1982: 48); ciò che creano o ricreano, infatti, non è l'evento così come accaduto nel passato ma il suo rapporto con il presente ed il suo significato per il presente.

4. Analisi dei dati

Analizziamo ora alcune occorrenze di 'confidenza', ricavate dai nostri dati, da parte di emigrati di prima generazione. Nell'esempio che segue sono presenti la Signora M, un'emigrata di prima generazione che vive in Australia da 50 anni; suo marito, il Signor G; An (Angela), nipote dei signori M e G; A e P, due ricercatrici. La Signora M si rivolge ad A dando sfogo alla sua nostalgia per il villaggio natio⁶ e per il tipo di vita che vi ha condotto tanti anni prima, quando era una giovane donna. Il villaggio natio è visto come un luogo mitico in cui la gente gode dei benefici di un 'capitale sociale' tuttora esistente, vale a dire, gode di:

connections among individuals [...], social networks and the norms of reciprocity and trustworthiness that arise from them. (Putnam

⁶ La Signora M vive in Australia da 50 anni, ma parla poco e male l'inglese-australiano e comunica principalmente in dialetto abruzzese o in un dialetto abruzzese italianizzato.

1993: 173)⁷.

Precedentemente all'episodio oggetto di analisi, la Signora M aveva partecipato in silenzio alla conversazione che si svolgeva tra le due ricercatrici e i membri della famiglia: apparentemente troppo timida per prendervi parte o, comunque, non desiderosa di farlo nonostante i ripetuti tentativi delle ricercatrici di coinvolgerla. Ma, alla domanda di A:

hhh ma la signora? invece ha nostalgia dell'Italia° [(vero? mi sem]bra di capire° <si eh?⁸

⁷ In *Making Democracy Work* (1993: 83-120), R. Putnam investiga le tradizioni civiche di differenti regioni dell'Italia contemporanea. Scopre che si può tracciare una chiara linea di demarcazione tra regioni 'civiche' e regioni 'non civiche'; inoltre, che «public affairs are more successfully ordered in the first ones» (*Ibidem*: 113). Quanto alla nozione di 'capitale sociale', essa è collegata a quella di 'coinvolgimento civico' (*civic engagement*), e si riferisce alle connessioni tra individui, alle reti sociali e alle norme di reciprocità e di fiducia che derivano da esse. Le reti di coinvolgimento civico sono espresse attraverso organismi quali le associazioni di vicinato, le cooperative, i club sportivi, i partiti politici di massa.

⁸ Si riportano di seguito i criteri di trascrizione (pp. 246-247 del volume originario), N.d.C.

=	Segno di eguaglianza	Indica la sospensione e la susseguente continuazione di un singolo enunciato interrotto.
(0.4)	Pausa in secondi	Un numero in parentesi indica la durata di una pausa espressa in secondi.
(.)	Micropausa	Una breve pausa, normalmente meno 0.2 secondi.
↓	Freccia discendente	Indica tono discendente.
↑	Freccia ascendente	Indica tono ascendente.
.	Punto	Indica una curva intonazionale discendente.
,	Virgola	Indica una curva intonazionale leggermente in salita.
?	Punto interrogativo	Indica una curva intonazionale più decisamente in salita.
¿	Punto interrogativo rovesciato	Indica una curva intonazionale leggermente ascendente.
-	Trattino	Indica una sospensione improvvisa/una interruzione nell'enunciazione.
TESTO	Testo in maiuscole	Indica un parlato con volume di emissione alto.
<u>testo</u>	Testo sottolineato	Indica che il parlante sta enfatizzando o sottolineando il parlato.
>testo<	Simboli di 'più grande di'/'meno grande di'	Indica che il parlato incluso tra i simboli è stato prodotto dal parlante più rapidamente del suo solito.
<testo>	Simboli di 'meno grande di'/'più grande di'	Indica che il parlato incluso tra i simboli è stato prodotto dal parlante più lentamente del suo solito.

la Signora M finalmente risponde, anche se in modo esitante ed impacciato e lasciando ad altri, in particolare a suo marito, il compito di rinforzare quanto ha detto o di intervenire per chiarire o spiegare che cosa esattamente intenda dire (*cfr.*, ad esempio, righe 14, 16-21, 24-26, 28-29, 141, 149).

(1) *U' paese dove so' nata*

M	La Signora M, immigrata di prima generazione;
G	Il Signor G, suo marito;
An	Angela (pseudonimo), nipote dei signori M e G;
A	una ricercatrice
P	una seconda ricercatrice.

- 01 A: .hhh ma la signora? invece ha nostalgia
 02 dell'Italia °{(vero mi sembra di capire°=
 03 M: [si. ((*annuisce ripetutamente verso A*))
 04 A: =<si eh?
 05 (1.0)
 06 M: me piace °me piace°
 ((*continua ad annuire e tutti la guardano*))
 07 (0.4)
 08 A: tornerebbe,
 09 M: NO::? i[n altitalia u' pae::se. <dove=
 10 A: [no.
 11 M: =son na[ta.
 12 A: [no ma ci tornere:[bbe
 13 M: [si.
 14 G: si:, si si si. °se se se°.
 15 A: beh?=
 16 G: =vedete non importa quant'anni vi trovate
 17 Austr:lia solt^o è bene- (0.6) eh
 18 forse non so s'è bene dirlo da parte
 19 mi::a? è cossi:, (0.4) che più a:nni?
 20 passano, (.) e maggior è il desiderio si
 21 avere per tornate in Italia.
 22 (1.2)

[testo]	Parentesi quadre	Indicano l'inizio e la fine di parlato sovrapposto.
((testo))	Doppia parentesi	Annotazione di attività non verbale.
(xxxxx)	x tra parentesi	Parlato non chiaro o dubbio nella trascrizione.
°	Simboli di grado	Indica sussurro o parlato con volume di emissione ridotto.
'	Apostrofo	Elisione di un suono vocalico o consonantico.
:::	Due punti	Indica prolungamento di un suono.
(hhh)		Esalazione udibile.
(.hhh)		Inalazione udibile.
/	Segno di separazione	Separazione fra trascrizione verbale e descrizione di tratti non verbali quando appaiono sulla stessa riga.
α	Alpha	Suono intermedio tra la vocale 'a' e la vocale 'e'.

- 23 A: [ah| ah|
 24 G: [parecchi ann' <non è che:: rimanendo
 25 qua poi divent'australiano <non ci si
 26 diventa ma::i.
 27 A: °ahah?°
 28 G: e nemmeno ci prova più, perché infatti
 29 perde l'entusiasmo °uno pure no°
 30 (1.0)
 31 G: eh:- (0.6) a noi siamo qua:, siamo arrivati qua
 32 millenovecentocinquantuno non è che siamo
 arrivati:,

[...]

- 137 G: e poi? non parliamo della g:ente, <la g:ente è
 138 maggiormente evolu::ta?
 139 A: ((*la visitatrice A annuisce col capo*))
 140 M: °si° ((*la signora M annuisce col capo*))
 141 G: è:: cordia[:le voglio dire-
 142 M: [più amiche:vole
 ((*con le mani fa il gesto di unire e al gesto
 partecipa con tutto il corpo*))
 143 (.) ((*tutti si voltano a guardarla, meravigliati*))
 144 M: più amichevole ((*rivolta ad A*))
 145 A: più amichevole [eh? (dice)
 ((*guardando la signora*))
 146 M: [se.
 ((*annuisce guardando A*))
 147 G: se:: se se se se:: ((*guarda la moglie*))
 148 (0.2)
 149 G: noi siamo stati a' p:aese no:sstro, .hhh che lei
 150 deve credere <quando? Siamo venuti vi[:a,-
 151 M: [l'educa=
 152 =zio::ne? 'ncontri na vecchia l'buongio::rno.=
 153 G: l'se::::=s
 154 M: =come stg::[i.
 ((*guarda di lato come se immaginasse di avere
 appena incontrato qualcuno*))
 155 G: [se::::? l'se:: se::
 (0.4)/((*la signora annuisce vigorosamente*))
 157 M: 'nvece l'qua
 ((*fa il gesto con la mano sotto il mento, alzando
 il viso leggermente verso l'alto*))
 158 (1.0)
 159 G: Angela? diceva almeno trecento volte
 160 [buongiorno=
 161 M: [ts::::
 162 G: =la mat()
 163 A: [ah si eh?
 164 M: [EHE EHE EHE [EHE EH:: ((*guarda la nipote*))
 165 An: [eh ehe eh]
 166 G: [*si::°
 167 A: [.hhuh!
 168 M: [°ah ahah ah
 169 A: uhu::
 170 M: [uh uhu uh
 ((*guardando la nipote, che le ricambia il*

- sorriso)
- 171 A: [be' ma eh- s- i::n un piccolo paese qui non
 172 sarebbe::, [diverso >perché< [NOME CITTÀ]
- 173 M: [(mhm hm hmhm::: mhm)
- 174 A: >insom'< Roma non le dicono buongio[rno eh?
 175 M: [NO! a R:oma
 176 no. no a R:oma [no.
 177 A: [troppo grande
 178 M: però? (.) qua: no.
 179 (0.4)
 180 A: neanche in un piccolo paese [°eh?°
 181 M: [°no.°
 182 (1.0)
 183 B: °mtch° poi vedete c'è pur la pr- (.) pr' esempio
 184 voi andate in un mercato no, c'è quella gioia
 185 c'è quel piacere di-, <che vi divertite nel
 186 sen[so si può, =.hhh si può barattare
 187 A: [mhm:::
 188 B: contrattare ecce[:::tera:
 189 M: [all'Ita:lia [qua no.
 190 G: [in Italia sì. qua=
 191 A: [ah eheh
 192 G: =no::, qua non si puote fare questa cosa qua
 193 adesso so' cominciate un po': a:-
 194 A: eh insomma da noi no::, a Firenze non si fa. Non
 195 si baratta [mhm. Uhu! dipende anche l'Italia è=
 196 G: [se se:: se,
 197 A: =così diversa
 198 G: si si perché in Ita: 'ci so' dei cambiamenti
 199 pure- <noi parliamo di un pae:::se però questo
 200 non esclude che noi siamo, - (.) uh- pure
 201 pratici della città, perché: (.) conosciamo
 202 [NOME CITTÀ] bene
 ((la signora M si asciuga gli occhi con la mano,
 poi cerca un fazzoletto nella manica e con questo
 si asciuga gli occhi. La nipote la guarda))
 203 A: °certo°
 204 G: uh vi dico ho lavorato molti anni a [NOME CITTÀ]
 205 i::o (.) uh ch- c'ho amici:::zie, c'ho: (.)
 206 conoscenti eccetera no? (0.4) ma io trovo che
 207 l'Italia (.) è più evoluta, [...]

L'emozione della Signora M viene espressa solo parzialmente attraverso l'uso di termini esplicitamente emotivi; essa si manifesta piuttosto attraverso una accresciuta intensità affettiva indicata da segnali prosodici quali: sbalzi di tono, innalzamento del volume della voce (righe 06, 09, 140, 164), allungamenti vocalici (righe 09, 152, 154, 189). Viene inoltre segnalata da ispirazioni rumorose ed altri 'gridi di reazione' (*response cries*: Goffman 1978) (righe 161, 164, 168, 170)⁹, da sovrapposizioni (righe 13,

⁹ I 'gridi di reazione' sono per Goffman delle interiezioni isolate, delle forme di vocalizzazione non lessicalizzate, incontrollate e, dunque, non intenzionali. Esse costituiscono uno 'straripamento di sentimenti'. Ne costituisce esempio quotidiano l'esclamazione 'ahi!'.

142, 164, 173, 175, 181, 189); ripetizioni verbali e non verbali (ad esempio, righe 03, 140, 146, 168, 173); discorso riportato diretto (righe 151-152). Oltre a ciò, la sua emotività si manifesta attraverso gesti, posture del corpo ed altri tipi di «embodied displays»¹⁰ (Goodwin/Goodwin 2000): la Signora M, infatti, mima coloro che si salutano per strada (riga 152-154); esprime, con un gesto, disapprovazione per coloro che 'qui' – in Australia – non hanno l'abitudine di salutarsi (riga 157); traduce in un gesto iconico la manifestazione di amicizia tra due persone (riga 142); infine, sovrastata dall'emozione, scoppia in pianto (glossa alla riga 202). Si noti ancora, alle righe 152-154, il suo uso del discorso diretto riportato usato per drammatizzare la scenetta della anziana conoscente che, incontrata per strada, saluta con grande cordialità. La resa di tale saluto – «!buongio::rno, come sta::i» – è solo apparentemente fedele e diretta: la fedeltà della riproduzione è in effetti smentita da un uso esagerato di mezzi prosodici – acutezza di tono, intensità di volume e allungamento vocalico – che commentano l'enunciato segnalando una valutazione positiva del modo di salutare. Si noti anche come la 'natura teatrale' (Wierzbicka 1974) del discorso diretto riportato sia ulteriormente rafforzata dalla mimica adottata: mentre produce l'enunciato, la Signora M guarda di lato e fa un gesto di riconoscimento col capo come se, effettivamente, stesse salutando qualcuno. L'uso della drammatizzazione e del discorso diretto riportato aiutano gli altri interattanti a capire il senso e la portata dell'enunciato e permettono loro di mostrare accordo ed affiliazione (Holt 2000). Si noti alle righe 153 e 155 il «se:::?: se:: se:» sovrapposto e prolungato del Signor G, e, alcuni turni più avanti (righe 159, 160), il suo enunciato di rinforzo:

159 G: Angela? diceva almeno trecento volte

160 [buongiorno=

Il coinvolgimento emotivo della Signora M e il suo stile comunicativo enfatico (Selting 1994) sono in contrasto con l'atteggiamento precedente – cioè se li consideriamo in una sequenza più ampia di azioni. Come si è detto, nell'interazione che precede l'episodio riportato nell'esempio 1, la sua partecipazione è limitata ad alcuni cenni del capo per indicare accordo o disaccordo con quanto altri vanno dicendo. Ma la domanda di A crea un

¹⁰ Come hanno osservato Goodwin/Goodwin (2000: 7):

Affect is lodged within embodied sequences of action. Moreover, the phenomena that provide organization for both affect and action are distributed through multiple media within a larger field of action.

nuovo *frame* contestuale che provoca un insorgere di emozioni così forte da non poter essere trattenuto.

Anche il Signor G manifesta la sua nostalgia per l'Italia ed il suo desiderio di tornare al paese natio, ma tale manifestazione è assai più controllata, razionale e, soprattutto, de-personalizzata. Benché egli concordi con la posizione e le valutazioni della moglie, il suo punto di vista sembra essere collettivo piuttosto che soggettivo (De Fina 2005). Si noti, alle righe 16-29, il successivo cambiamento pronominale nella deissi di persona: dalla prima singolare alla seconda plurale, all'impersonale 'si', all'indefinito 'uno'. Questi cambiamenti indicano un orientamento progressivo verso «a collective subjectivity rather than an individual one» (*cit.*: 144), una accentuazione della non univocità e della generalizzabilità dell'esperienza individuale. Il Signor G tratta cioè la sua esperienza come condivisa intersoggettivamente e costruisce il suo contributo in modo tale da stabilire delle connessioni interpersonali con la ricercatrice A.

Un altro esempio di come il Signor G tenda a generalizzare la sua esperienza e a stabilire delle connessioni con il suo interlocutore può essere rintracciato alla riga 206 nell'uso di «eccetera no?». Overstreet/Yule (2002: 787) hanno notato come forme quali 'eccetera', 'and everything', 'and all that', 'and things' – in italiano 'eccetera', 'e così via', 'cose del genere', 'e tutto il resto' – possano assumere una funzione interpersonale, vale a dire, costituire «un appello ad una comprensione intersoggettiva» (*cit.*: 789, trad. dell'autore)¹¹ o, persino, indicare una supposta intersoggettività. Queste costruzioni formulaiche, infatti, possono essere usate col significato implicito che: «ci sarebbe altro da dire su questo argomento ma non c'è bisogno che io lo faccia perché tu sai ciò che intendo», (*cit.*: 790, trad. dell'autore)¹².

La funzione metapragmatica ed intersoggettiva della formula 'eccetera' è ulteriormente accentuata dall'intensificatore 'no?' che suggerisce l'interpretazione da accordare alle parole del parlante. È possibile che, quando usano questa espressione, gli interlocutori abbiano degli ambiti di referenza non identici o persino non compatibili. Ma il Signor G l'adopera per enfatizzare una condivisione di aspettative e di comprensione con l'ascoltatore¹³ e, al contempo, per segnalare una valutazione dell'informazione fornita.

¹¹ «An appeal to intersubjective understanding».

¹² «There is more to say on this, but I don't have to tell you because you know what I mean».

¹³ Si noti anche, alla riga 150, l'uso del verbo deittico di movimento 'venire' al postodi un più corretto 'andare': «Lei deve credere <quando? Siamo venuti vi:a, ». Questo uso sembra

(2) *Beati voi*

Consideriamo ora un altro esempio di confidenza; nuovamente l'attore principale è una emigrata di prima generazione: N.

- E una emigrata di seconda generazione;
 N la madre di E, una emigrata di prima generazione;
 A una ricercatrice;
 P un'altra ricercatrice.
- 01 E: come si vive in Firenz- Firenze (0.5) co- come
 02 dicono [(XXXXX) canzone,
 03 A: [a::: come si vive a Firenze eh? He he
 04 N: Firenze stano::tte [sei be:ll:a [(XXXXXXXXXX)
 05 A: [ehe he he
 06 E: [a:h he he he
 07 A: [va bene per i turisti.
 08 N: [beati voi beati voi che siete rimasti (li [XXXX)
 09 E: [la
 10 pa- la porti un bacino a Fi[re:nze
 11 A: [un
 12 bacione=
 13 E: =un bacione=
 14 N: =bacione
 15 P: soffre di nostalgia signora.
 16 (0.8)
 17 N: (always.) sempre. (0.7) anche dopo quarant'anni,
 18 (0.6) pensi sempre alla terra dove sei nata,
 19 se::mpre,

Si noti, alla riga 08, l'esclamazione improvvisa ed inaspettata di N, carica di nostalgia e di rimpianto¹⁴:

- 08 N: [beati voi beati voi che siete rimasti (li [XXXX)

Immediatamente dopo (righe 17-19), rispondendo alla domanda di P – «soffre di nostalgia signora?» (riga 15) – dopo una prima lunga pausa emozionale, scoppia in una esclamazione appassionata e ripetitiva, intramezzata da altre pause per reprimere le lacrime:

- 17 N: (always.) sempre. (0.7) anche dopo quarant'anni,
 18 (0.6) pensi sempre alla terra dove sei nata,

indicare che il Signor G è proiettato in uno spazio deittico differente da quello atteso, vale a dire in Italia piuttosto che in Australia.

¹⁴ L'esclamazione è interessante anche perché sembra implicare che le due ricercatrici hanno dovuto decidere se lasciare l'Italia o rimanervi. In questo modo N livella le differenze temporali, socio-economiche ed esistenziali che sussistono tra sé e le due visitatrici, segnalando così comunanza ed identità condivise (si vedano più avanti le Conclusioni).

Emerge anche in questo esempio la stessa valutazione negativa dello stile di vita australiano: ognuno vive per sé, persino gli emigrati italiani hanno mutato le loro abitudini conviviali, il loro senso di connessione civica¹⁵. N riconosce l'importanza delle reti sociali, della reciprocità e della fiducia nelle relazioni tra gli individui: nei tempi andati gli emigrati italiani conducevano una vita associativa molto intensa ed accordavano maggiore importanza all'amicizia che non alle ricchezze e alla 'roba' (righe 41 e 52):

(3) «*Beati voi*» (continua)

41 N: le ricchezze non sono (nie:nte) [(XXXXXXXX)]
 42 E: [anni fa si
 43 facevano cantate insie:me, chi faceva vino, chi
 44 faceva, (0.4) pomodo:ri:
 45 N: [yeah,
 46 E: a:hm, oppu:re, quando si facevano le salcicce
 47 si- si stava svegli fino alle tre alle quattro
 48 si canta:va
 49 ?: mmm,
 50 (0.3)
 51 E: e adesso,=
 52 N: =resta in casa (3-4 sill) la ro:ba. (0.7)
 53 ade:sso: (1.0) la gente, è diventata troppo
 54 snobby.
 55 (1.0)
 56 N: snobby come si dice?=
 57 P: =snob
 58 N: snobby, si?
 59 (0.5)
 60 E: non han- non hanno: vo[glia,
 61 N: [noi ci dimentichiamo
 62 l'italiano hhhh ha ha. è così bella la lingua
 63 nostra,

La domanda relativa alla resa italiana della parola 'snobby' diventa occasione per un altro scoppio di emozione sotto forma di un rammarico: «noi ci dimentichiamo l'italiano [...] è così bella la lingua nostra» (righe 61-63). L'identificazione con l'Italia sembra essere totale.

5. Rivelazioni di sé ed usi divergenti della lingua

I due episodi appena presentati costituiscono chiari esempi di narrative auto-biografiche del tipo che abbiamo denominato confidenza o rivelazione di sé. Il confine tra questi tipi di narrativa autobiografica ed altri

¹⁵ C'è qui un richiamo al noto concetto di R. Putnam di 'comunità civica' (*civic community*). Si veda in proposito la nota 7.

discorsi auto-referenziali – o tra tipi diversi di rivelazioni di sé (confidenze, confessioni, ammissioni, ecc.) – è spesso incerto. Ciò è dovuto al fatto che, come sostengono Watzlavick *et alii* (1967), i contrasti emozionali sono analogici, vale a dire scalari, di tipo 'più o meno' piuttosto che polari. Al fine di distinguere vari sottogeneri nella comunicazione emozionale, o al fine di distinguere vari tipi di confidenza, necessitiamo di un approccio basato su relazioni gradienti (si vedano Labov 1984; Brown/Levinson 1978; Givón 1989) in cui le opzioni siano viste in termini di intensità o di grado piuttosto che in termini di 'tipo'¹⁶. Come abbiamo visto, le confidenze da noi analizzate posseggono un alto grado di intensità emotiva, ma la loro caratteristica più saliente e distintiva è una occorrenza improvvisa ed inattesa. A causa di ciò, esse colpiscono gli interattanti in quanto 'comunicazione divergente' (Rampton 1995). Nell'esempio 1, lo scoppio emotivo della Signora M (riga 06) provoca la meraviglia degli altri partecipanti all'interazione sia per il fatto che questa volta abbia risposto alla domanda della ricercatrice, sia, soprattutto, per il modo in cui ha risposto: vale a dire, rapidamente, con un «sì» che si sovrappone al turno di A, ed annuendo ripetutamente come se non potesse, o non volesse, aggiungere altro per non scoppiare in lacrime. Dopo una lunga pausa, e continuando ad annuire, bisbiglia qualcosa di difficile comprensione - «me piace °me piace°» - e poi si azzittisce nuovamente.

Questi usi divergenti di lingua violano aspettative relative al livello di intimità o di formalità che esiste tra gli interattanti. Come ho sottolineato precedentemente, lo stile comunicativo della Signora M cambia da una partecipazione quasi del tutto silenziosa e non verbale ad una drammatica rappresentazione di emozioni, non appropriata alla situazione e apparentemente non attesa dagli altri membri della famiglia. Il passaggio a quello che potremmo definire uno stile etnico – la Signora M usa un dialetto abruzzese italianizzato – va di pari passo con il nuovo tema in discussione: la nostalgia, un argomento connesso ad un dominio di esperienza particolarmente emozionale (Kecskes 2004). Questo tema, ed il bisogno di esprimere affiliazione con la sua vita precedente in Italia, sembrano richiedere uno

¹⁶ Come hanno sottolineato Caffi/Janney (1994b: 353-354):

The contrastive significance of an emotive speech activity lies mainly in its capacity to be regarded as standing in some type of direct or indirect relation to 'more' or 'less' of X, where X is regarded as an implicitly neutral, unmarked midpoint on an emotive continuum such as positive/negative, near/far, clear/vague, confident/doubtful, assertive/un-assertive, intense/un-intense.

'sconfinamento culturale' (Blommaert 1998)¹⁷ ed un cambiamento di stile discorsivo.

Quanto alla Signora N nell'esempio 2 – di cui il brano che segue costituisce uno stralcio – si noti, alla riga 08, come l'episodio emozionale da lei prodotto (indicato dalla freccia) abbia anch'esso luogo all'improvviso, inaspettatamente, subito dopo aver intonato le prime parole di una nota, vecchia canzone:

04 N: Firenze stano::tte [sei be:ll:a [(XXX)
 05 A: [ehe he he
 06 E: [a:h he he he
 07 A: [va bene per i turisti.
 08 N: → [beati voi beati voi che siete rimasti (li)

6. Cambiamento di frame

Lo scoppio emozionale della Signora M nell'esempio 1 introduce dunque nell'interazione una rottura che impone un nuovo 'frame', assai diverso da quello leggero e pieno di socievolezze che ha caratterizzato l'interazione sino a quel momento. Ciò produce un disgregamento della coesione discorsiva e necessita un nuovo posizionamento degli interattanti. Il ricercatore che ha provocato l'episodio di confidenza a causa della sua domanda (riga 01) deve mostrare 'affetto positivo', cioè empatia e comprensione. Si veda l'uso da parte di A di marcatori evidenziali e di chiavi affettive (Hymes 1972) – «=sì eh?», «°ah ah°» – accompagnate da un ripetuto annuire del capo e da gesti e posture del corpo che segnalano partecipazione. Ad esclusione del Signor G, gli altri membri della famiglia mantengono il più assoluto silenzio durante l'intero episodio; guardano M con aria preoccupata, ed annuiscono col capo in segno di partecipazione. Suo marito, d'altro canto, si comporta come mediatore ed interprete dei sentimenti della moglie. Si noti alla riga 14 come, a seguito della risposta affermativa della Signora M alla domanda di A, il Signor G mostri il suo accordo con una serie di altri 'sì' (sette, ad essere precisi) e guardando con approvazione la moglie¹⁸. Persino il silenzio degli altri membri della famiglia – figli e nipoti – oltre a manifestare un certo imbarazzo e preoccupazione, deve essere interpretato anche come un segno di rispettosa partecipazione allo sfogo della vecchia signora e di affiliazione con la

¹⁷ Lo 'sconfinamento culturale' (*cultural crossing*), con le parole di Blommaert (1998: 5), è un: «code alternation that results in movement across social and ethnic boundaries». Si veda in proposito anche Rampton (1995).

¹⁸ La ripetizione verbale esasperata del Signor G – «sì, sì, sì, se, se, se» – fa da *pendant* alla conferma enfatica non verbale di sua moglie.

sua posizione. I loro segnali (verbali e non verbali) di attenzione e di partecipazione, prodotti durante l'intero episodio, rendono tutta la sequenza estremamente affiliativa e collaborativa.

Alle righe 41-54 del secondo esempio, E si esibisce in una sorta di duetto con sua madre, prendendo l'iniziativa nella descrizione dei bei tempi andati quando gli emigrati italiani erano molto più socievoli di ora e valutavano l'amicizia più della ricchezza e della 'roba'. Il *frame* nostalgico e confidenziale viene in questo modo condiviso dalle due donne.

7. Il 'come' e il 'perché' dell'occorrenza di confidenze

7.1. Caratteristiche formali

Ho precedentemente indicato alcune delle caratteristiche linguistiche, stilistiche e retoriche che sembrano caratterizzare le confidenze nei nostri dati. Più precisamente, a parte l'uso (assai limitato) di termini emotivi¹⁹, costituiscono segnali di comunicazione emozionale i seguenti elementi:

- mezzi linguistici e stilistici che presentano una esperienza personale piuttosto che una esperienza collettiva e generalizzabile. Ad esempio, l'uso di pronomi personali di prima persona singolare piuttosto che l'uso di pronomi di terza persona plurale o di pronomi indefiniti;
- risorse prosodiche particolarmente indicative di stati emozionali, caratterizzate cioè da intensità di emissione, accresciuto ritmo respiratorio, velocità di articolazione, tono enfatico, allungamenti vocalici, ecc. (Magno Caldognetto 2002);
- 'gridi di reazione';
- uso di numerose ripetizioni di elementi verbali e di atti non verbali;
- risorse drammatiche – quali, ad esempio, l'adozione di uno stile enfatico o del discorso diretto riportato – al fine di rappresentare, piuttosto che descrivere, la propria posizione o atteggiamento verso persone o eventi;
- *embodied actions* (Goodwin/Goodwin 2000) quali: mimica, posture o gesti che mostrano un grande coinvolgimento e che hanno un impatto molto diretto sugli interattanti.

Ho anche sostenuto come le confidenze presenti nei nostri dati sembrano differire da altri tipi di narrativa auto-centrata per la loro non

¹⁹ Mehrabian (1972) sostiene che il vocabolario emotivo contribuisce soltanto per un 10% all'espressione di significato emotivo ed emozionale.

prevedibilità; conseguentemente, per il cambiamento improvviso di frame e di struttura partecipativa (Goffman 1981, 1983) che determinano.

Per quanto riguarda il perché tali forme di narrazione compaiano frequentemente in un contesto relativamente formale quale quello descritto, si possono proporre le seguenti considerazioni e ragioni.

7.2. La 'cultura migratoria'

Innanzitutto, ciò che è stato denominato la 'cultura migratoria' (Paolletti 2003; Rubino 2004) favorisce il bisogno di raccontare di sé e della propria esperienza di emigrati. A ciò si aggiunga che, nel contesto di ricerca etnografica in cui l'incontro ha luogo, la presenza del ricercatore, venuto appositamente dall'Italia per incontrare famiglie di emigrati di origine italiana, stimola e favorisce il bisogno di esprimere memorie nostalgiche, confidenze penose o rimpianti che, in contesti formali di altro genere, risulterebbero inappropriati o provocherebbero problemi di faccia. Si è già detto che i membri più anziani della famiglia sembrano considerare il ricercatore come parte di una realtà socio-culturale comune anche se lontana, come qualcuno che condivide, oltre alla stessa origine etnica, conoscenze culturali di luoghi, lingua, regole comportamentali e insiemi di valori. Questa (in parte solo supposta) comunanza favorisce l'espressione di episodi auto-centrati e, in particolare, di episodi auto-centrati molto marcati emotivamente.

7.3. Il supporto dell'interlocutore in contesti multigenerazionali

In secondo luogo, va considerato il rapporto tra le confidenze da parte di persone anziane e il supporto fornito loro dai partecipanti alla interazione. Le due ricercatrici negli esempi 1 e 2 si mostrano desiderose di parlare con le due anziane signore, di ascoltare i loro racconti; ciò, in quanto fa supporre che mostreranno comprensione e partecipazione, favorisce l'aprirsi alla confidenza. Inoltre, l'espressione di sentimenti tristi sembra far parte di 'un senso della vecchiaia' che, in un contesto multigenerazionale, può conferire un certo potere conversazionale a delle persone anziane, per di più donne, che raramente possono giocare un ruolo primario o occupare il centro dell'attenzione generale. Come Coupland *et alii* (1991) hanno indicato:

Elderly people may increase their own comfort and personal power in intergenerational interactions by seizing every opportunity to talk about problems and sadness (135).

Non va sottovalutato il fatto che la Signora M nell'esempio 1 e la madre di E nell'esempio 2 sono casalinghe che, nonostante gli anni trascorsi in Australia, hanno avuto un contatto relativamente superficiale con la comunità australiana, col risultato di essere poco integrate nella cultura del paese d'arrivo (cfr. Bettoni, questo volume, cap. 2²⁰). D'altro canto, il loro 'capitale culturale'²¹ originario non è né capito né valutato nel paese di immigrazione. È perciò ragionevole supporre che il rimpianto per il villaggio natio, per i tempi passati, per la lingua della loro fanciullezza e giovinezza siano più che altro amore per la cultura che condividono con chi è lontano e nostalgia per il senso di appartenenza che ciò ingenera.

7.4. Distanza e 'comunanza' con il ricercatore

Un'ulteriore considerazione riguarda la complessità della comunicazione di emozioni in contesti intergruppo. Nei nostri dati, l'occorrenza di *frame* di confidenza sembra essere favorita dalla combinazione di distanza e di comunanza che, paradossalmente, caratterizza la relazione tra i ricercatori e i membri anziani delle famiglie. Tale combinazione sembra risolvere la tensione tra due bisogni opposti di questi ultimi: preservare la faccia e manifestare vicinanza coi ricercatori evidenziando aspetti identitari molto connotati emotivamente e che normalmente rimangono in ombra. Da un lato, infatti, le due ricercatrici sono delle estranee – e ciò potrebbe rendere piuttosto imbarazzante l'occorrere di confidenze da parte delle due anziane signore – d'altro canto, condividono con loro la stessa identità etnica e di genere oltre che, apparentemente, le stesse conoscenze culturali²². Le ricercatrici personificano un mondo lontano ed idealizzato attraverso il loro modo di essere e di comportarsi: attraverso i gesti che usano, gli abiti che indossano, il modo di ridere o di sorridere; attraverso, cioè, tutta una serie di segnali che rivelano la loro appartenenza ad una determinata cultura. Questa mescolanza di distanza e di comunanza sembra favorire l'attivarsi di una particolare identità tra quelle del repertorio degli emigrati più anziani, che si manifesta attraverso una comunicazione emozionale; più in particolare, attraverso l'occorrenza di episodi di confidenza.

Il bisogno comunicativo di esprimere affiliazione con il loro passato

²⁰ Camilla Bettoni, *Un profilo sociolinguistico della comunità italo-australiana*, pp. 37-67, N.d.C.

²¹ La nozione deriva da Bourdieu (1986) e si riferisce alle conoscenze e modalità di pensiero che caratterizzano classi e gruppi diversi in relazione a insiemi specifici di forme sociali.

²² Ad esempio, possono capire le sfumature di significato delle forme dialettali italianizzate usate dalla Signora M.

e col precedente modo di vivere richiede, ed attiva – come ho precedentemente sottolineato – un *'cultural crossing'*. Ciò che rivela questo passaggio è uno stile discorsivo caratterizzato da mezzi emozionali, verbali e non verbali, che rappresentano una realtà perduta: il villaggio natio, la vita associativa e conviviale condotta dai primi emigrati in Australia. Gli esempi esaminati illustrano ciò che vari ricercatori (Rampton 1995; Blommaert 1998; Kecskes 2004) hanno sostenuto: nell'interazione, certi fenomeni culturali – nel nostro caso, la manifestazione di un tipo particolare di comunicazione emozionale, la *'messa in scena'* di una particolare identità – debbono essere visti come emergenti e situati. Lo stile discorsivo adottato dalle due anziane emigrate durante gli episodi confidenziali è attivato dalle particolari circostanze in cui si trovano e dalle dinamiche sociali che la visita delle ricercatrici italiane mette in moto.

7.5. La performance di identità in contesti etnografici

Un'ultima considerazione è relativa – appunto – alla *performance* di una particolare identità in contesti etnografici come quello in cui hanno luogo gli incontri da noi analizzati (cfr. Ciliberti, Introduzione al volume; Ciliberti/Anderson, in stampa). In tali contesti, l'informante tende a costruire una storia discorsiva in modo tale che venga attribuito un valore positivo a sé e alla propria rappresentazione di vita. Il destinatario è il ricercatore ma vi è anche un *target* indiretto, costituito da chiunque visionerà i dati che il ricercatore sta raccogliendo. Non va infatti dimenticato che i membri della famiglia sono consapevoli del fatto che i dati saranno oggetto di analisi per scoprire indicatori di categorie psicologiche, linguistiche o culturali, e che la ricerca è indirizzata ad una comunità di pratica di cui il ricercatore fa parte. Essi non giocano, dunque, esclusivamente il ruolo di interattanti, bensì anche quello di *'partecipanti alla ricerca'*. In questa funzione, i loro atti discorsivi devono in qualche modo rispondere alle aspettative del ricercatore che, a tutti gli effetti, è la figura di regia dell'incontro. Come è stato osservato da Lomax/Casey (1998: 93) nella loro analisi di contesti di ricerca etnografica:

participants themselves display an orientation to the research process and the recording equipment and its properties.

In altre parole, i partecipanti all'interazione esibiscono una consapevolezza ed un orientamento sia a se stessi in quanto *'oggetto'* di ricerca che alla ricerca in sé e alla preservabilità degli incontri resa possibile dalle attrezzature tecnologiche a disposizione del ricercatore. Questo doppio

orientamento è evidente nel seguente stralcio che fa parte dell'incontro a casa di G ed M (una coppia di immigrati di prima generazione) da cui deriva l'esempio 1, precedentemente analizzato:

(4) «Professoressa, stiamo sbagliando?»

- G un emigrato di prima generazione;
 M sua moglie;
 A una ricercatrice.
- 01 G: → professoressa, noi non sappiamo se stiamo sba-
 02 gliando quello che dobbiamo fa::[re,
 03 A: [voi fate benissimo
 04 perché quello che- stiamo chiacchierando piacevol-
 05 mente, è quello che [vogliamo
 06 G: [ah (ho capito)
 07 A: eh eheh eheh ehehe? .hhhh ehe hehe m.hhhh ehe
 08 ehehe. (.) mhm:: quando vi -vi annoia;te
 09 allora;. (.) ce lo di:te::; (.) eh eheh uhuh e
 10 vuol dire che stiamo tutti sbaglia[ndo
 11 M: [AHAHA AHAHA
 12 ((anche gli altri si uniscono al riso))
 13 G: sì.

Come risulta dall'esempio, il ricercatore mira ad una convergenza di *frame* con i membri della famiglia; nel nostro caso, mira a rassicurare il Signor G che sta 'recitando bene la sua parte', che sta facendo ciò che, discorsivamente, ci si attende da lui in quanto partecipante alla ricerca piuttosto che semplice interlocutore. L'interazione diviene così una *performance* dei partecipanti²³, che chiedono istruzioni al ricercatore-regista.

In un altro esempio, tratto da un incontro a casa di N, il ricercatore sottolinea il proprio desiderio di registrare un'interazione che sia quotidiana, usuale, non artefatta. Ma l'interlocutore (E) sembra non capire e chiede chiarimenti: deve parlare spontaneamente o verso la telecamera: «allora i- de- devo dirlo per la came-». Il 'ruolo di ricerca' e il carattere di *performance* del contributo interattivo del-l'informante risultano così particolarmente evidenti.

(5): «Devo dirlo per la came-»

- E una emigrata di seconda generazione;
 N madre di E, emigrata di prima generazione;
 A una ricercatrice.

- 01 A: sì (.) ma- no- di- quello che ci interessa è la

²³ In questo caso, una discussione su come la performance debba aver luogo.

- 02 quotidianità [non fare domande, niente di ecce-
 03 N: [mh.
 04 A: zionale (.) saper come la gente si comporta lin-
 05 guisticamente
 06 E: → allora i- de- devo dirlo per la came-

Conclusioni

Gli episodi di confidenza analizzati in questo capitolo rivelano tratti identitari stabili, cioè indipendenti dal contesto interattivo in cui occorrono, che vengono però attivati dal particolare contesto situazionale e discorsivo in cui l'interazione ha luogo. Tali tratti identitari 'latenti' sono sia di tipo personale e sociale – essere membri anziani di una famiglia, essere donne, casalinghe, madri, ecc. – sia riconducibili ad una matrice culturale determinata, una /matrice di significati, di valori e di pratiche normative²⁴ – essere nati in Italia, in una determinata regione o città, in un determinato paese, in un certo periodo storico, ecc.

Le confidenze, così come definite in questo capitolo, caratterizzano emigrati (in particolare donne emigrate) di prima generazione che non si sono pienamente integrati nel paese d'arrivo e che non partecipano appieno della nuova cultura. Per costoro la nostalgia per il 'paesello natio' e per un passato idealizzato è più che altro nostalgia per il senso di appartenenza che il ricordo del 'paese' ingenera e di cui sentono la mancanza. L'occorrenza di tali episodi ha però origine locale, essendo determinata dall'incontro con i ricercatori venuti appositamente dall'Italia, per i quali gli emigrati rappresentano 'oggetto di ricerca' oltre che interlocutori. La manifestazione di particolari modalità interattive, stilistiche, retoriche adottate dai partecipanti all'interazione vanno considerate dunque come indicazione di identità stabili che si attualizzano, nel particolare contesto situazionale in cui l'incontro ha luogo, come risposta all'instaurarsi di una complessa rete di rapporti intergenerazionali ed intergruppo – oltre che personali – che si stabilisce tra gli interlocutori. Gli episodi di confidenza raccontano, e riflettono, eventi o circostanze non solo, o non tanto, come erano o come sono accaduti nel passato, bensì nel loro rapporto con il presente, nel loro significato e nella loro rilevanza per il presente (Ong 1982). E quest'ultimo è un presente che si attua insieme ad altri partecipanti in un

²⁴ Schiffrin (1996: 170) osserva come:

The form of our stories (their textual structure), the content of our stories (what we tell about), and our story telling behavior (how we tell our stories) are all sensitive indices not just of our personal selves, but also of our social and cultural identities.

determinato contesto locale. Come afferma in proposito Deborah Schiffrin (1996: 168):

We verbally place our past experiences in, and make them relevant to, a particular 'here' and 'now', a particular audience, and a particular set of interactional concerns.

Riferimenti bibliografici

- Antaki, C./Widdicombe, S. (eds.) 1998. *Identities in talk*. London, Sage.
- Amd, H./Janney, R.W. 1991. *Verbal, Prosodic and Kinesic Emotive Contrasts in Speech*. «Journal of Pragmatics» XV: 521-549.
- Baugh, J./Sherzer, J. (eds.) 1984. *Language in Use: Readings in Socio-linguistics*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Bazzanella, C. 2002. *Emozioni e contesto: cenni d'analisi*. In: Bazzanella/ Kobau (a cura di): 291-302.
- Bazzanella, C. 2004. *Emotions, Language and Context*. In: Weigand E. (ed.): 55-71.
- Bazzanella, C./Kobau, P. (a cura di) 2002. *Passioni, emozioni, affetti*. Milano, McGraw Hill.
- Bazzanella, C./Kobau, P. 2002. *Introduzione: note su passioni, emozioni, affetti*. In: Bazzanella/Kobau (a cura di): VII-XVII.
- Blommaert, J. 1998. *Different Approaches to Intercultural Communication: A Critical Survey*. Plenary lecture, *Lernen und Arbeiten in einer international vernetzten und multikulturellen Gesellschaft*. Experten-tagung Universität Bremen, Institut für Projektmanagement und Wirtschaftsinformatik (IPMI), 27-28 Februar.
- Bourdieu, P. 1986. *Forms of Capital*. In: Richardson (ed.): 241-258.
- Brown, P./Levinson, S. 1978. *Universals in Language Usage: Politeness Phenomena*. In: Goody (ed.): 56-289.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use Language*. New York, Norton.
- Bublitz, W./Hübler, A. (eds.) (in press). *Metapragmatic Comments*. Amsterdam, Benjamins.
- Budwig, N./Uzgrig, I.C./Wertsch, J.V. (eds.) 2000. *Communication: An Arena of Development*. Stanford CT, Ablex.
- Caffi, C. 2002. *Emozioni fra pragmatica e psicologia*. In: Bazzanella/ Kobau (a cura di): 165-175.
- Caffi, C./Janney, R. (eds.) 1994. *Involvement in Language*. «Journal of Pragmatics» (special issue) XXII, 3-4.
- Caffi, C./Janney, R. 1994. *Towards a Pragmatics of Emotive Communication*. In:

Caffi/Janney: 325-373.

- Ciliberti, A. *Manifestation of Emotions in First Generation Family Members of Italian Origin*. Third Biennial ACIS Conference: Italia Globale: le altre Italie e l'Italia altrove. Treviso (Italy), June 30-July 2, 2005.
- Ciliberti, A. (in press). *Self-Disclosure as an Identity Construction Process*. Paper presented at IADA Colloquium 'Confiding/Self-Disclosing'. Lyon, Sept. 22-24, 2004.
- Ciliberti, A./Anderson, L. (in press). *Metapragmatic Comments in Institutional Talk: A Comparative Analysis Across Settings*. In: Bublitz/ Hübler (eds.).
- Coupland, N. et alii 1991. *Language, Society and the Elderly: Discourse, Identity and Ageing*. Oxford, Blackwell.
- Damasio, A. 1994. *Descartes' Error*. New York, G.P. Putnam's Sons. [tr. it. 1995. *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano, Adelphi].
- Daneš, F. 2004. *Universality vs Culture-Specificity of Emotion*. In: Weigand (ed.): 23-32.
- De Fina, A. 2005. *Identity in Narrative. A Study in Immigrant Discourse*. Amsterdam, Benjamins.
- De Fina, A./Bizzoni, F. (a cura di) 2003. *Italiano e italiani fuori d'Italia*. Perugia, Guerra.
- De Mauro, T. 2000. *Il dizionario della lingua italiana*. Milano, Paravia.
- De Monticelli, R. 2002. *L'ordine del cuore. Per una teoria fenomenologica dell'affettività*. In: Bazzanella (a cura di): 75-99.
- D'Urso, V. (a cura di) 1990. *Imbarazzo, vergogna ed altri affanni*. Milano, Cortina Editore.
- D'Urso, V. 1990. *Introduzione: cosa dice l'imbarazzo*. In: D'Urso (a cura di): 21-28.
- D'Urso, V./Riccardi, D. 2002. *Emozioni senza passione*. In: Bazzanella/ Kobau (a cura di): 149-164.
- Givón, T. 1989. *Mind, Code and Context*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Goffman, E. 1978. *Response Cries*. «Language» LIV: 787-815.
- Goffman, E. 1981. *Forms of Talk*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Goffman, E. 1983. *The Interaction Order*. «American Sociological Review» XLVII: 1-17.
- Goodwin, M./Goodwin, C. 2000. *Emotion within Situated Activity*. In: Budwig/Uzgrig/Wertsch (eds.): 33-54.
- Goody, E. N. (ed.) 1978. *Questions and Politeness. Strategies in Social Interaction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Holt, E. 2000. *Reporting and Reacting: Concurrent Responses to Reported Speech*.

- «Research on Language and Social Interaction» XXXIII, 4: 425-454.
- Hymes, D. 1972. *Towards Communicative Competence*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Kecskes, I. 2004. *Editorial: Lexical Merging, Conceptual Blending and Cultural Crossing*. «Intercultural Pragmatics» I, 1: 1-26.
- Labov, W. 1984. *Field Methods of the Project on Linguistic Change and Variation*. In: Baugh/Sherzer (eds.): 28-53.
- Lomax, H./Casey, N. 1998. *Recording Social Life: Reflexivity and Video Methodology*. Sociological Research Online, vol. 3. no. 2. <http://www.socreson-line.org.uk/3/2/1>
- Magno Caldognetto, E. 2002. *I correlati fonetici delle emozioni*. In: Bazzanella/Kobau (a cura di): 197-214.
- Mehrabian, A. 1972. *Nonverbal Communication*. Chicago, Aldine-Ather-ton.
- Ochs, E. (ed.) 1989. *The Pragmatics of Affect*. «Text» (Special issue) IX, 1.
- Ochs, E./Schieffelin, B. 1989. *Language has a Heart*. In Ochs (ed.): 7-25.
- Ong, WJ. 1982. *Orality and Literacy. The Technologizing of the World*. London/New York, Methuen.
- Overstreet, M./Yule, G. 2002. *The Metapragmatics of 'and Everything'*. «Journal of Pragmatics» XXXIV, 6: 785-794.
- Paoletti, I. 2003. *Essere dentro e fuori una cultura: un'intervista con una donna italo-australiana*. In: De Fina/Bizzoni (a cura di): 97-116.
- Parreti, G. 2002. *Ragione e sentimento. I fondamenti neurobiologici delle emozioni*. In: Bazzanella/Kobau (a cura di): 243-260.
- Pearce, W.B./Sharp, S. 1973. *Self Disclosing Communication*. «Journal of Communication» XXIII, 4: 409-425.
- Psathas, G. (ed.) 1979. *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*. New York, Irvington Press.
- Putnam, R. 1993. *Making Democracy Work; Civic Tradition in Modern Italy*. Princeton, Princeton University Press.
- Rampton, B. 1995. *Crossing Language and Ethnicity among Adolescents*. London, Longman.
- Richardson, J.G. (ed.) 1986. *Handbook of Theory and Research far the Sociology of Education*. New York, Greenwood Press.
- Rubino, A. 2004. *Trilingual Women as Language Mediators in the Family: A Sicilian-Australian Case-Study*. «Australian Review of Applied Linguistics» XVIII: 25-49.
- Saami, C. 1990. *Emotional Competence. How Emotions and Relationships become*

- Integrated*. In: Thompson (ed.): 115-182.
- Sachs, H. 1979. *Hotrodder: A Revolutionary Category*. In: Psathas (ed.): 7-21.
- Schiffrin, D. 1996. *Narrative as Self-Portrait: Sociolinguistic Construction of Identity*. «Language in Society» XXV: 167-203.
- Selting, M. 1994. *Emphatic Speech Style - with Special Focus on the Prosodie Signaling of Heightened Emotive Involvement in Conversation*. «Journal of Pragmatics» XXII: 375-408.
- Thompson, R.A. (ed.) 1990. *Socioemotional Development, vol. 36. Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln, NE, University of Nebraska Press.
- Watzlawick, P./Beavin, J.H./Jackson, D. 1967. *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. New York, Norton Co.
- Weigand, E. (ed.) 2004. *Emotions in Dialogic Interaction*. Amsterdam, Benjamins.
- Wierzbicka, A. 1974. *The Semantics of Direct and Indirect Discourse*. «Papers in Linguistics» VII: 267-307.
- Zimmerman, D.H. 1998. *Identity, Context and Interaction*. In: Antaki/ Widdicombe (eds.): 87-106.

Fenomeni di “coinvolgimento” in incontri mediati medico-paziente (2009)

in Laura Gavioli (a cura di), *La mediazione linguistico-culturale: una prospettiva interazionista*, Perugia, Guerra, 2009, pp. 81-110.

1. Introduzione

Negli ultimi 40, 50 anni in paesi come gli USA, assai più recentemente in paesi di recente immigrazione come l'Italia, sono stati compiuti notevoli passi avanti, sia dal punto di vista legislativo che da quello dell'etica professionale, nella definizione della figura e del ruolo dell'interprete¹ in contesti medico-sanitari. Ad esempio, come riferisce Angelelli (2004) rispetto alla situazione negli USA, è stata fornita risposta all'esigenza di disporre di interpreti professionali laddove i pazienti parlino poco o male l'anglo-americano, di elaborare codici etici di comportamento per gli interpreti e forme di verifica della loro professionalità, di mettere al bando l'utilizzazione di bambini per svolgere funzioni di interprete.

Per quanto riguarda il nostro paese, la mediazione linguistico-culturale in ambito sanitario emerge in Italia agli inizi degli anni '90 e, da allora, passa da una concezione puramente strumentale – quella di permettere la comprensione linguistica tra interlocutori che non parlano la stessa lingua – ad una concezione che via via include una dimensione simbolica e più ampiamente culturale. Il mediatore diviene il “terzo soggetto”, che ha il ruolo di rendere possibile – o meglio, di “facilitare” – una relazione comunicativa

¹ Come viene spiegato nell'introduzione a questo volume [Laura Gavioli, *La mediazione linguistico-culturale come interazione*, pp. 11-40, N.d.C.], esiste in Italia un problema concettuale e culturale che si riflette nell'uso dei termini “interprete” e “mediatore”. In questo capitolo si è scelto di adoperare il termine ‘interprete’ piuttosto che quello di ‘mediatore’ per rimanere in linea con una parte consistente della letteratura internazionale che utilizza il termine ‘interprete’ per indicare l'intermediario occasionale la cui opera è genericamente orientata a rimediare ad una carenza linguistica e a consentire la comunicazione tra i due interlocutori primari. L'azione di professionisti viene invece indicata come “mediazione” – e “mediatore” la figura professionale – a sottintendere un'azione interpretativa mirante al raggiungimento di obiettivi quali: accogliere, favorire l'integrazione, fornire supporto logistico, ecc. Si veda la collezione di saggi curata da Pöchhacker (2007) per la lingua inglese, Amato & Gavioli (2008), Baraldi & Gavioli (2007) per l'italiano. Per il francese, Traverso (2002 e 2003) usa indistintamente *intermédiaire linguistique* e *interprète* per riferirsi all'interprete, sia professionista che non. E si veda, per una discussione approfondita, il cap. 1 della tesi di dottorato di Annaclaudia Ticca, 2008.

efficace tra medico e paziente (Marceca, 2005)².

Nonostante questi progressi, fino ad anni molto recenti il ruolo prescritto per l'interprete in contesti sanitari era in contraddizione con quello da essi effettivamente svolto nella realtà del loro lavoro quotidiano (Wadensjö, 1998; Davidson, 2001; Roy, 2000; Angelelli, 2004). Equiparando tale ruolo a quello dell'interprete di conferenza, gli si prescriveva l'"invisibilità"; gli si richiedeva, cioè, di comportarsi come un operatore linguistico neutrale ed impersonale, che traduce quanto detto dai due interlocutori primari ripetendo ordinatamente nella lingua dell'uno l'informazione fornita nella lingua dell'altro, e che non si sente responsabile di eventuali incomprensioni dei messaggi tradotti, o di conflitti sorti a causa delle diverse aspettative culturali degli interattanti – a spettative non evidenziate, né tanto meno risolte, nella sua resa. La maggior parte dei ricercatori, tra cui coloro che contribuiscono a questo volume, è invece oggi concorde nel sostenere che il ruolo effettivamente svolto dall'interprete in contesti mediati medico-paziente, pur nella variegata realizzazione, è caratterizzato da agentività, se non addirittura, in determinati casi, da evidente partecipazione, solidarietà, coinvolgimento. L'interprete è partecipante attivo e ratificato del processo interattivo, membro a tutto diritto e a tutti gli effetti della comunità linguistica in cui opera, coinvolto affettivamente nell'interazione e, a volte, "schierato" emotivamente dalla parte dell'istituzione o da quella del paziente. La sua invisibilità viene considerata un mito basato su un modello meccanico di comunicazione, intesa come puro e semplice scambio di informazioni: un mito difficile da sostenere per l'interprete che opera in contesti di comunicazione faccia a faccia come quelli tra medico e paziente³.

² La figura professionale del mediatore linguistico-culturale è "ormai attestata nel panorama socioeducativo italiano, anche se il ruolo e le mansioni, correlate a uno *status* giuridico e professionale, sono ancora in fase di definizione sul territorio nazionale" (Zorzi, 2006: 1).

³ La visibilità e la partecipazione dell'interprete in contesto medico si manifestano non solo nella costruzione linguistica del messaggio ma diventano essenziali, secondo Angelelli (2004: 11), nei seguenti casi:

- nella comunicazione di gaps culturali e di barriere linguistiche;
- nella comunicazione di sfumature affettive;
- nello stabilire fiducia tra i partecipanti alla interazione;
- nel facilitare il rispetto reciproco;
- nel mettere i partecipanti a loro agio durante l'interazione;
- nel creare situazioni bilanciate o sbilanciate a causa dello schierarsi con uno o l'altro interattante;
- nello stabilire alleanze con l'uno o l'altro partecipante.

In questo capitolo, partendo dal presupposto che ogni evento comunicativo si costruisce collettivamente, e che, dunque, l'interprete svolge un ruolo necessariamente agentivo e "visibile"⁴, si esplorano esempi di incontri mediati medico-paziente per individuare modi diversi di "posizionarsi" del mediatore, indicativi della sua implicita rappresentazione di ruolo e del suo particolare orientamento rispetto all'interazione in corso. Più in particolare, utilizzando la nozione di "coinvolgimento emotivo" si evidenzia la sua relativa distanza/vicinanza verso i due interlocutori primari, verso il contenuto dell'incontro, verso l'atto di comunicazione stesso; si rilevano i riflessi di tale posizionamento – vale a dire gli esiti determinati dal tipo e livello di coinvolgimento espresso dal l'interprete – sullo sviluppo dell'interazione, sui rapporti che determina o contribuisce a stabilire tra gli interlocutori, sul particolare carattere che l'evento comunicativo assume. Infine, si cerca di individuare il rapporto tra i comportamenti adottati dall'interprete e la sua rappresentazione di ruolo professionale. Il tipo e livello di coinvolgimento – indirizzato al medico, al paziente o ai contenuti dell'interazione – contribuisce infatti ad indicare, di volta in volta, una particolare concettualizzazione di ruolo: da quello di co-partecipante neutrale all'evento comunicativo – cioè di professionista che svolge una funzione di sostegno specialistico a favore di una istituzione – a quello di agente che decide di "prendere partito" per uno degli interlocutori (interprete di parte); a quello di ponte ideale tra due lingue e due culture⁵.

Dopo aver analizzato la nozione di "coinvolgimento" – nozione euristicamente utile pur nella sua problematicità definitoria – si discutono dettagliatamente due esempi che vedono la presenza dello stesso interprete-mediatore ed in cui tale posizionamento, e la diversa rappresentazione di ruolo ad esso sottesa, risultano evidenti. Infine, se ne

Su questo punto si veda anche l'introduzione a questo volume.

⁴ Visibilità e partecipazione – nota Angelelli (2004: 11) – si manifestano quando l'interprete stabilisce le regole della comunicazione e controlla il traffico conversazionale; quando compie operazioni di parafrasi, di aggiunta, di spiegazione di termini, concetti o peculiarità culturali; quando cambia registro al messaggio per farsi capire da uno degli interlocutori o per mostrare rispetto ad uno di essi; quando filtra l'informazione; prende posizione (*footing*) rispetto ad un accadimento o ad una asserzione; si schiera apertamente con uno degli interattanti o si sostituisce ad uno di essi (*ibidem*). Lo stesso concetto goffmaniano di *footing*, cioè il semplice 'esserci qui ed ora', fa supporre l'impossibilità della neutralità, della invisibilità, della non influenzabilità della presenza del mediatore sul procedere del discorso in atto.

⁵ Tematiche relative al coinvolgimento e all'emotività vengono riprese in altri capitoli di questo volume, in particolare quelli di Amato, Baraldi, Barbieri, Zorzi e Gavioli e Merlino.

discutono gli esiti dal punto di vista della struttura partecipativa e dello sviluppo dell'interazione.

I dati, audioregistrati, su cui è basata l'analisi sono stati raccolti in ospedali pubblici nella provincia di Rimini e riguardano interazioni tra medici italiani, pazienti di lingua tedesca, inglese o francese, e mediatori professionali di lingua madre italiana.

2. L'interazione medico-paziente: diretta e mediata

Iniziamo questa sezione con una citazione, tratta da Engel (1988)⁶, in cui si sottolinea l'importanza che, negli incontri medico-paziente, l'interazione si focalizzi su quest'ultimo, che si realizzi un rapporto empatico tra i due interlocutori, che il medico risponda con partecipazione all'inevitabile stato emotivo vissuto dal paziente, cioè che consideri quest'ultimo non solo come paziente ma anche come "persona", bisognosa di supporto psicologico oltre che professionale.

The interpersonal engagement required in the clinical realm rests on complementary and basic human needs, especially the need to know and understand and the need to feel known and understood. [...] For the patient, to feel understood by the physician means more than just feeling that the physician understands intellectually, that is, 'comprehends' what the patient is reporting and what may be wrong. [...] Every bit as important is that the physician display understanding about the patient as a person, as a fellow human being, and about what he is experiencing and what the circumstances of his life are (Engel, 1988: 124-5).

Engel sottolinea dunque la necessità, per un esito positivo dell'incontro, che il medico stabilisca un "rapporto" col paziente piuttosto che un semplice scambio verbale. Concordano con Engel studi recenti (vedi ad esempio Jacobs *et al.*, 2001) in cui si assume che sia responsabilità del medico guadagnare la fiducia del paziente mostrando comprensione e partecipazione; che sia suo dovere rendere l'evento comunicativo un'occasione per conoscerlo in quanto individuo e non soltanto in quanto "malato". Attività comunicative "di relazione" avvengono spesso parallelamente a quelle dettate dall'istituzionalità dell'incontro; esse sembrano esulare dalle ragioni e dagli obiettivi del particolare evento istituzionale mentre, al contrario, assolvono all'importante scopo di costruire un rapporto di fiducia

⁶ Engel G. (1988). "How much longer must medicine's Science be bound by a 17th-century world view?", cit in: Angelelli (2004: 17).

tra gli interattanti: rapporto necessario al buon esito dell'incontro.

Se il medico non padroneggia la lingua/cultura del paziente dovrà ricorrere ad un interprete e condividere con lei/lui la responsabilità dell'esito dell'incontro. La presenza dell'interprete renderà l'evento più complesso in quanto le regole basilari che governano la comunicazione sono in questo caso incerte, meno definite e potenzialmente non immediatamente comprensibili a causa delle differenze culturali esistenti tra i due interattanti "primari". Ciò si verifica infatti:

when patients do not speak the same language as their physician, or when patients' limited literacy restricts their ability to understand and be understood by their physician (Roter, 2002: 390)⁷.

3. La "competenza emotiva"

In incontri mediati, la "competenza emotiva" dell'interprete sarà determinante per il successo dell'azione di mediazione; comprendere le due lingue a contatto non è infatti sufficiente: l'interprete dovrà capire lo stato emotivo del paziente in relazione alla situazione in cui viene a trovarsi e comportarsi di conseguenza, idealmente prendendo in considerazione le differenze esistenti tra i due sistemi nonnativi di valori associati alle due culture sanitarie e alle pratiche mediche sperimentate dal paziente nel suo paese d'origine. Dal punto di vista della resa linguistica, dovrà decidere in continuazione che cosa conservare, che cosa togliere, aggiungere, attenuare, intensificare del messaggio espresso da uno dei due interlocutori e che egli traspone nella lingua dell'altro interlocutore. Dovrà, cioè divenire il "terzo soggetto" dell'incontro.

Per Caffi (1994a), la "competenza emotiva" rende conto del fatto che ciascun parlante di una data comunità linguistica possiede una gamma di abilità comunicative ed affettivo-relazionali acquisite e convenzionali, che gli/le consentono di interagire scorrevolmente, di negoziare e risolvere eventuali conflitti interazionali e di perseguire gli obiettivi della conversazione. Non solo: tale competenza riguarda anche "la capacità, nella comunicazione, di cogliere e decifrare gli indizi legati alle emozioni altrui" (*ibidem*, 167). Essa costituisce una "essenziale interfaccia di ogni altra capacità psicologica, particolarmente critica nel rendere l'individuo adatto a interagire con gli altri e capace di dar senso alle proprie esperienze sociali e personali" (D'Urso e Riccardi, in Bazzanella, 2002: 294 nota). La competenza emotiva svolgerà dunque un ruolo fondamentale nello stabilire – ed

⁷ Roter D. (2002) cit. in: Angelelli (2004: 18).

indicare – la nostra posizione nell ‘ambiente che ci circonda, spingendoci verso certe persone, oggetti, azioni o idee, e allontanandoci da altre (D’Urso e Riccardi, 2002: 159-160). In breve, la “dinamica emozionale” ci collega agli altri, regola ed influenza i nostri rapporti interpersonali giocando un ruolo decisivo soprattutto nel calibrare le distanze che si stabiliscono tra interlocutori⁸.

4. La nozione di “coinvolgimento emotivo” e la sua funzione di relazione

La categoria esplicativa di “coinvolgimento” si deve originariamente al lavoro dei due psicologi americani Morton Wiener e Albert Mehrabian (1968). Essa è assimilabile a nozioni quali: “vicinanza emotiva”, “prossimità”, “esserci nella comunicazione”, “immediacy” – quest’ultima intesa come una “correlazione sistematica fra scelte linguistiche e atteggiamenti affettivi” (Caffi, 2002:170).

Wiener e Mehrabian (1968) individuano correlazioni tra affetto negativo (*non immediacy* o “distanziamento emotivo”) e scelte linguistiche. Queste ultime sono costituite da segnali in parte affini agli indicatori emotivi indicati da Caffi (1994) – di cui ci occuperemo nella prossima sezione. Attraverso gli indicatori di coinvolgimento è possibile esprimere sottili variazioni nelle distanze verso l’argomento oggetto dell’interazione, verso il nostro atto di comunicazione, verso la relazione che intendiamo stabilire con gli interlocutori⁹. Tale relazione può essere “genuina” ma anche strategica, volta cioè ad ottenere determinati risultati¹⁰.

Sulla scia di Wiener e Mehrabian si situano diversi autori, tra cui A.

⁸ “Emotions are the most important bond or glue that links us to others” (Elster, 1999:403, in Bazzanella, 2002:301).

⁹ Bazzanella (2005: 211 segg. e vedi anche Bazzanella, 2008) nota come, ad esempio, la deissi personale plurale possa portare a varie forme di inclusione/esclusione del parlante/interlocutore (‘noi’ può infatti essere usato in senso inclusivo ma anche in senso esclusivo); o come la commutazione di codice o un cambiamento di registro dal formale all’informale possano indicare maggiore o minore coinvolgimento; infine, come ci sia un uso di deittici spaziali per mostrare empatia vs distanza o disprezzo, coinvolgimento personale, positivo o negativo con l’entità, la situazione, il luogo, la persona a cui ci si riferisce (134).

¹⁰ Può avere ad esempio lo scopo di fornire una rappresentazione positiva di sé nel ruolo di ‘buon mediatore’, o di rendere chiaro ‘da che parte si sta’ – se con l’istituzione o con il paziente, se con la cultura dominante o con quella gregaria – o può mirare ad influenzare uno o l’altro dei due interlocutori. I segnali di affettività (e di coinvolgimento) possono dunque costituire oggetto di manipolazione di segnali normalmente associati a stati emotivi al fine di proporre una certa immagine di sé (Arndt & Janney, 1991: 529); Caffi & Janney, 1994a: 328) e del proprio ruolo, al fine di influenzare uno o entrambi gli interlocutori, o allo scopo di raggiungere determinati risultati.

Hübler (1987), il quale pone alla radice dei meccanismi espressivi ed emotivi la dimensione di “*speaker’s involvement*” – che può essere manifestata positivamente come “*attitudinal attachment*” o, negativamente, come “*attitudinal detachment*”. Quest’ultimo va inteso come un coinvolgimento negativo che si manifesta attraverso la soppressione di ogni elemento emotivo o affettivo, in cui, cioè, “the attempt not to appear involved is too obvious not to be communicatively relevant” (1987: 373).

La dimensione di “*speaker’s involvement*” – che, come vedremo più avanti, va considerata come “effetto” (*‘effect’*) e non come “stato interno” (“*inner state*”, Selting, 1994) – costituisce un tratto/una dimensione importante della “competenza emotiva”¹¹. Una sua definizione ci viene fornita da Li Wei, Zhu Hua e Li Yue (2001: 139). Per questi autori coinvolgimento significa:

the psychological connectedness individual show to each other through active participation in interaction.

Attraverso l’analisi di una lunga sequenza tratta da una transazione tra tre uomini d’affari cinesi e due britannici (*business negotiation*), essi individuano e analizzano le strategie discorsive utilizzate dai due gruppi, strategie che possono essere attribuite alla ideologia comunicativa sottostante il loro comportamento interattivo. Alla base delle diversità rilevate, i tre autori sottolineano come gli stili interattivi siano fortemente influenzati dalle credenze e dai valori culturali degli interattanti. Il comportamento linguistico è inteso cioè come una delle componenti di un più ampio e complesso sistema culturale, e la cultura è vista come formantesi e trasformantesi attraverso le attività sociali – ivi inclusa la conversazione – di individui e di gruppi. Comunicare non comporta dunque soltanto la soluzione di un problema transazionale: gli interattanti sono portatori di valori e credenze culturali che influenzano in modo sostanziale gli stili interattivi e le strategie discorsive adottate.

Una voce a sostegno di questa posizione interpretativa ci viene fornita da Scollon e Scollon (1995) in una loro analisi di negoziazioni di affari tra occidentali e asiatici. Le transazioni di affari nella cultura occidentale sono viste dai due autori come prodotti di una ideologia utilitaristica, come “*corporate discourse*”: esse sono cioè orientate allo scopo dell’interazione, sono anti-retoriche e deduttive. In quanto tali, appaiono in contrasto con i

¹¹ L’interprete/mediatore non necessariamente possiede una ‘competenza emotiva’ appropriata alla lingua/cultura di mediazione, cioè al codice in cui agisce linguisticamente (D’Urso, 1990; Saarni, 1990; Caffi & Janney, 1994).

sistemi discorsivi dell'Asia orientale, che sono invece influenzati dall'ideologia confuciana che si incentra sui rapporti interpersonali e sulla espressione di accordo e cortesia.

La nota – e discussa – distinzione tra *low-context* e *high-context cultures*¹² – che è alla base della definizione di “stili conversazionali” dei due autori – risiederebbe proprio nel fatto che nelle prime viene accordato poco spazio alla creazione di relazioni sociali (queste ultime, laddove si realizzino, sono comunque di breve durata) mentre, nelle seconde, la creazione di relazioni sociali non correlate al compito (la “negoiazione di affari” negli esempi utilizzati da Scollon e Scollon) è considerata un obiettivo importante da raggiungere non solo dal punto di vista del raggiungimento dei propri scopi utilitaristici ma anche da quello delle relazioni umane.

In questa accezione di “coinvolgimento”, la creazione di relazioni sociali non correlata allo scopo pratico che si intende raggiungere costituirebbe dunque sia un obiettivo relazionale insito in ogni tipo di interazione che uno strumento o un mezzo per raggiungere il proprio fine transazionale. Uno stile conversazionale ad alto coinvolgimento (*high-involvement style*) in culture *high-context* si manifesterà così tramite particolari strategie che, pur variando da cultura a cultura, sono paragonabili per gli esiti interattivi cui danno luogo.

Per fare un esempio, nello studio di Tannen (1985: 129) relativo alle strategie di coinvolgimento adottate da ebrei newyorkesi provenienti dall'Europa dell'est, si evidenziano le seguenti strategie:

- faster rate of speech
- faster turn-taking
- avoidance of inter-turn pauses (silence shows lack of support)
- cooperative overlap
- participatory listenership¹³.

¹² High-context cultures – secondo E.T. Hall (1976:45) – “are relational, collectivist, intuitive, and contemplative. Developing trust is an important first step to any business transaction. [...] These cultures are collectivist, preferring group harmony and consensus to individual achievement. This means that people in these cultures emphasize interpersonal relationships. Low-context cultures are logical, linear, individualistic, and action-oriented. People from low-context cultures value logic, facts, and directness. And communicators are expected to be straightforward, concise, and efficient in telling what action is expected”.

¹³ In uno studio del 1988, Tannen discute la relazione tra forme linguistiche e l'espressione di coinvolgimento individuando 3 strategie linguistiche che sono marcatori particolarmente ‘forti’ di coinvolgimento:

Negli esempi forniti da Li Wei, Zhu Hua e Li Yue (2001) – citato più sopra – i tre uomini d'affari cinesi adottano invece strategie quali la ripetizione, il cambiamento di *topic*, la sovrapposizione dei propri turni con quelli dell'interlocutore, il posticipare la fase della negoziazione e dell'accordo finale a vantaggio delle fasi di creazione di relazioni non collegate allo scopo commerciale dell'incontro. Secondo gli autori dei due studi, però, gli esiti interattivi sortirebbero lo stesso risultato.

Questa accezione di “coinvolgimento” attribuisce dunque tale “posizionamento” eminentemente a fattori di tipo culturale, che determinerebbero – in una visione deterministica – stili discorsivi particolari; vengono invece trascurati la tipologia dell'evento, gli aspetti contestuali e situazionali in cui questo ha luogo, oltre che le differenze individuali e idiosincratiche attribuibili agli interattanti. Va qui invece sottolineata l'importanza di chiarire la relazione tra il tipo di coinvolgimento manifestato dagli interlocutori e il tipo di interazione cui essi partecipano: la diversità dell'evento può infatti porre delle restrizioni sul tipo e sulla quantità di coinvolgimento permessi, limitando, o addirittura azzerando, i margini di libertà dell'interprete rispetto alla scelta tra alternative comunicative in teoria egualmente possibili (Wadensjö, 1998), o rispetto alle strutture partecipative accettabili. Ad esempio, in incontri mediati medico-paziente si assiste abbastanza spesso ad una inversione dei moli interattivi: il mediatore può diventare l'interlocutore primario del medico; in altri tipi di interazione mediata – ad esempio in incontri di tribunale – questo comportamento risulterebbe inappropriato ed inaccettabile. D'altro canto, come vedremo analizzando esempi tratti dai nostri dati, non va sottovalutata la flessibilità del *frame* conversativo che si può realizzare nello stesso tipo di evento: i *frame* si adeguano infatti alle particolari condizioni in cui l'incontro ha luogo – ad esempio, si possono adeguare ad eventuali rapporti di conoscenza o familiarità tra gli interlocutori o a particolari condizioni situazionali di disagio e di allarme vissute dal paziente – producendo configurazioni partecipative ed esiti interattivi diversificati e dando luogo ad alternative comunicative specifiche.

-
- la ripetizione di fonemi, parole e frasi sia all'interno che attraverso i turni;
 - il discorso riportato – che Tannen denomina '*constructed dialogue*';
 - l'uso di dettagli ed immagini.

Alle 3 strategie si accompagnano molte aree di struttura linguistica che contribuiscono alla creazione e al mantenimento del coinvolgimento. Ad es.: domande, ideofoni, ellissi, cambiamento di codice, *back-channel cues*, sovrapposizioni.

5. Criticità della nozione di coinvolgimento

La nozione di coinvolgimento come categoria analitica, pur essendo utilizzata da molti ricercatori nelle loro analisi, è stata oggetto di esame critico in sociolinguistica e analisi del discorso a causa della sua sostanziale vaghezza, etereogeneità ed ampiezza definitoria, oltre che a causa del fatto – conseguente – che si sovrappone a nozioni simili quali: “prossimità”, “intensità”, “identificazione emotiva”, “distanziamento”, “punto di vista”, “*alignment*”, ecc. Le critiche più cogenti portate a tale nozione – e su cui incentreremo la nostra attenzione in questa sezione – sono a nostro avviso quelle di Caffi e Janney (1994), da un lato, e di Besnier (1994), dall’altro. La discussione relativa a tali posizioni critiche può aiutarci ad evitare almeno alcuni dei difetti insiti nell’accezione corrente della nozione che abbiamo scelto a base della nostra analisi.

Caffi e Janney (1994a) sottolineano come gli psicologi occidentali tendano ad essere d’accordo su 3 basiche ed ampie dimensioni dell’esperienza affettiva:

1. dimensione valutativa positiva o negativa;
2. dimensione di potere, controllo o “potenza” (*potency*);
3. dimensione di attività, “*arousal*” o intensità.

Di queste categorie emotive – affermano i due studiosi – quella su cui i linguisti si trovano meno d’accordo è la categoria di “*potency*” e, più in particolare, quella di *involvement* (Caffi, 1994: 343), una categoria definita dai due autori come “vaga, pre-teoretica, intuitiva, non focalizzata” (Caffi, 1994: 345). Il termine è infatti usato per riferirsi a precondizioni (stati interni), tecniche (strategie retoriche o stilistiche), messaggi (messaggi di rapporto e di condivisione di sentimenti), effetti (il risultato di una interazione “felice”). A causa di questa etereogeneità, c’è da chiedersi quali usi di coinvolgimento siano più utilizzabili da un punto di vista descrittivo e pragmatico. La risposta è intuibile: in analisi pragmatiche ci si deve ovviamente occupare di “effetti” e non di cause o stati interni, che sono di pertinenza degli psicologi e non dei linguisti.

Nella discussione che segue, relativa a manifestazioni “opposte” all’accezione comune di “coinvolgimento”, i due studiosi assumono come interessante la proposta di Hübler (1987: 373) - cui abbiamo fatto cenno più sopra e che prenderemo a base della nostra analisi – secondo cui la nozione di coinvolgimento, per essere utile dal punto di vista analitico, deve essere vista come un *continuum*¹⁴, vale a dire che sia l’*“attachment”* sia il

¹⁴ Il ‘coinvolgimento’ è considerato tipicamente gradiente anche da altri studiosi. Si veda ad esempio Katriel and Dascal (1989: 286) che lo definiscono ‘*a degree-concept*’.

“*detachment*” vanno considerati come “*modes of involvement*”. Afferma Hübler:

Either mode can be said to represent the speaker's involvement equally [...]. They just represent different solutions to the methodological question of how to externalize one's involvement in terms of linguistic behaviour: the mode of attachment represents the mode of 'living' one's involvement, the mode of detachment is a mode of suppressing it [...], the attempt not to appear involved is too obvious not to be communicatively relevant.

Accettando la posizione di Hübler, la nozione di coinvolgimento diviene più dinamica in quanto considera anche un “*detached communicative behaviour*” come potenzialmente rilevante dal punto di vista emotivo. Le forme retoriche di sottrazione – reticenza, ellissi, *understatement*, silenzio, ecc. – “possono così essere considerate come mezzi ‘freddi’ di espressione emotiva” (Caffi e Janney, 1994b: 347).

La critica di Besnier (1994) si incentra invece sul fatto che la definizione corrente di “coinvolgimento” si basa su una visione etno-psicologica occidentale dell'interazione sociale, in cui esso è inteso come “il prodotto di un processo di naturalizzazione attraverso cui specifici processi societari e culturali sono identificati con fenomeni universali, radicati psicologicamente” (Besnier, 1994: 290, mia traduzione). Da non dimenticare invece – sottolinea Besnier – che, in differenti contesti culturali, particolari strategie indicative di coinvolgimento possono assumere significati sociali totalmente nuovi e diversi. Un noto esempio è costituito da culture – come quella mediterranea – in cui chi parla attende continui segnali di ascolto da parte degli ascoltatori, e culture – come quella dei nativi dell'America del nord – in cui, invece, la norma nell'ascoltare è di rimanere impassibili, di non interferire in alcun modo rispetto a quanto il parlante va dicendo.

Un secondo *caveat* posto da Besnier all'uso della nozione di coinvolgimento riguarda la necessità – cui si è ripetutamente accennato – di chiarire, a livello discorsivo, la relazione tra coinvolgimento e tipi di interazione in quanto questi ultimi possono porre delle restrizioni sul tipo e sulla quantità di coinvolgimento permesso nei diversi contesti non soltanto culturali ma anche situazionali. Si devono cioè prendere in considerazione i margini di libertà a disposizione degli interlocutori nei vari tipi di interazione: possono gli interlocutori scegliere tra alternative comunicative differenti ed egualmente possibili?

Riassumendo, per una utilizzazione della nozione di coinvolgimento

riteniamo importante tener conto dei seguenti nodi definitivi:

- la nozione non deve essere intesa come “*inner state*” (campo di indagine degli psicologi) bensì come “*displayed emotionality*” (Selting, 1994), vale a dire come manifestazione esterna di comportamento emotivo;
- la manifestazione di coinvolgimento può segnalare un atteggiamento reale e genuino ma anche un posizionamento strategico, finalizzato a fornire una particolare rappresentazione di sé o a raggiungere determinati scopi;
- esistono diversi tipi di coinvolgimento nell’interazione; la nozione va cioè collocata su di un *continuum*, come proposto da Hübler (1987), assumendo così una dimensione esplicitamente più dinamica;
- la relazione tra le forme linguistiche e l’emozionalità – e dunque anche il coinvolgimento – deve essere considerata come mediata dal suo contesto culturale e sociale, cioè da dinamiche extralinguistiche tramite cui si costruisce il significato dell’interazione verbale, ma anche da dinamiche locali e contingenti, collegate al tipo di evento comunicativo in atto e ad ogni sua particolare istanziazione; in altre parole, va stabilita una stretta relazione tra categorie analitiche e la comprensione autoctona e locale dei processi interazionali;
- infine, le manifestazioni esterne di comportamenti emotivi vanno viste come “*indici di contestualizzazione*” (Gumperz, 1982), vale a dire come mezzi convenzionali di rendere rilevanti ed accessibili all’interpretazione certi *frames* interpretativi. L’interpretazione di dimostrazioni di coinvolgimento dipende dunque dall’uso di determinati segnali verbali e non verbali che relazionano ciò che viene detto sia al contesto culturale e sociale che a quello enunciativo.

La domanda da rivolgerci a questo punto è: quali sono i segnali usati dai parlanti nel/per manifestare coinvolgimento? O, in un’ottica speculare:

what entitles hearers to abductively assign feelings of involvement to speakers. What types of assumptions, ‘display rules’, and inferences are required? (Caffi e Janney, 1994: 346).

Molti autori concordano sul fatto che l’impressione di coinvolgimento è data da un insieme di mezzi linguistici, prosodici, non verbali. Tra i segnali che lo indicano, alcuni studiosi sottolineano l’importanza della prosodia e di altre attività vocali come la velocità di emissione, la frequenza, il ritmo, la prominenteza, il contorno, la gradienza, ecc., ma sostengono anche

che attività prosodiche e vocali marcate normalmente co-occorrono con scelte particolari di tipo sintattico e lessicale (Selting, 1994: 377). Più recentemente, si sottolinea anche l'importanza di attività cinesiche nell'interpretazione di un atteggiamento di coinvolgimento manifestato da un interlocutore (sguardo, espressioni facciali, postura del corpo, ecc.).

In generale, però, nella letteratura la discussione sulle “*display rules*”, sui marcatori di coinvolgimento, si conclude assumendo una posizione possibilista ed antitassonomica:

it would perhaps be helpful to shift from a taxonomic point of view (focussed on developing lists of ‘signs of involvement’), to a functional, inferential point of view that concentrates on investigating the mechanisms involved in the construction of shared presuppositions and background expectations about others’ feelings and attitudes. From such a viewpoint, involvement would be regarded as a kind of unsaid (Caffi & Janney, 1994: 345, enfasi mia).

Non si deve dunque partire da definizioni aprioristiche dei significati emotivi (tra cui il coinvolgimento) di particolari elementi verbali o non verbali, bensì da indicatori linguistici, *patterns* discorsivi, attività cinesiche ecc. “che hanno un potenziale significato emotivo e poi investigare i loro usi e i loro effetti in tipi diversi di contesti e di cotesti, alla ricerca di variazioni che confermino o contraddicano le nostre ipotesi” (*ibidem*, 346-47).

6. Analisi dei dati

In questa sezione analizzerò due esempi, che vedono la presenza della stessa interprete, soffermandomi sui diversi tipi di coinvolgimento (i “*modes of involvement*” di Hübler) manifestati da quest’ultima nei riguardi dei due pazienti: in un caso un posizionamento marcatamente partecipe (*attachment*), nell’altro un posizionamento distaccato (*detachment*).

6.1 Incontro 1: “Ragazza tedesca con vaginite”

Il primo incontro vede la partecipazione di due medici (una delle quali si allontanerà dallo studio in cui si svolge l’incontro prima della conclusione dell’incontro stesso), una interprete, una paziente, una infermiera ed una studentessa che si occupa della registrazione dell’incontro. L’interprete è una ragazza italiana conosciuta sia ai due medici che alla paziente. Quest’ultima è una ragazza tedesca che, molto allarmata, si reca in ospedale per una apparente vaginite. È stata al pronto soccorso dello stesso ospedale un mese prima e nel frattempo ha accusato delle perdite ematiche nonostante prenda la pillola. Il medico che l’ha visitata precedentemente non è

stato in grado di fornire una diagnosi relativa alla causa del suo problema e non le ha prescritto alcuna terapia, chiedendole soltanto di sottoporsi a degli esami.

Quello che colpisce fin dall'inizio dell'incontro è l'agentività dell'interprete e il suo schierarsi dalla parte della paziente. Raramente i suoi turni sono rese puntuali degli interventi del medico o della paziente; più spesso sono interventi di supporto non sollecitati, oppure elaborazioni chiarificatorie in risposta alle domande del medico o, ancora, rivolgendosi alla paziente, riformulazioni presupposizionalmente diverse da quelle del medico. Adottando una terminologia goffmaniana, potremmo dire che la sua proiezione di ruolo sembra volgere più spesso verso quella di "principal" che non verso quelle di "author" o di "animator" (Goffman, 1981).

L'incontro inizia con l'interprete e la ragazza tedesca che, dopo aver sbrigato alcuni obblighi amministrativi, tornano nello studio della ginecologa che deve visitare la ragazza. Lo stralcio riportato nell'esempio 1.1 inizia con una conversazione fra l'interprete e il medico che si allontanerà poi dallo studio lasciando il caso alla collega. L'interazione tra il medico responsabile della visita e l'interprete inizia quindi al turno 20¹⁵.

Esempio 1.1¹⁶

¹⁵ Questo incontro è analizzato anche, da un altro punto di vista, nel capitolo di Bersani Berselli, in questo volume [Gabriele Bersani Berselli, *Selezione lessicale e mediazione orale in consultazioni mediche presso ospedali pubblici*, pp. 151-170, N.d.C.].

¹⁶ Come negli altri capitoli di questo volume, le annotazioni utilizzate per la trascrizione del parlato sono fondamentalmente derivate da Jefferson (1978). Si notino tuttavia i seguenti simboli:

[testo

[testo indicazione di inizio di sovrapposizione; le due parentesi quadre sono allineate una sotto l'altra

(.) pausa breve (meno di un secondo)

(..) pausa più lunga (intorno al secondo)

(03) (pausa lunga, il numero indica i secondi, approssimativamente)

testo: prolungamento del suono

testo- parola tronca, interrotta

testo - intonazione sospesa (come se il parlante non avesse concluso)

(testo) testo non chiaro (sembra che dica così, ma non si sente bene)

(??) testo non comprensibile acusticamente

testo testo pronunciato con enfasi o a volume più alto

*testo° testo pronunciato sottovoce

((...)) informazioni riferite al contesto, ricavabili dalla registrazione

.,?! la punteggiatura viene usata per indicare approssimativamente l'intonazione (ad esempio nella domanda).

- D1 medico che si allontana
 D medico responsabile della visita
 IF infermiera
 P paziente
 I interprete
 S studentessa che sta registrando
- 01 I siamo di nuovi qui dottoressa
 02 (0.2)
 03 D eh
 04 (0.7)
 05 I ((dice qualcosa [ridendo, 1.5 secondi])
 06 D [(va bè)
 07 I ecco. e allora:- (1.5) era probabilmente:, u:na co:ndi:
 08 lomatosi >vaginale<!
 09 D1 [eh
 10 D [mmh
 11 I >per cui era stata< suggerita: una: (lob)oscopia:
 12 D1 eh
 13 I e:=a:bbiamo preso l'appuntamento, lei oggi è venuta, ha
 14 fatto questa colposcopia:,
 15 D1 mmh
 16 I e c'è scritto al- al momento non rilevazione di: formazioni
 17 condilomatose
 18 D1 erano bello:
 19 I s:di (.) no (.) però il problema qual è?
 20 D1 [eh
 21 I [che: (.) la ragazza in tutto il mese per[ché abbiamo
 22 aspettato quest'appuntame:nto:,
 23 D1 [eh eh
 24 I ha avu:to delle pe:rdite ema:tiche come mestruazio:ni
 25 nonostante le prenda la pillola:
 26 D ma la prende correttame:nte:? (.) perché se non la ←
 27 prende correttamente allora: fa così
 28 (0.5)
 29 I wie [lang- wie lang- wie lange nimmst du schon die Pille?
 ((da quanto tempo prendi la pillola?))
 30 D [la prende tutti i giorni?
 31 P hhhhh sieben oder acht Jahre: ((sette o otto anni)) ←
 32 I ?) die nimmst du jeden Tag, na:?? ((la prendi tutti
 i giorni?))
 33 P ja[: ((si))
 34 I [°°ja°° la prende da sette [otto anni tutti i gio:rni
 35 1? [alora (
 36 P ja[: ((si))
 37 I [°°ja°° la prende da sette [otto anni tutti i gio:rni

Si noti, alla riga 26, come l'I trasformi la domanda dubbiosa del Medico – “ma la prende correttamente?” [la pillola] – in una domanda interlocutoria (riga 29) – *wie [lang- wie lang- wie lange nimmst du schon die Pille? ((da quanto tempo prendi la pillola?))* che filtra il contenuto potenzialmente negativo presupposto dal “ma” nella domanda del Medico. La risposta della ragazza (riga 31) dovrebbe, implicitamente, sciogliere il dubbio del medico: se si prende la pillola (con successo) da 7, 8 anni, è

improbabile che la si prenda “scorrettamente”. Ma il medico non sembra essere ancora soddisfatto ed esplicita che cosa intende con “prendere la pillola correttamente”: “la prende tutti i giorni! (riga 30). Questa volta, nella resa dell'I, la domanda del medico rimane identica semanticamente ma non pragmaticamente. Dice l'interprete: “*die nimmst du jeden tag, na?: ((la prendi tutti i giorni, no?))* in cui l'aggiunta finale di “na” con curva intonazionale ascendente presuppone l'attesa di una risposta affermativa.

Più oltre (es. 1.2) l'interprete insiste sulla condizione spiacevole in cui versa la ragazza ripetendo due volte enfaticamente il suo problema (righe 54 e 57: *il problema è che le bru:cia:, .hhh le brucia tu:tto*), definendola “poveretta” (riga 58) ed affermando chiaramente che avrebbe avuto diritto ad un'attenzione particolare se non altro in quanto “paziente straniera”. L'intento valutativo negativo nei riguardi del comportamento del medico del pronto soccorso è qui chiarissimo e si manifesterà altre volte durante l'incontro:

Esempio 1.2

54 I =però il problema è che le bru:cia:, .hhh le brucia tu:tto: ←
 55 D1 =dentro:, hai capito °(XXX)(XXX)°
 56 D [eh:
 57 I è che continua a bruciarle tutto e non [sa::: come fa: ←
 58 re insomma poveretta ((ri[de])
 ((alcuni turni omessi in cui I, D e D1 parlano del medico del pronto soccorso))
 69 I son fatti suoi. >>cioè<< non è quel[lo il mio proble:ma=
 70 D1 [eh
 71 I =però voglio dire una paziente straniera (0.3) ←

L'interprete mostra tutto il suo interessamento per la sorte della ragazza, dichiarando – come se spettasse a lei e non ai medici trovare una soluzione – di non sapere “cosa altro farle fare” (es. 1.3, righe 89, 90), ricordando alla dottoressa che il medico del pronto soccorso non le ha prescritto alcuna terapia (riga 100) e indicando poi per quale comportamento avrebbe optato lei (righe 100, 101, 104: “mandarla al consultorio”) se al consultorio non ci fosse l'ostacolo della mancanza di interpreti (riga 105: “lì è un problema linguistico”):

Esempio 1.3

89 I no è che purtroppo questa- (0.3) ragazza non so cosa ←
 90 farle fare di a:ltro perché:: dice che ha:: questo brucio:re
 91 s- eh (0.7) tra: queste perdite e tutto s:-
 92 D () è la maniera peggiore per esser
 93 seguita: perché [()

- 94 I [è- è- perché lei è strane:ra:?
 95 D eh lo so però se () al pronto soccorso, uno gli
 96 fa una cosa, uno è l'alt[ra, =
 97 I [eh: lo so:
 98 D = uno gli dà una cosa uno l'altra, uno gli dà la terapia
 99 uno l'altra
 100 I è: che non ha fatto nessun tipo di terapia. [io: l'avrei ←
 101 mandata che ne so anche:
 102 D [infatti è ()
 103 (0.5)
 104 I al consu:ltorio, che- solo che il problema dopo ←
 105 li è un problema linguistico dottoressa. ←

Usando empaticamente marcatori di appartenenza – “non so **cosa farle fare di altro**” (riga 89-90); “**la mia preoccupazione era che sta ragazza me la guardassero**” es. 1.4 righe 141, 142) – segnala la sua “prossimità” interpersonale con la ragazza. Pone nuovamente in rilievo una scarsa capacità diagnostica da parte del medico del pronto soccorso (“**la mia preoccupazione era che sta’ ragazza me la guardassero e vedessero se davvero c’è, .hh**” e s. 1.4 righe 141-142) e sottolinea enfaticamente ancora una volta il suo dispiacere per la sofferenza della ragazza: “**e lei so:ffre: so:ffre:**” (es. 1.4 righe 173-174)¹⁷. I due medici rivolgono direttamente a lei le domande relative alla paziente come se quest’ultima non fosse presente: “**lei**” – cioè la ragazza tedesca – “**ha bruciore internamente?**” (es. 1.4 riga 151). A tale domanda, l’interprete non risponde con una semplice affermazione o negazione, bensì con una ripetizione che marca drammaticamente lo stato dei fatti – “**e: an:che adesso- a:nche adesso a urina:re di:ce**” – e che sortisce l’effetto di accorciare la distanza relazionale tra la paziente e il medico: la partecipazione affettiva dell’interprete sembra infatti trasmettersi al medico che esprime viva partecipazione – “**eh! ma: per fo:rza**” – fornendo in questo modo conferma a quanto rilevato da vari ricercatori: l’interprete-mediatore:

subtly affects the pragmatics of the interventions of the other two speakers and thus modifies the unfolding relationship between the principal participants (Mason & Stewart, 2001: 68).

Esempio 1.4

- 131 I eh: è solo che: lui ((il medico del pronto soccorso)) ←
 132 purtroppo:,
 133 (3.3) ((voci e rumori di fondo, ma sembra anche che il
 134 registratore sia stato fermato))
 135 D que:ste finché non fa l’intervento:, non li to:glie, e- e- o

¹⁷ Si noti l’allungamento vocalico in “soffre” e la ripetizione della parola.

136 va:[uta:
 137 D1 [ha brucio:r[e
 138 I [eh: però vede che oggi lei- =
 139 D? [(le brucia tutto)
 140 I = lei ha fatto quell'esame e lui ha scritto così: per
 141 quello che: (.) quel punto: la mia preoccupazione era che sta ←
 142 ragazza me la guardassero e vedessero se davvero c'è
 143 .hh >>
 ((alcuni turni omessi))
 151 D lei ha bruciore internamente?:
 152 D1? [() ←
 153 I [e: a:nche adesso- a:nche adesso a urina:re di:c [e:
 154 D [eh! (m:a per
 155 fo:rza!]
 156 I eh: imma:gi[:-(risatina)
 157 D [()
 158 I eh: è che lui:((il medico del pronto soccorso)) non gli ←
 159 ha detto n[ie:nte!
 160 D1 [hai vi:sto? ci sono=o o no?:
 ((alcuni turni omessi))
 171 I = dottoressa solo che la [ragazza oggi mi fa l'esa:me =
 172 D1 [(come) no
 173 I = e il dottore mi dice che non c'è niente:(0.6) e lei ←
 174 so:ffre: so:ffre:!

I turni dell'interprete raramente sono rese traduttive di quanto detto dagli interlocutori, soprattutto dal medico. Le poche rese puntuali riguardano terminologia medica, domande molto puntuali del medico, suggerimenti da seguire per eliminare o attutire il malessere in cui versa la paziente:

Esempio 1.5

637 D [ma- usa altri farmaci[:?:
 638 I [nimmst du andere Medikamente?: ((prendi altri farmaci?))
 639 P (0.5) no.
 640 D vo:mito diarrea?
 641 I hast du Durchfall oder hast du dich erbro:-°chen°? ((hai diarrea
 o hai vomitato?))
 642 (1.0)
 643 P mh m[h
 644 I [no
 645 (0.7)
 646 D neanche prodotti per dimagrire:re, [() anti)?
 647 I [s: oder Produkte um abzunehmen
 648 oder::[:? ((o prodotti per dimagrire? o...))
 649 D [Tisa:ne niente?
 650 I (tse) Tee ((tisane))

Più spesso i suoi interventi sono:

- elaborazioni o riformulazioni di domande poste dal medico. In 1.1, alla riga 26, la domanda del Medico: “*ma la prende correttamente* [la

pillola]?” diventa “*Da quanto tempo prendi la pillola?*”. La domanda posta alla ragazza dal medico viene “filtrata” per eliminare l’implicito sospetto che non compia correttamente un’azione così importante come prendere la pillola regolarmente. La riformulazione della domanda prevede una risposta consequenziale alla domanda del medico;

- attenuazioni di implicature negative tramite il ricorso a domande eco, che presuppongono sicurezza di ottenere una risposta affermativa. Si vedano più sotto i due turni in 1.6, già citati in 1.1 :

Esempio 1.6

30 D [la prende tutti i giorni [la pillola]?
 32 I ?) die nimmst du jeden Tag, na:? ((*la prendi tutti i giorni, no?*))

- espressione di giudizi negativi sull’operato del medico del pronto soccorso e proposta di soluzioni alternative per la risoluzione del problema. Un esempio di entrambi è in 1.3, alle righe 98-105, che riportiamo qui sotto in 1.7:

Esempio 1.7

98 D =uno gli dà una cosa uno l’altra, uno gli dà la terapia
 99 uno l’altra
 100 I è: che non ha fatto nessun tipo di terapia. [io: l’avrei
 101 mandata che ne so anche:
 102 D [infatti è ()
 103 (0,5)
 104 I al consu:ltorio, che- solo che il problema dopo lì è
 105 un problema linguistico dottoressa.

- aggiunte personali a quanto detto dal Medico per attenuarne una possibile interpretazione negativa e dunque rassicurare la ragazza:

Esempio 1.8

628 D Allora non ha le mestruazioni (.) possono essere le pe:
 629 rdite ma non mestruazioni.
 630 I Es ist eventuell mal dass du was (.) verlierst aber das ist
 631 (keine (0,7= (das ist) Blutverlust dass sind keine Tagen.
 632 **Also es ist kein Problem.** ((eventualmente è così (.) che perdi qualcosa ma non è - è una perdita di sangue non sono le mestruazioni, **quindi non è un problema**))

- manifestazione di prossimità interpersonale ed identificazione con

la struttura medico-sanitaria di cui sembra considerarsi parte integrante, anche dal punto di vista della diagnostica:

Esempio 1.9

171 I "la ragazza **mi** fa l'esame"

Esempio 1.10

434 I aber (.) das können **wir** so oranisieren damit du nicht hier
 435 schläfst. °**sagen wir mal**° ((*ma possiamo organizzarci così in modo che non dormi qui. diciamo così*))
 436 P mmh mm[h]
 437 I [.hhhh dass du allein am Tag kommst **wir** machen
 438 (0.5) die: Untersuchung mit dem::Ar[tz] (.) mit dem
 439 Arzt von der narko:se:, (0.8) und °Blutuntersuchung
 440 wahrscheinlich° (und so:), also (.) damit **wir** sicher
 441 sind für die Narko:se für die Operatio:n,
 ((*che tu vieni sola il giorno facciamo l'analisi con il medico col medico dell'anestesia e le analisi del sangue probabilmente e così via, in modo che siamo sicuri per l'anestesia, per l'operazione*))

- tendenza a presentare il malessere della ragazza in modo drammatico al fine di suscitare maggiore attenzione da parte dell'istituzione (righe 54-58):

Esempio 1.11

54 I =però il problema è che le brucia:, .hhh le brucia tu:ttto:, ←
 55 D1 =dentro:, hai capito °(XXX)(XXX)°?
 56 D [eh:
 57 I è che continua a bruciarle tutto e non [sa::: come fa: ←
 58 re insomma poveretta ((ri[de]))

- atteggiamento consolatorio nei riguardi della ragazza. Nell'esempio che segue (righe 314-318), la ragazza tedesca vorrebbe sottoporsi immediatamente all'intervento ritenuto necessario dal medico, ma ciò si rivela impossibile. L'interprete cerca di consolarla affermando che non può sostenere l'intervento immediatamente ma che può iniziare subito la terapia e l'informa che la permanenza ospedaliera necessaria per l'intervento sarà di breve durata: "probabilmente solo una mezza giornata" (il che verrà più tardi smentito dal medico):

Esempio 1.12

- 314 I [a]ber die Therapie machst du jetzt. ((*ma la terapia la fai adesso*))
 315 P (ja:?). ich kann nicht- ich kann nicht kommen heute abend
 316 ich bin nicht da: oder ich bin dann doch da (das ist
 317 [Problem]) ((*si. non posso venire. stasera ci sono o forse no, è questo il problema*))
 318 I [a]ber es dauert wahrscheinlich nur einen halben Tag
 ((*ma dura probabilmente solo una mezza giornata*))

- manifestazione di un atteggiamento amichevole e quasi di intimità nei riguardi della ragazza. Non sollecitata, l'interprete fornisce dettagli relativi ad alcune possibili conseguenze un po' spiacevoli della terapia suggerita dal medico. In questo frangente, sembra dialogare con la paziente non in qualità di interprete ma di amica, di donna a donna:

Esempio 1.13

- 693 I Meclon (das ist) Qvuli das sind wie kleine Eier:, hast du
 694 die schon mal gehabt? ((*Meclon ovuli sono come piccole uova, le hai già usate?*))
 695 P so wie Kapseln [°(oder)°?
 ((*come delle capsule?*))
 696 I [m-mmh (das [sind]- ((*sono*))
 697 P [zum einführen? ((*da mettere dentro?*))
 698 I genau! einführen- eine am A:bend. es ist besser du be nutzt
 699 ehm:: (0.5) (na nicht) eine Binde:, ((*esatto! da mettere dentro- una la sera, è meglio che usi un assorbente*))
 700 P mmh [mmh
 701 I [weil ansonsten sie können: ((*perché altrimenti possono*))
 702 P ()
 703 I [die Hose (und so schme-) eh::[m:
 704 P [mmh mmh
 705 (0.6)
 706 I e:- [farben oder verschmutzen. =
 ((*colorare o sporcare le mutande*))

Concludendo l'analisi di questo incontro, vorremmo ancora sottolineare il fatto che, piuttosto che contribuire a stabilire un rapporto fra i due partecipanti primari l'interprete apre e mantiene aperti due sistemi conversazionali paralleli quasi autonomi, che di rado danno luogo ad uno scambio a tre in cui l'interprete funge da ponte tra medico e paziente per permettere loro di comunicare (Davidson, 2002; Zorzi, 2006). Si veda il seguente estratto divisibile in segmenti susseguentisi di interazione Medico/Interprete e Interprete/Paziente:

((<i>la conversazione è già in corso, poi il registratore viene messo in pausa e fatto ripartire</i>))	
[00.12]	
D	no=

I =hai [visto che ()?]
 D [la storia l'ho capi:ta=
 I = [eh
 D [la storia l'ho capita.
 (0.8)
 D quello che non mi torna è (0.1) co:sa si sente lei adesso (.)
 perché a parte (.h) che il [fatto che lei sia spaventa:ta,
 I [*ha avuto più* più di un mese di
 pe::rdite: .hh e da tre giorni son finite. [prende la pi:llola;
 D [da tre gio:rni che è
 a po:sto=
 I =e((eco)
 D [prende la pi:llola, però dice che comunque ancora c'è
 qualcosa che non va,

I [was fühlst du jetzt? brennt das., oder ,a:st du: (0.5) kommt
 irgendwas ra:us=so was gelbes, was (wei:sses)? .hh oder bre:nnt
 das, oder, ast du Schme:rzen=wenn du was[ser lä:ssst? ((*cosa
 ti senti adesso? brucia o hai - viene fuori qualcosa, qualcosa
 di giallo (qualcosa di bianco)? o brucia o hai dolore, quando
 urini?*))
 P [nein ich
 hatte (.) eine Woche jetzt Menstruatio:nen es ist jetzt alles
 entzündet [und es brennt wenn ich Wasser lasse.=
 ((*no ho avuto adesso una settimana di mestruazioni... adesso
 è tutto infiammato e brucia, se urino*))
 ((qualcuno, probabilmente il medico, sta scrivendo al computer))
 I [entzündet ((*infiammato*))
 I =ge[na- ((*giust-*))
 P [das zieht sich jetzt bis zum a:fter, ((*adesso si estende
 fino all'ano,*))
 I mmh [mmh
 P [dass es entzündet ist, ((*che è infiammato*))
 I mmh mmh
 P und dann ist dieser Ausschlag und () ((*e poi questa eru-
 zione cutanea*))
 I mmh mmh=
 P =es ist nicht norma:l ((*non è normale*))
 ((la paziente continua a parlare per 3.6 secondi, turni omessi))
 I mmh mmh okey .hh dice che:: lei adesso: (.) per via di queste
 co- cioè ulcere di queste mestruazioni lunghi:ssi:me, adesso
 le brucia ed è completamente infiammata fino all'a:no,
 D >cioè< quindi ha un'infiammaz[i]one grossolana a livello va:
 gina:le anche- esterna?
 I [ha un'infiammazio:ne ! e qua:ndo-
 e sì e quando uri:na bru:cia.
 D °le brucia anche quando urin[a°
 I [per[ché adesso-
 D [le chiedi se ha fatto anche
 degli antibio:tici, se le han dato [()
 I [non le han non le avevan
 dato nie:nte quella volta li: ! du 'ast keine therapie gemacht.
 (du hast damals keine therapie bekommen/damals hat- man die
 keine therapie gegeben), ((*non hai fatto nessuna terapia.
 quella volta non ti hanno dato nessuna terapia*)) no perché
 non le ha mai dato nie:nte là quella volta li.
 D °va be:ne°.=

	=e quindi non ha: fatto nessuna terapi:a!
--	---

Il primo sistema conversazionale – quello preponderante – è tra l'interprete e il medico ospedaliero, che l'interprete frequenta da tempo per ragioni di lavoro e con cui ha stretto rapporti di familiarità ed informalità; l'altro sistema è tra l'interprete e la ragazza, che l'interprete già conosce e con cui ha un rapporto di simpatia e, si direbbe, quasi di amicizia. Il suo lavoro di interprete-mediatore non si esplica dunque nella resa puntuale del contenuto proposizionale degli enunciati del paziente e di quelli del medico, e nemmeno nello stabilire e mantenere la relazione fra i due partecipanti "primari" attraverso azioni discorsive di tipo relazionale; il suo coinvolgimento emotivo nei riguardi della ragazza, da un lato, e la sua familiarità con il medico, dall'altro, fanno sì che spesso si "sostituisca" alla paziente al fine di accorciare la distanza relazionale tra medico e paziente, facilitando in questo modo il raggiungimento degli scopi di quest'ultima.

Forse a causa di questa chiara *performance* di ruolo da parte del mediatore, la ragazza tedesca non di rado si defila totalmente da quanto accade, sentendosi forse sufficientemente "rappresentata" dall'interprete e, con tacito assenso, la delega a sostituirla autonomamente nello svolgersi dell'interazione e nel trovare soluzioni al suo problema. L'interprete costituisce dunque il fulcro, l'asse portante di entrambi i sistemi conversazionali, che tendono a procedere autonomamente uno dall'altro. Apparentemente, il medico non stabilisce un rapporto con la paziente non per negligenza, indifferenza o mancanza di attenzione alle sue necessità ma perché "non ce n'è bisogno". L'interprete è il suo unico vero interlocutore in quanto informato e capace di rispondere autonomamente a gran parte delle sue domande. Ed è anche colei che prende su di sé la responsabilità del "successo", della buona riuscita, dell'incontro nel senso indicato in apertura, che si pone cioè l'obiettivo di andare incontro alle richieste – anche inesprese – della paziente. La sequenza di chiusura dell'incontro che, come abbiamo visto, tocca alcuni dettagli "privati" piuttosto che terapeutici, evidenza, sul piano interattivo, la funzione di relazione svolta dagli interventi dell'interprete, il suo rapporto esclusivo e quasi di complicità con la paziente. Il meccanismo dell'altremanza dei 3 interlocutori – Medico, Interprete, Paziente – viene dunque interrotto a favore del dialogo, con una prevalenza per l'esclusione della paziente. Non si tratta però – come avviene spesso nei triloghi (Kerbrat-Orecchioni & Plantin, 1995) – di una coalizione tra i due professionisti (medico ed interprete) al fine di escludere il terzo interlocutore (la paziente); il vero scopo sembra essere quello

di costruire un quadro di riferimento comune tra medico e paziente, riducendo così la distanza tra due universi referenziali disparati. Facciamo nostre in questo caso le osservazioni di Stame (2004:44) relative a dati analoghi ai nostri:

le médiateur culturel [...] a été considéré comme la composante de l'interaction ayant la fonction de faciliter la construction d'un terrain commun entre deux univers de référenciation et celle de réduire, en même temps, l'asymétrie, ou bien, la distance relationnelle entre médecin et patiente.

6.2 Incontro 2: "Uomo austriaco con colica renale"

Il prossimo incontro che analizzeremo vede la presenza della stessa interprete. Gli altri partecipanti sono il medico ed un signore austriaco che ha accusato una colica renale mentre era in vacanza in Italia.

Dopo i saluti, l'interprete chiede al medico come stia il paziente. Il medico l'aggiorna dettagliatamente sullo stato di salute di quest'ultimo – con cui ha già parlato prima che arrivasse l'interprete – e sui provvedimenti decisi per lui. L'interprete pone qualche domanda per essere sicura di aver capito bene, mentre il paziente produce cenni di assenso dando a vedere di comprendere, almeno parzialmente, quanto viene detto in italiano dal medico (righe 3, 9). Segue una conversazione mediata cui partecipano tutti e 3 gli interattanti, ciascuno in un ruolo ben definito: il medico, rivolgendosi al paziente, lo informa sulla terapia scelta per lui, spiegandogli nel dettaglio tempi e modalità (quante volte al giorno e per quale motivo) e suddividendo il suo intervento verbale in piccole porzioni in modo che possa essere tradotto puntualmente dall'interprete; il paziente produce segnali di attenzione e di assenso intervenendo a tratti per chiedere delucidazioni; l'interprete produce una resa esatta e puntuale di quanto detto dai due interlocutori "primari". L'impressione che ingenera l'incontro è quella di uno scambio a tre ben orchestrato, che si sviluppa ordinatamente e con apparente soddisfazione di tutti e tre gli interlocutori.

Quanto all'espressione di coinvolgimento da parte della interprete, risulta evidente come essa manifesti un coinvolgimento emotivo che, pur non essendo all'estremo del *continuum*, cioè pur non potendosi definire "*detachment*"¹⁸ secondo la definizione di Hübler, è assai minore di quello mostrato nell'incontro con la ragazza tedesca. È pur vero, d'altronde, che la situazione medica in cui ha luogo l'incontro non presenta per il paziente

¹⁸ Non risultano qui presenti forme retoriche di sottrazione quali il silenzio, l'ellissi o gli *understatement*, tipici indicatori di *detachment*.

ragioni di allarme per la sua salute né di insoddisfazione per il trattamento sanitario ricevuto¹⁹. Inoltre, in questo esempio, la parziale comprensione delle rispettive lingue facilita il rapporto tra medico e paziente rendendo il compito dell'interprete non tanto quello di permettere o facilitare la comunicazione tra i due interlocutori "primari", quanto quello di controllare la comprensione di quanto detto da ciascuno di loro.

Esempio 2

- 01 I mptu allora, [come sta lui::?
 02 D [() si qui tutto bene,
 03 P]ja ((si))
 04 D [(mmh) gli stavo spiegando la terapia
 05 I o[key
 06 D [ho detto che (in) lui (.) c'è solo un proble:ma di- di:: calcolo qui
 07 in [basso,
 08 I [si:
 09 P? °m[-mmh°
 10 D [ho fatto l'ecografia puoi vedere le informazioni sul refe:rtò
 11 tutto il res[to è negativo.
 12 P? [°m-mmh°
 13 I cosa deve fa:re quindi co:n questo calcolo[:?
 14 D [e::=
 15 I [(non-) basta la terapi:a,?
 16 D =[dovrebbe uscir- dovrebbe uscire da solo.
 17 I der stein sollte von selbst raus[kommen, ((il calcolo dovrebbe uscire da solo))
 18 P [ja ((si))
 19 D »dovrebbe« uscir da solo,
 20 I mmh mmh
 21 D e: se ha male fa il Voltaren,
 22 I wenn sie Schmerzen ha[ben,= ((se ha dolore,))
 23 P [ja ((si))
 24 I =dann nehmen sie (.) (diese) Voltaren, ((prenda il Voltaren))
 25 D u[na o due al gio=-
 26 P [ja ((si))
 27 D =u:na due massimo (.) [al giorno,
 28 P [ja ([]) ((si []))
 29 I [eine oder zwei a[m Ta:g ((una o due al giorno))
 30 P/D? [m-mmh
 31 D mentre invece que:ste:,
 32 I ((I [dice qualcosa in tedesco della durata di circa 1.7 secondi])
 33 D [e::[:r
 34 P [was ist [das? ((cos'è questo?))
 35 D [sono[: compresse,
 36 I [cos'è questo? un antibioti[co?
 37 D ((ehm)si (0.5)
 38 Ciproproxacina,
 39 I das ist ein Antibiotikum, ((questo è un antibiotico))

¹⁹ Entrambe le ragioni sono invece presenti nell'esempio n. 1 e sono condivise dall'interprete.

- 40 P ah ah
 41 ? ()
 42 D una al mattino una la sera per[cinque: gio:rni;
 43 I [eine Tablette zweimal am ta:g,
 ((una compressa due volte al giorno))
 44 P j[fa
 45 I [Vormittags und A:bends für f[ünf Ta:ge, ((mattina e sera per 5
 giorni))
 46 P [°ja°
 47 D (se sta be[ne),
 48 I [mmh mmh
 49 D questa qui: è: una compressa,
 50 I das ist jet[zt Omnic, ((questo adesso è Omnic))
 51 D [al gio:rno,
 52 I eine tablette am Tag für zehn Ta:ge.= ((una compressa al giorno
 per 10 giorni))
 53 I =[questa che cos'è?:
 54 D [>>(che adesso)<<,
 55 D serve:, (.) è un fa:rmaco- spiegagli che è: un fa:rmaco per la
 prostata
 56 I das ist für die Prostata:: ((questo è per la prostata))
 57 P ja. ((s))
 58 D ma lui non ha la prostata:;
 59 I ah [ah
 60 P [mmh mmh
 61 I .hh °°(ah s[i]°°?
 62 D [serve perchè come effetto collaterale,
 63 I ah ah
 64 D facilita l'espulsione dei calcoli.
 65 I ah!=[(s)-
 66 D [quindi io glielo do per-<
 67 I das hilft, das ist als Nebe:nwirku:n[g, ((questo aiuta, serve
 come effetto collaterale))
 68 P [mmh mmh
 69 I um den Stein ra[us zu lassen. ((per fare uscire il calcolo))
 70 P [ja: okey

Il sistema conversazionale è qui tendenzialmente univoco: si assiste cioè ad un regolare e scandito intervento di tutti e tre gli interlocutori, ciascuno nel rispetto delle sue prerogative e del suo ruolo interazionale. Il meccanismo triadico dell'alternanza dei turni non viene quasi mai interrotto a favore di un dialogo, evitando dunque l'esclusione di uno degli interlocutori e la possibile costituzione di coalizioni.

7. Considerazioni conclusive

Una prima considerazione conclusiva, ricavabile dall'analisi dei dati, riguarda la parzialità e la variabilità dell'azione del mediatore. Ciò fornisce ulteriore prova dell'impossibilità di una determinazione univoca e pre-costruita di ciò che costituisce la sua "professionalità" ed il suo ruolo. Come sottolinea Wadensjö (1998: 287):

[...] there are no absolute and unambiguous criteria for defining a mode of interpreting which would be 'good' across the board. Different activity-types with different goal structures, as well as the different concerns, needs, desires and commitments of primary parties imply various demands on the interpreters.

I criteri alla base della professionalità degli interpreti dovrebbero riguardare, piuttosto che la realizzazione di un'unica modalità di intervento, la capacità di adattare il loro ruolo alle necessità determinate dalla situazione contingente e dai diversi momenti in cui essa si articola. La manifestazione più adeguata della loro professionalità risiede dunque proprio nella capacità di essere flessibili:

[...] to attend simultaneously to various key details in discourse, and the [...] flexibility in positioning themselves as speakers and hearers; their ability to perform communicative activities on others' behalf and simultaneously distinguish what they contribute on their own account (Wadensjö, 1988: 285).

Analizzando l'incontro 1 – “Ragazza tedesca con vaginite” – nella sua completezza, ci rendiamo conto che l'interprete, pur caratterizzando l'evento per un coinvolgimento particolare nei riguardi della paziente, gioca una quantità di ruoli diversi a seconda delle necessità momentanee: si sostituisce alla paziente rispondendo autonomamente alle domande del medico; prende l'iniziativa nel proporre soluzioni sia terapeutiche che organizzative; consola la ragazza e cerca di farle coraggio.

Una seconda considerazione riguarda la conferma del fatto che in incontri mediati medico-paziente non sempre si costruisce una sola conversazione, con un unico terreno comune, ma che è possibile realizzare sistemi conversazionali distinti e separati (Davidson, 2002: 1280 e segg.), uno dei quali può predominare sull'altro. Ciò avviene qui e, forse in generale, più frequentemente quando il mediatore è coinvolto emotivamente nell'incontro o quando prende nettamente le parti di uno degli interlocutori – spesso il più debole dei due, cioè il paziente – a causa di una situazione in qualche modo problematica o svantaggiosa per lei/lui. L'analisi di due incontri che vedono la presenza della stessa interprete rende conto di come la rappresentazione – e la *performance* – di ruolo possano diversificarsi in base alle caratteristiche situazionali contingenti. Nel caso rappresentato dall'esempio della ragazza tedesca, l'interprete prende le sue parti contribuendo autonomamente allo svolgimento dell'incontro e alla costruzione

del significato. Il suo ruolo assume connotati del “mediatore di parte” (*advocate*) (Zorzi, 2008), cioè di un interprete che:

esce dal contesto cosiddetto “neutrale” e prende le parti di uno dei due partecipanti, usualmente parlando al suo posto e negoziando direttamente con l’istituzione i servizi di cui il “cliente” ha bisogno.

La sua resa traduttiva non manifesta necessariamente l’intenzione comunicativa del medico o del paziente e nemmeno il risultato di un accordo raggiunto con ciascuno di loro, bensì indica ciò che lei stessa ritiene utile trasmettere ai due interlocutori primari per raggiungere scopi che sono “anche” i suoi, in quanto persona partecipe, che si immedesima nel problema della paziente e cerca di risolverlo. Come abbiamo visto, quando il mediatore ed il paziente hanno già un rapporto pregresso di frequentazione, può succedere che l’incontro – o alcune sue parti – assuma le caratteristiche di un dialogo tra medico e mediatore, in cui quest’ultimo, in qualità di interlocutore informato e partecipe, si sostituisce al paziente rispondendo in sua vece alle domande del medico, illustrando le sue necessità, caldeggiando le sue richieste, proponendo soluzioni atte a risolvere un problema.

Quanto all’incontro 2 – “Tedesco con colica renale” – la non problematicità dell’evento e le conoscenze linguistiche dei due interlocutori primari ne rendono lo svolgimento assai diverso dal precedente, sia dal punto di vista della struttura partecipativa che da quello del gioco dei rispettivi ruoli. Le competenze ed i compiti dei singoli interlocutori sono qui ben delimitati: il medico dà prova del suo *know how* diagnostico e terapeutico; il paziente ascolta con attenzione ed apparente fiducia, chiedendo delucidazioni se necessario; l’interprete non interviene con osservazioni personali, limitando il suo compito alla “mediazione linguistica”, cioè alla traduzione, da una lingua all’altra, dei turni dei due interlocutori primari. Le conoscenze linguistiche del paziente rendono possibile una (almeno parziale) intercomprensione, limitando il compito dell’interprete a quello dell’esperto linguistico che fornisce ai due interlocutori la sicurezza di una comprensione corretta.

Infine, relativamente al tema specifico su cui si focalizza questo contributo, cioè a tipi di coinvolgimento nei riguardi del paziente messi in essere dalla stessa interprete, c’è da rilevare come la riflessione sull’importanza che tra interprete e paziente – così come tra medico e paziente – si stabilisca un rapporto empatico e partecipativo porta, da un lato, ad interrogarsi più a fondo sulla “professionalità” richiesta all’interprete e sul ruolo

che un interprete occasionale può giocare in questo senso, dall'altro, induce ad una riflessione sull'agire del medico e di tutto il "*clinical realm*" (Engel, 1988, p. 124), sia in contesti etero-culturali che in contesti autoctoni. La mediazione interculturale nel campo medico-sanitario è stata recentemente definita come:

la messa in campo di strategie comunicative capaci di facilitare una relazione terapeutica efficace tra sistema sanitario e paziente appartenenti a contesti culturali diversi (Geraci *et al.*, 2006; *enfasi nostra*).

Tale definizione evidenzia la necessità di adottare, in tutto il contesto medicosanitario, un modello centrato sulla relazione. Questo modello, sostitutivo di quello contrattualistico ed assistenziale, dovrebbe realizzarsi non solo nell'incontro (mediato o meno) tra medico e paziente, ma in tutti gli incontri attraverso cui il paziente passa nel suo percorso diagnostico e terapeutico.

In questa prospettiva, a creare "una relazione terapeutica efficace", ad essere coinvolto e partecipe non sarà soltanto il medico²⁰ o il mediatore interculturale ma "tutto il sistema curante" (Marceca, 2005: 25) che dovrà prendere in carica le necessità del paziente sia a livello fisico che a livello emotivo e relazionale.

Bibliografia

- AMATO A. & GAVIOLI L. Il ruolo dell'interprete-mediatore nella comunicazione istituzionale medico-paziente: un'analisi dei contributi non traduttivi. *Atti del convegno dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Guerra, Perugia, 2008, 293-319.
- ANGELELLI C. *Medical interpreting and cross-cultural communication*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.
- BARALDI C. & GAVIOLI L. Dialogue interpreting as intercultural mediation: an analysis in healthcare multicultural settings, in M. GREIN & E. WEIGAND (eds)

²⁰ Ricordiamo in proposito la richiesta di Engel riportata al paragrafo 2 e che ripetiamo qui: "The interpersonal engagement required in the clinical realm rests on complementary and basic human needs, especially the need to know and understand and the need to feel known and understood. [...] For the patient, to feel understood by the physician means more than just feeling that the physician understands intellectually, that is, 'comprehends' what the patient is reporting and what may be wrong. [...] Every bit as important is that the physician display understanding about the patient as a person, as a fellow human being, and about what he is experiencing and what the circumstances of his life are (Engel, 1988: 124-5).

- Dialogue and Culture*, Benjamins, Amsterdam, 2007, 155-176.
- BAZZANELLA C. Emozioni e contesto: cenni d'analisi, in C. BAZZANELLA & P. KOBAN (a cura), *Passioni, emozioni, affetti*, McGraw-Hill, New York, 2002, 291-302.
- BAZZANELLA C. *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione*. Edizioni Laterza, Roma, 2005.
- BAZZANELLA C. *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione*. Edizioni Laterza, Roma (nuova edizione), 2008.
- BESNIER N. 1994. Involvement in linguistic practice; An ethnographic appraisal, in C. CAFFI & R. JANNEY (eds.), *Involvement in language*, Special issue of *Journal of Pragmatics* 22/3, 4, 1994, 279-299.
- CAFFI C. Il concetto di coinvolgimento nella linguistica pragmatica, in *SLI*, 1992, 267-297.
- CAFFI C. Emozioni fra pragmatica e psicologia, in C. BAZZANELLA & P. KOBAN (a cura), *Passioni, emozioni, affetti*, McGraw-Hill, New York, 2002, 165-175.
- CAFFI C. & JANNEY R.W. Introduction: Planning a bridge, in C. CAFFI & R. JANNEY (eds.), *Involvement in language*. Special issue of *Journal of Pragmatics* 22, 3/4, 1994, 245-249.
- CAFFI C. & JANNEY R.W. Towards a pragmatics of emotive communication, in C. CAFFI & R. JANNEY (eds.), *Involvement in language*. Special issue of *Journal of Pragmatics* 22, 3/4, 1994, 325-373.
- CILIBERTI A. The personal and the cultural in interactive styles, in *Journal of Pragmatics* 20, 1993, 1-25.
- DAVIDSON B. Questions in cross-linguistic medical encounters: the role of the hospital interpreter, in *Anthropological Quarterly* 74 (4), 2001, 170-178.
- DAVIDSON B. A model for the construction of conversational common ground in interpreted discourse, in *Journal of Pragmatics* 34, 2002, 1273-1300.
- D'URSO V. (a cura), *Imbarazzo, vergogna ed altri affanni*, Cortina editore, Milano, 1990.
- D'URSO V. & RICCARDI D. *Emozioni senza passione*, in C. BAZZANELLA & P. KOBAN (a cura), *Passioni, emozioni, affetti*, McGraw-Hill, New York, 2002, 149-164.
- CERACI S., MAISANO B. & MAZZETTI M. Migrazione e salute. Un lessico per capire, in *Studi Emigrazione. International Journal of Migration Studies* 157, 2005, 7-51.
- GOFFMAN E. *Forms of Talk*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1981.
- GUMPERZ J. *Discourse strategies*, Cambridge University Press, Cambridge, 1982.
- HALL E.T. *Beyond Culture: Communicating with Asian American Children and Families*, Columbia University Press, New York, 1976.

- HÜBLER A. *Communication and expressivity*, in DIRVEN R. & F. FRIED (eds.) *Functionalism in linguistics*, Benjamins, Amsterdam, 1987, 357-380.
- JACOBS E.A., LAUDERDALE D.S., MELTZER D., SHOREY J., LEVINSON W. & THISTED R. Impact of interpreter services on delivery of healthcare to limited English proficient patients, in *Journal of general and internal Medicine* 16, 2001,468-474.
- KATRIEL T. & DASCAL M. Speaker's commitment and involvement in discourse, in Y. TOBIN (ed.), *From sign to text. A semiotic view of communication*, Benjamins, Amsterdam, 1989, 275-295.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., PLANTIN C. *Le trilogie*, PUL, Lyon, 1995.
- LI WEI, ZHU HUA, LI YUE, Conversational management and involvement in Chinese-English business talk, in *Language and Intercultural Communication*, 1, 2, 2001,135-150.
- MARCECA M. Mediazione interculturale, in *Care* 4, 2005, 22-25.
- MASON I. & STEWART M. Interactional pragmatics, face and dialogue interpreter, in I. MASON (ed). *Triadic Exchanges. Studies in Dialogue Interpreting*, St. Jerome Publishing, Manchester, 2001,51-70.
- SCOLLON R. & SCOLLON S.W. *Intercultural communication*, Blackwell, Oxford, 1995.
- SELTING E. Emphatic speech style – with special focus on the prosodie signalling of heightened emotive involvement in conversation, in C. CAFFI & R. JANNEY (eds.), *Involvement in language*. Special issue of *Journal of Pragmatics* 22, 3/4, 1994, 375-408.
- STAME S. Diversité linguistique et médiation culturelle dans les entretiens médecin-patient, in M. DA GRACA PINTO & J. VELOSO (eds). *Linguistic diversity and new communication media in multicultural Europe*, Faculta de letras da Universidade do Porto, Porto, 2004.
- TANNEN D. Relative focus on involvement in orai and written discourse, in D. OLSON, N. TOR-RANCE & A. HILDYARD (eds.), *Literacy, language and learning*, Cambridge University Press, Cambridge, 1985, 124-147.
- TANNEN D. Interaction involvement and discourse strategies: The patterned use of cohesive devices in conversation, in *Communication Monographs*, vol. 55, March, 1988, 22-40.
- TICCA A. *L'interprete ad hoc nel dialogo mediato medico-paziente: Processi interazionali in una clinica dello Yucatàn indigeno*, tesi di dottorato non pubblicata. Università per Stranieri, Perugia, 2008.
- VILLAUME W. & CEGALA D. Interaction involvement and discourse strategies: the patterned use of cohesive devices in conversation, in *Communication Monographs*, 55, 1988, 22-40.

- WIENER M. & MEHRABIAN A. *Language within language: Immediacy, a channel in verbal communication*, Appleton-Century Crofts, New York, 1968.
- WADENSJÖ C. *Interpreting as Interaction*, Longman, London & New York, 1998.
- ZORZI D. La prospettiva 'interazionista' nel l'insegnamento linguistico: alcune implicazioni, in D. LONDEI, D. MILLER & P. PUCCINI (a cura), *Insegnare le lingue/culture oggi: Il contributo dell'interdisciplinarietà*, Atti dei Quaderni del CeSLiC n.l, Asterisco ed., Bologna, 2006, 89-109. Versione elettronica <http://amsacta.unibo.it/2055/#>
- ZORZI D. La professione del mediatore linguistico fra ricerca e didattica, in C. ROBUSTELLI & M. BENEDETTI (eds.) *Le lingue d'Europa patrimonio comune dei cittadini europei*. Accademia della Crusca, Firenze – Commissione Europea, Direzione Generale dell'Interpretazione, Bruxelles, 2008, 205-216.

Appendici

Biografia di Anna Ciliberti

Nata a Pistoia il 31 maggio 1939, Anna Ciliberti si è laureata in Lingue e Letterature Straniere presso la Facoltà di Magistero dell'Università "La Sapienza" di Roma nel 1969, con una tesi intitolata *Saggio d'analisi stilistica di un'opera di Robert Penn Warren: "All the King's Men"* (relatrice Bianca Maria Bosco Tedeschini Lalli). La sua formazione è proseguita presso l'Università di Edinburgo, dove ha conseguito nel 1970 un Master in Linguistica Applicata. Grazie alle borse di studio della Fullbright Commission e del British Council ha trascorso, in qualità di *visiting professor*, periodi di studio e ricerca presso le Università di Berkeley (1979), Lancaster (1985) e Londra (1987 e 1989). Ha trascorso il 1991 presso l'Università di Bielefeld in Germania.

Ha insegnato *Linguistica generale e Metodologia dell'insegnamento linguistico* presso l'Istituto Orientale di Napoli (attuale Università degli studi di Napoli "L'Orientale") dal 1972 al 1977, *Linguistica inglese e Storia della lingua inglese* presso la Facoltà di Magistero di Roma dal 1977 al 1986, *Linguistica inglese* presso la Facoltà di Economia e Commercio dell'Università di Trento dal 1987 al 1992, *Metodologia dell'insegnamento linguistico* presso la Facoltà di Lettere dell'Università degli Studi di Siena (sede distaccata di Arezzo) dal 1992 al 1996, *Linguistica applicata, Linguistica generale e Linguistica contrastiva* presso l'Università per Stranieri di Perugia (1996-2011).

Tra gli incarichi ricoperti dalla prof.ssa Ciliberti nel corso della sua carriera, ricordiamo la vicepresidenza dell'Associazione Italiana di Anglistica (1989-1995), la direzione del Centro Linguistico d'Ateneo dell'Università di Trento (1989-1990), la presidenza del Comitato per la didattica del Corso di Laurea in Lingue e Letterature Straniere della Facoltà di Lettere dell'Università degli Studi di Siena (sede distaccata di Arezzo, 1993-1996), la guida scientifica del Centro per la Certificazione delle Conoscenze dell'Italiano Lingua Straniera (oggi CVCL) dell'Università per Stranieri di Perugia (1996-2002), la vicepresidenza e la presenza nel Direttivo dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AltLA, rispettivamente negli anni 1999-2004 e 2004-2007). Anna Ciliberti è stata Prorettore (1996-2001) e Prorettore vicario (2004-2007) dell'Università

per Stranieri di Perugia, ricoprendo anche gli incarichi di Responsabile scientifico per la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti e di Direttore del Master in Didattica dell'Italiano lingua non materna presso il medesimo Ateneo; è stata inoltre membro del Comitato scientifico della rivista «Lingua e Nuova Didattica» (LEND) e delle collane editoriali dell'associazione LEND e dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata.

Sposata con Stefan Heiner, ha una figlia. Vive a Cortona (AR).

Bibliografia di Anna Ciliberti

Questo repertorio bibliografico tiene conto del lavoro svolto dal sottoscritto nell'archivio della prof.ssa Ciliberti ed accoglie i contenuti della bibliografia elaborata da Laurie Anderson, Laura Gavioli e Federico Zanettin – che ringrazio – per il volume *Translation And Interpreting for Language Learners (TAIL). Lessons in honour of Guy Aston, Anna Ciliberti, Daniela Zorzi* (InTRAlinea online translation journal & Studi AltLA, in corso di stampa). Gli articoli proposti in questo volume sono in grassetto.

Alessandro Ferri

- 1972a *Saggio d'analisi stilistica di un'opera di R. P. Warren: All the king's men*, in AA. VV., *Scritti in ricordo di Gabriele Baldini*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma, pp. 113-137.
- 1972b con GARAU S., *Esperimento su un corso di lettura programmata*, in «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», IV, 1, pp. 65-72.
- 1973 con BIZZONI F., DI GIULIOMARIA S. & LASERRA A., *L'unità didattica nella scuola media alla luce del metodo situazionale*, in «Lingua e Nuova Didattica», II, 1.
- 1974a *Note sull'abilità di lettura*, in «Annali-Anglistica», XVIII, 1, Istituto Universitario Orientale, Napoli, pp. 113-137.**
- 1974b con PUGLIELLI A., *Il condizionale*, in MEDICI M. & SANGREGORIO A. (a cura di), *Fenomeni morfologici e sintattici nell'italiano contemporaneo*, Atti del VI Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana. Roma, 4-6 settembre 1972, Bulzoni, Roma, pp. 261-274.
- 1974c *Leon A. Jakobovits, Foreign Language Learning, A Psycholinguistic Analysis of the Issues*, Rowley, Mss., Newbury House Publishers, 1971 (recensione), in «Annali-Anglistica», XVII, 2, Istituto Universitario Orientale, Napoli, pp. 138-142.
- 1974d *Selezione e graduazione del materiale linguistico*, in «Lingua e Nuova Didattica», III, 4, pp. 12-15.

- 1975a con DI GIULIOMARIA S., *Notas de glottodidactica*, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de lenguas extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional Preparatoria, Istituto Italiano de Cultura, Ciudad de México (traduzione con aggiunte di 1974d).
- 1975b *Contenuti e approccio pedagogico*, in «Lingua e Nuova Didattica», IV, 2, pp. 29-30.
- 1976a *Gli errori nell'apprendimento di una lingua straniera: cause ed effetti*, in «Annali-Anglistica», XIX, 1, Istituto Universitario Orientale, Napoli, pp. 7-39.**
- 1976b *Riconoscimento e produzione*, in «Lingua e Nuova Didattica», V, 3, p. 15.
- 1977 con CAMBONI M., *La lingua straniera nelle 150 ore*, in «Lingua e Nuova Didattica», VI, 1, pp. 12-18.
- 1978a *Teorie linguistiche, grammatiche ed insegnamento*, in «Annali-Anglistica», XXI, 1-2, Numero doppio speciale con gli Atti del I Congresso Nazionale dell'Associazione Italiana di Anglistica, Istituto Universitario Orientale, Napoli, pp. 385-398.**
- 1978b *Selezione e gradazione del materiale linguistico*, in SIANI C. (a cura di), *Glottodidattica: Principi e realizzazioni. Antologia di Lingua e Nuova Didattica*, La Nuova Italia, Scandicci, pp. 73-77 (ristampa di 1974d).
- 1978c con BIZZONI F., DI GIULIOMARIA S. & LASERRA A., *L'unità didattica nella scuola media alla luce del metodo situazionale*, in SIANI C. (a cura di), *Glottodidattica: Principi e realizzazioni. Antologia di Lingua e Nuova Didattica*, La Nuova Italia, Scandicci, pp. 157-175 (ristampa dell'articolo del 1973).
- 1979a (curatela), *Glottodidattica e discipline linguistiche: prospettive attuali*, Bologna, Zanichelli.
- 1979b *Introduzione*, in 1979a, pp. 1-15.
- 1979c con GIULIANI V. & CAMBONI M., *Speculations on text as a linguistic and cultural context*, in PETÖFI J. (ed.), *Text versus sentence*, Buske, Hamburg, pp. 216-230.
- 1979d *Competenza comunicativa ed insegnamento delle lingue*, in «Lingua e Nuova Didattica», VIII, 1, pp. 5-10.

- 1980a *Errori di condizionamento*, in «Lingua e Stile», XV, 1, pp. 95-113.
- 1980b** ***Strategie di lettura e lingua straniera***, in «Lingua e Nuova Didattica», IX, 3, pp. 5-11.
- 1980c *Obbiettivi di lettura in un corso di italiano come lingua veicolare*, in CORTESE G. (a cura di), *La lettura nelle lingue straniere. Aspetti teorici e pratici*, Franco Angeli, Milano, pp. 114-126.
- 1981a (curatela), *L'insegnamento linguistico per scopi speciali*, Zanichelli, Bologna.
- 1981b *Introduzione*, in 1981a, pp. 1-6.
- 1981c *Approcci teorici nella descrizione del "linguaggio scientifico" e loro utilizzazione didattica*, in 1981a, pp. 7-36.
- 1981d con AMBROSO S., *La lettura-studio in lingua inglese*, Zanichelli, Bologna.
- 1981e con STEFANCICH G., *Lecture guidate. Livello iniziale*, Programma di insegnamento dell'italiano per l'Università somala a cura del Comitato Tecnico Linguistico per l'Università Nazionale Somala, Il Bagatto, Roma.
- 1981f *Le regole di una grammatica pedagogica*, in *La lingua inglese nell'università. Atti del 3 Congresso Nazionale dell'Associazione Italiana di Anglistica, Bari 18-20 ottobre 1980*, Adriatica Editrice, Bari, pp. 103-123.
- 1981g** ***Obiettivi di lettura in un corso di italiano come lingua veicolare***, in «Studi Somali», vol. 3 "Ricerche sull'insegnamento dell'italiano in Somalia", a cura di PUGLIELLI A. & TEDESCHINI LALLI B., Ministero degli Affari Esteri - Dipartimento per la cooperazione allo sviluppo, Comitato Tecnico Linguistico per l'Università Nazionale Somala, pp. 71-91 (riadattamento di 1980c).
- 1982a con STEFANCICH G., *Lecture guidate. Livello avanzato*, Programma di insegnamento dell'italiano per l'Università somala a cura del Comitato Tecnico Linguistico per l'Università Nazionale Somala, Il Bagatto, Roma.

- 1982b *D. Lehmann, F. Mariet, S. Moirand, Lecture Fonctionnelle des Textes de Spécialité. À propos de "Lire en Français les Sciences Économiques et Sociales" (recensione)*, in «Lingua e Nuova Didattica», XI, 1, pp. 34-37.
- 1982c *Obiettivi strumentali ed obiettivi formativi nell'insegnamento di una lingua straniera*, in «Lingua e Nuova Didattica», XI, 2, pp. 3-12.
- 1982d *L'insegnamento comunicativo: sviluppi e tendenze attuali*, in *Competenza comunicativa ed insegnamento delle lingue: esperienze*, Atti del I Convegno Nazionale "Le lingue del mondo", Firenze, Palazzo Medici Riccardi, Palazzo Vecchio, 27-28-29 marzo 1981, Valmartina, Firenze, pp. 113-119.
- 1982e *Communicative Competence and Language Teaching*, in «Western European Education», XIV, 3, pp. 114-119.
- 1983a con STEFANCICH G. (curatela), *Come leggere l'Italia d'oggi*, Zanichelli, Bologna.
- 1983b *Corso di italiano per l'Università Nazionale Somala a cura del Comitato Tecnico Linguistico, Parte II*, Il Bagatto, Roma.
- 1983c *Corso di italiano per l'Università Nazionale Somala a cura del Comitato Tecnico Linguistico, Manuale dell'Insegnante*, Il Bagatto, Roma.
- 1983d *Tipi di aspettative e loro ruolo nella lettura*, in AA. VV., *Educazione alla lettura. Atti del Convegno LEND di Martina Franca*, Bologna, Zanichelli, pp. 65-77.**
- 1984a *I modali di 'volition' e di 'prediction'. Analisi contrastiva e considerazioni pedagogiche*, in «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», XVI, 2-3, pp. 1-34.
- 1984b *Towards a definition of pedagogic grammar*, in «Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata», XIII, 1, pp. 23-44.
- 1984c *Dalla lingua straniera alla lingua madre: prospettive contrastive*, in AA.VV., *L'educazione linguistica dalla scuola di base al biennio delle superiori*, Atti del Convegno CIDI/LEND di Viareggio, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano, pp. 162-167.

- 1985a *Materiali di lingua italiana per scopi accademici*, Comitato Tecnico Linguistico per l'Università Nazionale Somala, Il Bagatto, Roma.
- 1985b (curatela), *Didattica delle lingue in Europa e negli Stati Uniti*, Quaderni LEND, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano.
- 1985c *Introduzione*, in 1985b, pp. 9-16.
- 1987 ***Il concetto di grammatica pedagogica***, in CIAVATTA P., CENTAZZO G. & CURRÒ M. (a cura di), ***Grammatica e insegnamento comunicativo***, Quaderni LEND, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano, pp. 47-54.
- 1988a (curatela), *I centri linguistici nelle università italiane. Prospettive e confronti*, Quaderno I, Centro Interfacoltà per l'Apprendimento delle Lingue, Università degli Studi di Trento.
- 1988b *I centri linguistici e l'insegnamento funzionale delle lingue*, in 1988a, pp. 11-20.
- 1988c ***Strategies in service encounters in Italian bookshops***, in **The PIXI project (Laurie Anderson, Guy Aston, Anna Ciliberti, Susan E. George, Gillian Mansfield, Lavinia Merlini Barbaresi, Gordon Tucker, Jocelyne Vincent Marrelli)**, ***Negotiating Service. Studies in the discourse of bookshop encounters***, ed. Guy Aston, Bologna, Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna, 1988, pp. 43-71.
- 1988d con GIULIANI V., PUGLIELLI A. & SERRA-BORNETO C., *Adeguatezze e inadeguatezze dei manuali di istruzione*, in DE MAURO T. (a cura di), *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione*, Atti del XIX Congresso Internazionale della Società di Linguistica Italiana, Bulzoni, Roma, pp. 263-284.
- 1988e *Rapporto lingua comune e microlingua*, in CARLI A., DEMEO D. & ROSSETTO A. (a cura di), *Teoria e prassi dell'insegnamento del tedesco in Italia. Theorie und Praxis des Deutschunterrichts in Italien*, Cafoscarina, Venezia, pp. 36-45.
- 1989 *Lo studio dell'uso linguistico*, in «Lingua e Nuova Didattica», XVIII, 3, pp. 32-43.

- 1990a con ANDERSON L., ASTON G., BRODINE R., GAVIOLI L., GEORGE S.E., MANSFIELD G., MERLINI BARBARESI L., TUCKER G., VINCENT J. & ZORZI CALÒ D., *The Pixi corpora: bookshop encounters in English and Italian*. Edited by GAVIOLI L. & MANSFIELD G., CLUEB, Bologna.
- 1990b *Instructions for use: a macro-textual and stylistic analysis*, in HALLIDAY M.A.K, GIBBONS J. & NICHOLAS H. (eds.), *Learning keeping and using language. Selected papers from the eighth World Congress of Applied Linguistics, Sydney (1987)*, vol. 2, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia, pp. 289-313.
- 1990c *Regolarità di una grammatica pedagogica*, in «Laboratorio degli Studi Linguistici», Università degli Studi di Camerino, pp. 7-26.
- 1991a *Grammatica, pedagogia, discorso*, La Nuova Italia, Firenze.
- 1991b *The relevance of contrastive studies for the description and the teaching of languages*, in ZAGREBELSKY M.T. (ed.), *The study of English language in Italian Universities*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 79-91.**
- 1991c *Charlene J. Sato*, The syntax of conversation in interlanguage development, *Tübingen: Gunter Narr, 1990* (recensione), in «Journal of Pragmatics», 15, 6, pp. 606-609.
- 1991d *Christine Cheepen & James Monaghan*, Spoken English: A practical guide, *London: Pinter Publishers, 1990* (recensione), in «Journal of Pragmatics», 16, 6, pp. 591-596.
- 1992a con GIULIANI M.V., PUGLIELLI A. & SERRA BORNETO C., *Per un modello del manuale di istruzioni per l'uso*, in SERRA BORNETO C. (a cura di), *Macchine e testi*, Franco Angeli, Torino, pp. 21-52.
- 1992b *Analisi stilistica dei sub-testi costituenti i manuali di istruzione per l'uso*, in SERRA BORNETO C. (a cura di), *Macchine e testi*, Franco Angeli, Torino, pp. 107-134.
- 1992c con ASTON G., *Research methodology and affectivity*, in RUTELLI R. & JOHNSON A. (a cura di), *I linguaggi della passione*, Atti del XIII Congresso dell'Associazione Italiana di Anglistica, Pisa, 25-26-27 ottobre 1990, Campanotto, Udine, 1992, pp. 311-322.**

- 1992d *I luoghi del discorso deputati ad esprimere realtà sociale*, in LAVINIO C. (a cura di), *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, Atti del convegno nazionale LEND di Urbino, 24-26 ottobre 1989, La Nuova Italia, Firenze, pp. 59-76.
- 1992e ***Evidenzialità nelle sequenze richiesta-risposta***, in GOBBER G. (a cura di), *La Linguistica pragmatica*, Atti del XXIV Congresso della Società di Linguistica Italiana, Milano, 4-6 settembre 1990, Bulzoni, Roma, pp. 42-53.
- 1993a *The personal and the cultural in interactive styles*, in «Journal of Pragmatics», 20, 1, pp. 1-25.
- 1993b *Request-compliance/non-compliance in English and Italian public service encounters*, in «Issues and Developments in English and Applied Linguistics», vol. 6, pp. 1-14 (traduzione inglese dell'articolo *Evidenzialità nelle sequenze richiesta-risposta*).
- 1994a *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- 1994b ***Il 'lavoro di riparazione' in situazioni di contatto e nella classe. Verso l'autovalutazione***, in MARIANI L. (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Atti del Convegno nazionale LEND "Per un'autonomia nell'apprendimento linguistico", Montecatini, 29-31 ottobre 1992, La Nuova Italia, Firenze, pp. 101-115.
- 1994c *Theoretical models and pedagogically useful generalizations*, in «Cahiers du Centre interdisciplinaire des Sciences du langage», 10, *Actes du Colloque 'Le dialogue en question/Questioning dialogue'*, Toulouse-Lagrasse, 5-8 October 1993, Université de Toulouse-Le-Mirail, pp. 20-28.
- 1995a ***Cambiamenti nelle pratiche discorsive dell'Amministrazione pubblica italiana***, in MARCHIANÒ G. (a cura di), *Humanisms facing each other/Umanesimi a confronto. Contributi comparativi italo-giapponesi*, Atti della sezione umanistica del III Simposio Siena-Kyôto (KSS), Università di Siena, 4-8 luglio 1995, Cadmo, Fiesole, pp. 219-239.

- 1995b *L'insegnamento grammaticale come meccanismo di supporto*, in DESIDERI P. (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola (Quaderni del GISCEL 15)*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 17-27.
- 1996a *Dal concetto di competenza linguistica a quello di competenza comunicativa e di competenza di azione*, in BAUR S., CARLI A. & LARCHER D. (a cura di), *Interkulturelles Handeln. Neue Perspektiven des Zweitsprachlernens/Agire interculturale. Nuove prospettive nell'apprendimento della lingua seconda*, Edizioni Alpha & Beta, Merano, pp. 147-158.
- 1996b ***La formazione iniziale dell'insegnante di lingue***, in «Lingua e Nuova Didattica», numero speciale **Convegno Nazionale 1996, XXV, settembre 1996**, pp. 28-36.
- 1996c ***La rilevanza degli orientamenti glottodidattici odierni per l'insegnamento linguistico nella scuola elementare***, in VASTA N. (a cura di), *Università e lingue alle elementari. Università e lingue alle elementari. La formazione degli insegnanti elementari in un Centro Linguistico Universitario nel quadro del progetto DIRELEM-LISE*, Campanotto Editore, Udine, pp. 105-116.
- 1996d ***Repetition in native/non-native interaction***, in BAZZANELLA C. (a cura di), *Repetition in dialogue*, Niemayer, Tübingen, pp. 39-49.
- 1997 *Changes in discursive practices in Italian public administration*, in «Journal of Pragmatics», 27, 2, 127-144 (traduzione dell'articolo *Cambiamenti nelle pratiche discorsive dell'Amministrazione pubblica italiana*).
- 1998a *Le rappresentazioni pre-nozionali degli studenti nei questionari di Pavia*, in PAVESI M. & BERNINI G. (a cura di), *L'apprendimento linguistico all'università: le lingue speciali*, Atti del convegno tenutosi a Pavia i giorni 28-29 ottobre 1996, Bulzoni, Roma, pp. 97-107.
- 1998b *Ecogentric versus Self-denying Communication. An Asymmetric Event: the Oral Examination in Italian Universities*, in ČMEJRKOVÁ S., HOFFMANNOVÁ J., MÜLLEROVÁ O. & SVĚTLÁ J. (Hrsg.), *Dialoganalyse VI. Referate der 6. Arbeitstagung. Prag 1996*, Niemeyer, Tübingen, pp. 29-38.

- 1998c *Professionalizzazione degli iscritti alle facoltà di lingue*, in «Lingua e Nuova Didattica», XXXVII, 5, pp. 22-27.
- 1998d SALVADERI M. (a cura di), *Grammatica e apprendimento linguistico: opinioni a confronto. Trascrizione dell'incontro con Anna Ciliberti e Maria G. Lo Duca con i partecipanti al convegno*, in SALVADERI M. (a cura di), *Grammatica e apprendimento linguistico. Atti del VI Convegno ILSA (Insegnanti Italiano Lingua Seconda Associati)*, Firenze, Comune di Firenze, pp. 5-25.
- 1999a con ANDERSON L. (curatela), *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, Franco Angeli, Milano.
- 1999b con ANDERSON L., *Introduzione/Introduction*, in 1999a, pp. 17-44.
- 1999c *La ricerca sulla comunicazione didattica*, in 1999a, pp. 47-63.
- 1999d *Gli esami orali: tra agentività e dipendenza, tra auto-referenzialità ed etero-referenzialità*, in 1999a, pp. 166-191.
- 1999e con ANDERSON L., *Analisi del questionario docenti*, in 1999a, pp. 223-248.
- 1999f con PUGLIESE R., *Analisi dei questionari studenti*, in 1999a, pp. 249-262.
- 1999g *The effect of context in the definition and negotiation of coherence*, in BUBLITZ W., LENK U. & VENTOLA E. (eds.), *Coherence in spoken and written discourse: How to create it and how to describe it*, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia, pp. 189-205.
- 2001a *Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere in Italia, con particolare riferimento all'italiano L2*, in «Cuadernos de italiánica cubana», III, 6, La Habana, pp. 15-32.
- 2001b *Language ideologies and the current state of language teaching in Italy*, in DI NAPOLI R., POLEZZI L. & KING A. (eds.), *Fuzzy boundaries? Reflections on modern languages and the humanities*, Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT) in association with the Universities of Cambridge, Warwick and Westminster, London, 2001, pp. 95-108.**

- 2002a con ANDERSON L., *Monologicità e di(a)logicità nella comunicazione accademica*, in BAZZANELLA C. (a cura di), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Guerini, Milano, pp. 91-105.
- 2002b *Curricula plurilingue ed insegnamento linguistico all'Università*, in VERGARO C. (a cura di), *Verso quale CLA? La ridefinizione dei ruoli dei centri linguistici d'ateneo nella prospettiva dei nuovi ordinamenti didattici*, Edizioni Scientifiche Italiane, Perugia, pp. 63-76.
- 2002c *Punti di vista sulla glottodidattica: alcune riflessioni*, in «Ameritalia. Rivista d'italianistica dell'Universidad Central de Venezuela e dell'Universidad Simón Bolívar», I, 1, <http://www.ameritalia.id.usb.ve/Ameritalia.001.ciliberti.htm>.
- 2003a con PUGLIESE R. e ANDERSON L. (curatela), *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Carocci, Roma.
- 2003b *Introduzione*, in 2003a, pp. 11-20.
- 2003c *La classe come ambiente comunicativo*, in 2003a, pp. 43-55.
- 2003d *Incontro di culture e processi di socializzazione nella classe multilingue*, in 2003a, pp. 57-74.
- 2003e con PUGLIESE R. e ANDERSON L., *Le attività riflessive nelle classi di lingua*, in 2003a, pp. 93-108.
- 2003f con PUGLIESE R. e ANDERSON L., *La costruzione del non-nativo*, in 2003a, pp. 109-122.
- 2003g *Collaborazione e coinvolgimento nella classe multilingue*, in 2003a, pp. 123-142.
- 2003h con MARGUTTI P., *Interazione in classe e gestione delle dinamiche di gruppi multilingue e multiculturali*, Modulo di apprendimento a distanza, <http://www.scuolacerveteri.it/iccena/attachments/article/212/sulla%20multiculturalit%C3%A0%20mod%204%20ciliberti.pdf>.
- 2004a *La professionalizzazione degli insegnanti in contesti multilingui: riflessione ed azione*, in SCAGLIONE, S. (a cura di), *L'identità linguistica e culturale degli stranieri in Italia: insegnamento e acquisizione dell'italiano*, Bulzoni, Roma, pp. 91-112.


- 2005a con ANDERSON L., *Metacommunication in classroom interaction*, in HERRLITZ W. & MAIER R. (eds.), *Dialogues in and around multicultural schools*, Niemeyer, Tübingen: 85-100
- 2005b con PUGLIESE R. & ANDERSON L., *Attività riflessive e apprendimento in classe*, in PONTECORVO C. (a cura di), *DAP: Discorso e apprendimento* (CD-Rom con manuale per l'insegnante), prodotto sviluppato all'interno del progetto COFIN (2002-2003), Edizioni Infantiae.Org, Roma.
- 2005c con PUGLIESE R. & ANDERSON L., *Metacomunicazione e apprendimento in classe*, in PONTECORVO C. (a cura di), *Discorso e apprendimento*, Carocci, Roma, pp. 125-140 (versione italiana di 2005a).
- 2006 ***La formazione dell'insegnante di italiano L2***, in «Lingua e Nuova Didattica», XXXV, 5, **Atti del Seminario nazionale LEND "Lingue e Culture: una sfida per la cittadinanza"**, Roma, novembre 2005, pp. 151-160.
- 2007a (curatela), *La costruzione interazionale di identità. Repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia*, Franco Angeli, Milano.
- 2007b *Introduzione*, in 2007a, pp. 9-30.
- 2007c ***Beati voi che siete rimasti: la 'confidenza' come manifestazione di affiliazione***, in 2007a, pp. 90-117.
- 2007d con ANDERSON L., *Metapragmatic comments in institutional talk: A comparative analysis across settings*, in BUBLITZ W. & HÜBLER A. (eds.), *Metapragmatics in use*, John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia, pp. 143-166.
- 2007e *Dramatic self-disclosing and the staging of identity*, in KERBRAT-ORECCHIONI C. & TRAVERSO V. (eds.), *Confidence/confiding. Dévoilement de soi dans l'interaction /Self-disclosure in interaction*, Niemeyer, Tübingen, pp. 359-376.
- 2007f *Formazione di base e formazione specialistica per l'insegnamento dell'italiano lingua non materna*, in JAFRANCESCO E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti di italiano L2: ruolo e competenze nella classe di lingua*, Edizioni Edilingua, Roma, pp. 19-34.

- 2008a (curatela), *Un mondo di italiano*, Atti del convegno «Un mondo di italiano. Italiano lingua non materna: promozione, insegnamento, ricerca», 4 e 5 maggio 2006, Università per Stranieri di Perugia – Aula Magna di Palazzo Gallenga, Guerra, Perugia.
- 2008b *Presentazione*, in 2008a, pp. 5-11.
- 2008c *L'insegnante di italiano lingua non materna: prospettive formative*, in 2008a, pp. 93-103.
- 2008d **con ANDERSON L., *Ideologies underlying new legislative proposals for the naturalization of adult immigrants in Italy*, in «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», XL, 3 (settembre-ottobre), Bulzoni, Roma, pp. 97-113.**
- 2009 ***Fenomeni di coinvolgimento in incontri mediati medico-paziente*, in GAVIOLI L. (a cura di), *La mediazione linguistico-culturale: una prospettiva interazionista*, Guerra, Perugia, pp. 81-110.**
- 2011 *Il problema del 'coinvolgimento' in incontri medico-paziente con interprete italiano*, in LAMBERTI M. & IBARRA F. (a cura di), *Italia y los italianos: lengua literatura e historia*, Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp. 321-345 (ristampa dell'articolo del 2009).
- 2012 *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.
- 2013a *La nozione di 'competenza' nella pedagogia linguistica*, in «Italiano LinguaDue», v. 4, n. 2, pp. 1-10.
- 2013b ***La nozione di 'grammatica' e l'insegnamento di L2*, in «Italiano LinguaDue», v. 5, n. 1, pp. 1-14.**
- 2014a *Aspetti di continuità e discontinuità nella comunicazione accademica italiana in ambito umanistico*, in HORNING A., CAROBBIO G. & SORRENTINO D. (Hrsg.), *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*, Waxmann, Münster, pp. 11-24.
- 2014b ***Approcci didattici, plurali e comparativi per lo sviluppo di 'community cohesion'*, in «Italiano LinguaDue», v. 6, n. 2, 2014, pp. 241-246.**
- 2015a *La grammatica: modelli per l'insegnamento*, Carocci, Roma.

- 2015b *Lo studio della grammatica 'generale' come stimolo alla riflessione sulla capacità di linguaggio*, in GILI FIVELA B., PISTOLESI E. & PUGLIESE R. (a cura di), *Parole, gesti, interpretazioni. Studi linguistici per Carla Bazzanella*, Ariccia, Aracne, pp. 147-162.

■ ■ ■
“Questo volume raccoglie una selezione ragionata della sua vastissima produzione scientifica, a cui Anna ha lavorato nell’arco di un quarantennio, e vuole essere un omaggio ed un ringraziamento sincero di tutta l’Università per Stranieri di Perugia a questo suo contributo importante, competente ed autorevole, che Anna ha fornito riuscendo sempre a coniugare visione, entusiasmo ed equilibrio.

Nel suo quindicennio a Perugia, Anna Ciliberti ha rappresentato un punto di riferimento, umano e professionale, per tutto l’insieme delle attività accademiche che in quegli anni prendevano avvio, e per tutte le persone che in queste attività venivano via via coinvolte”.



Nata a Pistoia il 31 maggio 1939, Anna Ciliberti si è formata all’Università degli Studi di Roma “La Sapienza” e ha insegnato per quasi quarant’anni Linguistica e Glottologia in numerose università italiane: Sapienza, Istituto Orientale di Napoli, Università di Trento, Università degli Studi di Siena e Università per Stranieri di Perugia. Ha ricoperto negli anni importanti ruoli in associazioni e istituzioni legate alla Linguistica, alla Glottodidattica e alle certificazioni linguistiche. Sposata con Stefan Heiner, ha una figlia. Vive a Cortona (AR).